



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA GONÇALVES BRITO

**O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: INCIDÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO E A  
GESTÃO ESCOLAR**

Uberlândia

2022

ANA PAULA GONÇALVES BRITO

**O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: INCIDÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO E A  
GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Vieira Silva.

Uberlândia

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B862p  
2022

Brito, Ana Paula Gonçalves, 1982-

O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais [recurso eletrônico] : incidências sobre o currículo e a gestão escolar / Ana Paula Gonçalves Brito. - 2022.

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5344>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Maria Vieira, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida  
Bibliotecária - CRB-6/2047



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 19/2022/808, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	8h30	Hora de encerramento:	11h20
Matrícula do Discente:	12012EDU003				
Nome do Discente:	ANA PAULA GONÇALVES BRITO				
Título do Trabalho:	"O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Márcia Cossetin - UNILA; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Maria Vieira Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Vieira Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Vieira Silva, Professor(a) do Magistério Superior,**



em 24/08/2022, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Membro de Comissão**, em 24/08/2022, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Cossetin, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3865694** e o código CRC **BF4B3B1F**.

ANA PAULA GONÇALVES BRITO

**O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: INCIDÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO E A  
GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Uberlândia, 24 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Vieira Silva (UFU)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Cossetin (UNILA)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Vilma Aparecida de Souza (UFU)

Dedico este trabalho a Ana Alice Brito, a menina dos meus olhos, e a Fernando Costa Vieira, minha fortaleza e meu porto seguro.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à minha mãe Ana Maria Gonçalves Brito e ao meu pai Alberônio Morais Brito, pelo maravilhoso presente que é a vida.

Ao meu companheiro Fernando Costa Vieira, por todo incentivo, apoio e compreensão ao longo dessa árdua trajetória. Às minhas meninas, Ana Alice e Rafaela, que comigo compartilharam muitos momentos nesse laborioso processo, me apoiaram e souberam relevar minhas ausências.

A todos os meus familiares, amigas e amigos, pela torcida e por sempre acreditarem em mim.

À Izilda Pinho, coordenadora da Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, pela humanidade e suporte.

Aos meus colegas de trabalho, amigos e amigas, tanto do grupo de inspeção escolar, quanto da Secretaria Municipal de Educação e escolas municipais, em especial aos também discentes e aos já mestres e doutores, com quem troquei inúmeros desabafos e por muitas vezes me apontaram caminhos que não fui capaz de identificar sozinha; serei eternamente grata!

Aos professores e colegas de disciplinas e do Grupo de Pesquisa *Polis*, por todo conhecimento adquirido a partir das discussões durante as aulas e reuniões, e ainda aos secretários do PPGED/UFU, sempre dispostos a auxiliar.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, doutoras Márcia Cossetin e Úrsula Adelaide de Lélis, e a banca de defesa, doutoras Márcia Cossetin e Vilma Aparecida de Souza, cujas generosas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

À minha orientadora, professora doutora Maria Vieira Silva, minha sincera gratidão pela paciência e sabedoria com que me acolheu e conduziu no retorno ao percurso acadêmico.

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

(Bertolt Brecht)

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e deriva da pesquisa nacional intitulada *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*. O estudo tem como objetivo precípuo analisar as incidências do Programa Jovem de Futuro no currículo e na gestão de escolas públicas de ensino médio mineiras no contexto atual. As análises colocam em relevo os processos de privatização que permeiam as políticas públicas de educação no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, e sua relação com as novas configurações do Estado a partir da influência do neoliberalismo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia abrange a análise bibliográfica e documental. Verificou-se que o Instituto Unibanco consolidou sua influência no cenário educacional em nível nacional, atuando de forma incisiva nos processos organizativos e diretrizes operacionais do ensino médio. Dentre seus principais interesses estão o de manter a reputação do conglomerado do qual faz parte como empresas de “responsabilidade social” como também garantir mecanismos de produção de subjetividades dos estudantes em consonância com a lógica gestorial empresarial. Constatou-se que o Programa Jovem de Futuro incidiu sobre a gestão escolar e o currículo de escolas públicas mineiras em 2019, na medida em que introduziu, por meio do método Circuito de Gestão, os valores mercantis, cuja racionalidade passou a transversalizar as distintas dimensões do trabalho pedagógico e organizacional do ensino médio. Além disso, produziu intensificação de atividades laborais de servidores. Concluiu-se que não restou comprovada a melhoria do desempenho discente nem de índices de evasão escolar a partir da inserção do Programa, como era o objetivo do agente privado.

**Palavras-chave:** privatização da educação; parceria público-privada; Programa Jovem de Futuro; Minas Gerais.

## ABSTRACT

The present dissertation is part of the research line State, Policies and Management of Education, of the Graduate Program in Education of the College of Education of Uberlândia Federal University (UFU) and derives from the national research entitled *Analysis of the mapping of strategies for privatization of elementary education in Brazil: actors, programs and consequences for public education*. The main objective of the study is to analyze the incidences of the Youth of the Future Program in the curriculum and management of public high schools in Minas Gerais in the current context. The analyzes highlight the privatization processes that permeate public education policies in Brazil and, specifically, in Minas Gerais, and their relationship with the new configurations of the State from the influence of neoliberalism. This is a qualitative research, whose methodology includes bibliographic and documental analysis. It was found that Instituto Unibanco consolidated its influence in the educational scenario at the national level, acting in an incisive way in the organizational processes and operational guidelines of high school. Among its main interests are to maintain the reputation of the conglomerate of which it is a part as “social responsibility” companies, as well as guaranteeing mechanisms for the production of student subjectivities in line with the business managerial logic. It was found that the Jovem de Futuro Program focused on school management and the curriculum of public schools in Minas Gerais in 2019, as it introduced, through the Management Circuit method, mercantile values, whose rationality began to transversalize the different dimensions of pedagogical and organizational work in high school. In addition, it produced an intensification of the work activities of servers. It was concluded that there was no evidence of improvement in student performance or in school dropout rates from the insertion of the Program, as was the objective of the private agent.

**Keywords:** privatization of education; public-private partnership; Youth of the Future Program; Minas Gerais.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Instituto Unibanco AND Educação, set. 2021) .....	31
Quadro 2	Principais aspectos abordados (diretamente) nas pesquisas destacadas, por autor(a) .....	55
Quadro 3	Tendências de modificação do antigo padrão administrativo mediante o desenvolvimento do modelo gerencial .....	68
Quadro 4	Componentes básicos da reforma do Estado brasileiro .....	71
Quadro 5	Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990-2014	83
Quadro 6	Configuração político-partidária do Poder Executivo de Minas Gerais – 2003-2022 .....	90
Quadro 7	Principais marcos históricos do Instituto Unibanco – 1982-2021 ....	113
Quadro 8	Parcerias do Instituto Unibanco – 2019 .....	131
Quadro 9	Formação dos sujeitos da governança do Instituto Unibanco .....	139
Quadro 10	Premissa do Programa Jovem de Futuro - desde 2007 .....	142
Quadro 11	Comitês do ProEMI/JF .....	153
Quadro 12	Eixos de ação do Programa Jovem de Futuro – 2019 .....	162
Quadro 13	Governança do PJF em MG – 2019 .....	162
Quadro 14	Lista de Superintendências Regionais de Ensino de MG, separada por grupos que recebem ou não o PJF em 2019 .....	167
Quadro 15	Diferenças e similaridades entre o Ideb nacional e o Ideb Minas ....	171
Quadro 16	Pilares da Gestão para o Avanço Contínuo .....	181

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Privatização – publicização – terceirização .....	71
Figura 2	Abrangência da atuação do Instituto Unibanco – 2014 .....	118
Figura 3	Governança do Instituto Unibanco – 2019 a atual .....	137
Figura 4	Mensagem da Superintendente do Instituto Unibanco – 2011 .....	138
Figura 5	Estrutura modelar do Programa Jovem de Futuro – 2011 .....	147
Figura 6	Ciclo produtivo do Programa Jovem de Futuro .....	150
Figura 7	Infográfico do Circuito de Gestão .....	155
Figura 8	Abrangência nacional do Programa Jovem de Futuro – 2019 .....	156
Figura 9	Tempo de implantação e implementação do JF .....	163
Figura 10	Regionais de implementação do PJF em MG .....	168
Figura 11	Ritualística do Circuito de Gestão .....	181

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Produções que abordam a atuação do Instituto Unibanco na educação por ano – 2013-2020 .....	39
Gráfico 2	Principais aspectos abordados nas pesquisas destacadas .....	55
Gráfico 3	Matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, segundo a rede de ensino – 2016-2020 .....	98
Gráfico 4	Matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, por etapas e modalidades de ensino por segmentos – 2016-2020 .....	99
Gráfico 5	Docentes por etapa de ensino, em Minas Gerais – 2016-2020 .....	102
Gráfico 6	Programas por ano de início e incidência, em Minas Gerais – 2005-2018 .....	105
Gráfico 7	Frequência de atores privados presentes nos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018 .....	105
Gráfico 8	Etapas de escolaridade atingidas pelos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018.....	107
Gráfico 9	Público alvo atingido pelos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018.....	107
Gráfico 10	Frequência de atores privados presentes nos programas – Gestão, Minas Gerais, 2005-2018 .....	108
Gráfico 11	Público alvo atingido pelos programas – Gestão, Minas Gerais, 2005-2018 .....	109
Gráfico 12	Percentual anual de docentes não concursados em exercício – Minas Gerais, 2011-2018.....	110
Gráfico 13	Cobertura do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais – 2019 – em % .....	165
Gráfico 14	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades sede das SREs de MG – 2010 .....	169
Gráfico 15	Docentes da rede estadual de Minas Gerais por tipo de vínculo – 2015-2019 .....	177

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, por etapas e modalidades de ensino por segmentos – 2016-2020 .....	99
Tabela 2	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede pública de Minas Gerais, de 2011 a 2019 .....	100
Tabela 3	Formas de provimento do cargo de diretor escolar na rede estadual de educação de Minas Gerais, em 2015 e 2017 (em %) .....	109
Tabela 4	“Grandes números”: abrangência do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais – 2019 .....	164
Tabela 5	Ideb e Ideb Minas da rede pública estadual de MG – 2019 .....	173
Tabela 6	Número de docentes da rede estadual de Minas Gerais por tipo de vínculo – 2015-2019 .....	176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CdG	Circuito de Gestão
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Administração
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPTE	Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação
DED	Diário Escolar Digital
EM	Ensino Médio
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FGV	Faculdade Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fucam	Fundação Educacional Caio Martins
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GQTE	Gerenciamento da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHm	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
JF	Jovem de Futuro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NGP	Nova Gestão Pública
NOVO	Partido Novo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organizações Sociais
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PJF	Programa Jovem de Futuro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
ReLAAPPe	Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SGP	Sistema de Gerenciamento de Projetos
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A NOVA GESTÃO PÚBLICA COMO BALIZADORA DOS ANTIGOS DESÍGNIOS NEOLIBERAIS .....</b>	<b>58</b>
2.1 Neoliberalismo e reconfigurações do Estado .....	58
2.2 Mutações no mundo do trabalho .....	63
2.3 Nova Gestão Pública: consolidação nas agendas governamentais e suas implicações na educação .....	66
2.4 Os processos de privatização na realidade brasileira.....	82
<b>CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>89</b>
3.1 Caracterização do estado de Minas Gerais .....	89
3.2 Dados e indicadores educacionais de Minas Gerais .....	97
3.3 Estratégias de privatização na educação básica mineira .....	104
<b>CAPÍTULO 4 – O INSTITUTO UNIBANCO .....</b>	<b>112</b>
4.1 O Instituto Unibanco como instrumento privado para intervenção na educação pública .....	112
4.2 O foco de atuação no ensino médio público brasileiro.....	116
4.3 O Instituto Unibanco e sua concepção de juventude e finalidade do ensino médio.....	120
4.4 A consolidação do Instituto Unibanco como formulador e executor de políticas públicas educacionais.....	124
4.5 Os sujeitos e as redes de relações do Instituto Unibanco .....	130
<b>CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO .....</b>	<b>141</b>
5.1 Histórico do Jovem de Futuro no Brasil .....	141
5.1.1 O início da Parceria Público-Privada e as bases do PJF.....	142
5.1.2 A fase piloto de implementação do PJF e seu desenho inicial .....	145
5.1.3 As três gerações do programa.....	148

5.2 O desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro no estado de Minas Gerais .....	157
5.2.1 Breve histórico: a primeira parceria entre MG e o Instituto Unibanco .....	157
5.2.2 A implementação em escala do PJF no estado de Minas Gerais.....	158
5.2.3 A abrangência do programa em território mineiro .....	163
5.2.4 A definição de metas e os resultados: a busca pela “eficácia” .....	170
5.2.5 A interferência no âmbito pedagógico.....	174
5.2.6 As ações implementadoras do PJF e o Circuito de Gestão.....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado acadêmico foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa *Estado, Políticas e Gestão da Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da professora doutora Maria Vieira Silva.

A emergência deste estudo deriva do interesse em compreender o movimento de políticas públicas caracterizadas centralmente por processos de privatização, em especial da educação escolar no estado de Minas Gerais.

A disposição em verticalizar estudos sobre essa temática advém da nossa atuação profissional como inspetora escolar da rede municipal de educação de Uberlândia - MG e de nosso ingresso no Grupo de Pesquisa *Polis* – Políticas, educação e cidadania, sob coordenação de minha orientadora de mestrado, Profa. Maria Vieira Silva. Como formação inicial, concluímos em 2003 a graduação no curso de Letras (UFU), e em 2010 cursamos especialização (pós-graduação lato sensu) em Supervisão e Inspeção Escolar. Nossa atividade na educação teve início em 2004, quando exercemos função de docente temporária no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando na graduação, em dois cursos de licenciatura (Letras e Filosofia). No ano de 2006, assumimos cargo efetivo de professora de Língua Portuguesa, na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando no ensino médio até o ano de 2014. Nesse entretanto, em 2010, logramos aprovação em concurso público para Especialista em Educação – Inspetor Escolar, função que exercemos desde então na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Permeando nossa atuação como inspetora escolar, a partir de 2015 iniciamos a experiência de acompanhar e orientar, além das escolas municipais da rede pública de educação uberlandense, também as unidades escolares conveniadas. Essas instituições à época eram denominadas Organizações Não Governamentais (ONGs), e por meio de celebração de termo de convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia recebiam repasse de recursos (subvenção), inclusive provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Vivendo essa imersão no campo das políticas educacionais e observando a ampliação da atuação de instituições privadas no âmbito da oferta do ensino público na rede de ensino de Uberlândia, fomos instadas a buscar, posteriormente, melhor compreensão mediante aprofundamento de estudos sobre as relações existentes entre a esfera pública e a privada.

A pressão pela privatização tem ocorrido de variadas formas e tem sido amplamente teorizada, nos últimos anos, e ao mesmo tempo constitui objeto de sólidas narrativas e campanhas de muitos segmentos da sociedade civil e movimentos globais com o propósito de consolidá-la. De acordo com Berrón (2021, p. 10-11),

O diagnóstico sobre a “*captura corporativa*”, ou a “privatização da democracia” tem ganhado expressão nos debates atuais, junto da denúncia da “paralelização” do sistema multilateral que aos poucos deixa de ser o âmbito no que operam só estados e está se tornando um espaço “*multistakeholder*” (de “múltiplas partes interessadas”) consagrando o poder do setor privado na tomada de decisões.

Nesse sentido, os agentes privados avançam em múltiplas frentes, atuando sobre governos, e conseqüentemente, sobre Estados e políticas públicas. Em face da globalização, as “soluções” encontradas por países ricos e dominantes utilizando-se de recursos privatistas logo se tornam alvo de debates internacionais e naturalmente se expandem para outras nações. Áreas como saúde, educação, meio ambiente, alimentação e energia, dentre outras, são vistas como excelentes oportunidades de negócios para o setor privado.

A influência dos atores privados nos debates internacionais acaba por gerar padrões que guiam e orientam as políticas públicas, além de definir o rumo da cooperação internacional e financiamento dos bancos internacionais de desenvolvimento, bem como as condições para efetivação de empréstimos. Forma-se um tipo de consenso que torna natural a decisão de se praticar diversas formas de privatizar, em vez de constituir apenas uma opção. Como consequência, o mercado e o lucro são maximizados. (BERRÓN, 2021)

Destarte, a privatização, especialmente na educação, é um tema de grande relevância, tendo em vista que é fundamental que a sociedade conheça e compreenda os desdobramentos dos *processos privatistas*, os quais colocam em risco direitos sociais fundamentais conquistados ao longo do tempo por meio de históricos embates na arena política – como o direito humano à educação, resguardado pela Constituição Federal de 1988. Em particular no estado de Minas Gerais, é muito importante desvelar os efeitos desses processos, visto que o atual governador, Romeu Zema, é notadamente favorável à ampliação das dinâmicas privatistas em seus múltiplos formatos, as quais têm se expandido e intensificado cada vez mais no conteúdo e no processo de implementação de políticas públicas em Minas Gerais.

Assim sendo, a importância deste estudo situa-se no campo social, bem como no acadêmico, visto que pretende contribuir com a análise do fenômeno da privatização da

educação, somando-se aos debates já existentes no Brasil e avançando, assim, na construção de conhecimentos sobre esse tema tão significativo.

No âmbito da sociedade científica, o assunto tem sido alvo de discussões em nível intercontinental, como ilustra a existência da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe)<sup>1</sup>, formada por pesquisadores e pesquisadoras da América Latina e África, os quais voluntariamente reúnem reflexões e promovem diálogos em torno dos processos e efeitos da privatização da educação, tendo por princípio a educação como direito humano fundamental e a defesa dos sistemas públicos como condição para sua efetivação.

A ReLAAPPe foi criada e é coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), que tem desenvolvido pesquisas interinstitucionais no campo da política educacional, em âmbitos nacional e internacional, priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho e o financiamento da educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação<sup>2</sup>. O Greppe é composto por docentes, educadores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e possui quatro seções nas seguintes universidades públicas: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Rio Claro; Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Universidade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto e Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Rondonópolis.

É importante explicitar que este trabalho é derivado da pesquisa intitulada *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp – Processo 2018/11340-0) e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião (Greppe/Unicamp), com a participação dos(as) pesquisadores(as): Maria Vieira Silva (UFU); Adriana Dragone Silveira (NUPE/UFPR), Maria Lúcia Ceccon (Greppe/Unicamp), Nadia Drabach (CEDES/ ISP - HTO), Raquel Borghi (Greppe/Unesp), Regiane H. Bertagna (Greppe/Unesp), Sabrina Moehlecke (UFRJ), Selma B. Venco (UNICAMP), Cassia Domiciano (Greppe/NEPE/UFPR), Elisangela Maria Pereira (Greppe/PMRC), Márcia Cossetin (Greppe/UFMT), (Greppe/Unicamp), Teise Garcia (Greppe/USP-RP), Antonio Lisboa de Souza (UFMG) e Andreia F Silva (UFMG). A pesquisa, de alcance nacional, analisa a incidência na política educacional dos principais atores privados e as consequências para o direito humano à educação dos programas educacionais de maior abrangência implementados ou propostos por

---

<sup>1</sup> Mais informações em: <https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br>. Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>. Acesso em: 06 jan. 2022.

tais atores nas redes estaduais de educação, relacionados a três dimensões da política educativa: currículo, gestão e oferta.

O objeto da presente investigação é constituído pelo Programa Jovem de Futuro, desenvolvido na rede estadual de educação de Minas Gerais, no âmbito da parceria entre os setores público – representado pelo governo do estado de MG – e privado – representado pelo Instituto Unibanco (IU) –, no ano de 2019<sup>3</sup>, que tem como foco o ensino médio e incide sobre as dimensões currículo, oferta e gestão, alcançando como público alvo os estudantes, professores e gestores escolares.

As indagações que são colocadas como norteadoras de nosso estudo são: quais relações são possíveis de se estabelecer entre as novas configurações do Estado e a expansão da privatização da educação? Que parâmetros educacionais o Programa Jovem de Futuro preconiza para a organização do trabalho escolar? Como se configuram as incidências do Programa Jovem de Futuro sobre o currículo e a gestão escolar?

Para a investigação dessas questões, serão considerados os seguintes aspectos: quais os critérios para escolha das escolas a receber o programa? Que impactos positivos / negativos o PJJ trouxe para as escolas? Houve alteração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? O fluxo escolar apresentou melhora (ou seja, houve redução da defasagem entre idade e série)? Houve redução ou aumento da evasão escolar a partir da inserção do programa? Em que medida as ações desenvolvidas pelo IU produziram a intensificação das atividades laborais do(a) docente, do(a) gestor(a) escolar ou de outros(as) servidores? Existiu alguma contrapartida do instituto/programa? Os(as) professores(as) receberam alguma bonificação ou algum benefício? O PJJ ensejou algum tipo de formação docente? Se sim, como foi desenvolvida? Contribuiu com a prática pedagógica? Que tipo de assessorias / formações são ofertadas pelo Programa? Os materiais pedagógicos ofertados, se ofertados, vêm prontos ou há possibilidade de discussão com a comunidade escolar? O Programa apresenta relatórios / dados para a equipe escolar sobre a evolução a partir da implantação do mesmo?

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa analisar as consequências da implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro para o processo educativo de escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais, especificamente para o currículo e a gestão escolar.

Os objetivos específicos são:

---

<sup>3</sup> O ano de 2019 foi eleito por ser o que antecedeu a ocorrência da pandemia de Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus – Sars-Cov-2), a qual alterou substancialmente todo o decurso da educação a partir de 2020, e, por consequência, o planejamento do Instituto Unibanco quanto à implementação do Programa Jovem de Futuro.

1) analisar as relações entre a expansão da privatização da educação e as novas configurações do Estado;

2) discutir e compreender os processos de privatização da educação básica brasileira e mineira e as estratégias políticas que viabilizaram a ampliação das parcerias entre o setor público e o privado na área da educação;

3) analisar as influências do Instituto Unibanco na definição, indução ou implantação de políticas públicas educacionais.

Pensamos ser importante discorrer aqui sobre a utilização do termo *parceria*. Adrião (2018) adota o termo *privatização* no lugar de *parceria público-privada*, por entender que este último mais acoberta que explica os processos privatistas da educação. A autora destaca que o termo *parceria*, à primeira vista, indica uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, o que não é o caso da privatização da educação pública brasileira, a qual se subordina formal e concretamente aos interesses (lucrativos) do setor privado. (ADRIÃO, 2018)

Concordamos que o vocábulo *parceria* traz essa acepção, tendo em vista que significa “reunião de indivíduos para alcançar um *objetivo comum*; companhia, sociedade”<sup>4</sup> e a palavra *parceiro* denota uma relação de semelhança, “que não apresenta, ou *quase não apresenta diferença* em relação a outro”<sup>5</sup>. Na parceria público-privada, aqui tratada, não há objetivo comum entre o setor público e o setor privado: o principal fim da iniciativa privada é o lucro, e o Estado, de outra parte, tem o dever de assegurar a educação como um direito social a todos os brasileiros e todas as brasileiras. Outrossim, entendemos que de fato a relação entre os dois setores não é pariforme.

Entretanto, e apesar do exposto, utilizamos ainda neste texto o termo *parceria*, levando em consideração que os textos legais o empregam amplamente, bem como a expressão *parceria público-privada*, a qual se tornou bastante conhecida popularmente. Tanto é que o dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, após trazer o significado do verbete *parceria*, elenca expressões usuais, dentre elas: “Parceria público-privada: no âmbito da administração pública, contrato de concessão de serviços públicos ou de obras públicas; mecanismo adotado pelo Estado que permite aumentar a colaboração do setor privado na implantação e na prestação de

---

<sup>4</sup> Conforme definição do dicionário de Língua Portuguesa da editora Oxford Languages.

<sup>5</sup> Idem.

serviços de infraestrutura necessários ao desenvolvimento (pontes, estradas, hospitais etc.) pelo fato de o governo não ter a intenção de arcar integralmente com os seus custos. *Abrev: ppp*<sup>6</sup>.

Dessa forma, mesmo captando o conteúdo ideológico e a perversidade que subjaz as políticas privatistas, ao não abolirmos o uso da palavra *parceria*, pensamos que nosso estudo poderá se tornar mais inteligível a toda a comunidade, possibilitando a compreensão do fenômeno, como é o propósito desta investigação.

Voltando ao nosso objeto de estudo, definimos um percurso, uma trajetória a ser seguida para seu entendimento e visando alcançar os objetivos propostos. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, levou-se em consideração uma fundamentação teórica capaz de elucidar os questionamentos levantados, além de um planejamento adequado e condizente com os objetivos pretendidos. Realizou-se a investigação a partir da abordagem qualitativa, a qual, na visão de Flick (2004), tem a sua relevância reconhecida no que diz respeito ao estudo das relações sociais, considerando-se principalmente a pluralização da vida em sociedade que tem como consequência as mudanças sociais aceleradas.

Essa pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo, tendo em vista que busca compreender a complexidade do fenômeno privatista, além de processos particulares e específicos, conforme já enunciado. Para Minayo (2009, p. 21), a abordagem qualitativa trabalha precisamente com

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Assim sendo, optamos pela abordagem qualitativa justamente devido ao fato de que a pesquisa desenvolvida demanda uma visão ampla do objeto estudado e das inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais. Isso porque a pesquisa qualitativa possibilita a assimilação de múltiplas perspectivas sobre a realidade, tornando viável a avaliação e compreensão da dinâmica interna de processos e atividades.

Dessa forma, temos em vista os aspectos da pesquisa qualitativa que consistem

[...] na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a

---

<sup>6</sup> Disponível eletronicamente, em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/parceria/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica mobilizando diferentes ferramentas, como livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros. Pizzani et al. (2012, p. 54) definem a revisão bibliográfica como “a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois esta coloca o investigador em contato direto com o que já foi produzido sobre um determinado assunto, o que propicia o exame desse tema específico sob outro prisma, viabilizando assim novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados. (LAKATOS; MARCONI, 2003)

Segundo Pizzani et al. (2012), o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica inclui as seguintes etapas: delimitação do tema-problema; levantamento e fichamento das citações relevantes; aprofundamento e expansão da busca; relação das fontes a serem obtidas (primária, secundária ou terciária); localização das fontes; leitura e sumarização, e redação do trabalho.

Para Gil (1999, p. 65), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”, como entendemos ser o nosso caso.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou apoiar-se em autores que discutem o neoliberalismo e as reconfigurações do Estado; as mutações no mundo do trabalho; a Nova Gestão Pública, sua consolidação e implicações na educação, além dos processos de privatização na realidade brasileira. Destacamos a seguir alguns desses autores: Abrucio (1997), Adrião (2018), Antunes (2009, 2018), Bresser-Pereira (1997, 1999), Costa (2019), Drabach (2017), Ferreira (2017), Freitas (2012, 2016, 2018), Frigotto (2010), Garcia e Adrião (2018), Harvey (2014), Höfling (2001), Laval (2019), Mészáros (2008), Montañó (2002), Newman e Clarke (2012), Pereira (2019), Pereira e Brito (2022), Peroni (2012, 2015, 2016), Previtali e Fagiani (2020), Ravitch (2010), Saviani (2007, 2020), Silva e Richter (2018), Silva e Souza (2009). Para compreender os processos de privatização da educação no Estado de Minas Gerais, embasaremos-nos em autores dentre os quais: Dornellas (2020), Garcia, Brazílio e Kaleda (2018), Silva, Lélis e Pereira (2021), Silva e Richter (2018), Venco, Bertagna e Garcia (2021).

No segundo momento<sup>7</sup>, realizamos uma pesquisa documental, que tem muita semelhança com a pesquisa bibliográfica, porém diferencia-se quanto à natureza das fontes. (GIL, 1999). A pesquisa bibliográfica se utiliza principalmente das contribuições que são extraídas dos diversos autores tendo como base determinado assunto, ao passo que a pesquisa documental tem como ferramentas os materiais que ainda não receberam qualquer tipo de tratamento, ou dos quais ainda podem ser feitas releituras, de acordo com a proposta da pesquisa.

O uso da pesquisa documental se justifica devido à quantidade e qualidade de informações que dela podem se extrair, o que possibilita a ampliação e o entendimento em situações que necessitam de contextualização histórica e sociocultural. Além disso, há a questão temporal, uma vez que a pesquisa documental permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (CELLARD, 2012, p. 295). Por meio do documento, pode-se observar o processo de maturação ou de evolução de grupos, conhecimentos, práticas, dentre outros.

Como afirma Cellard (2012, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Outro importante benefício de se utilizar a análise documental é o fato de eliminar, ao menos parcialmente, quaisquer influências – sejam elas exercidas pelo pesquisador ou pelo conjunto dos acontecimentos pesquisados. (CELLARD, 2012).

Nessa perspectiva, recorreremos a relatórios institucionais e outros documentos produzidos pelo Instituto Unibanco, além de documentos como legislações, reportagens de jornais e revistas, indicadores estatísticos, resumos técnicos e outros dados disponíveis em portais, para desenvolver nossa investigação, utilizando como técnica metodológica a análise de conteúdo.

Além de fornecer subsídios para que possamos promover a reunião de conteúdos informativos e, por conseguinte, desenvolver sua descrição, a análise de conteúdo possibilita a

---

<sup>7</sup> É importante destacar que nossa intenção inicial era desenvolver, nesse segundo momento, uma pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais como instrumentos de coletas de dados. Entretanto, devido ao nosso processo de formação ter ocorrido de forma coetânea à pandemia de Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus – Sars-Cov-2), ir a campo tornou-se inviável.

compreensão dos fenômenos por meio de inferências. Ademais, propicia “ir para além do que o texto coloca, compreendendo e analisando não só as informações dispostas ali, mas também os possíveis sentidos que estes figuram em um segundo plano.” (SILVA; OLIVEIRA; BRITO, 2021, p. 58).

A análise de conteúdo possibilitou conhecer e entender, por meio de leis, decretos, portarias, planos, termos de parceria, resumos técnicos e outros documentos legais, as políticas que alicerçam as parcerias público-privadas no Brasil e no estado de Minas Gerais, bem como os dados e indicadores dessa unidade da federação.

Por meio da análise de conteúdo de relatórios institucionais e outros documentos oficiais produzidos pelo Instituto Unibanco, inclusive notícias, reportagens e outros, disponibilizados em sua página da internet, pudemos caracterizar a instituição, o programa, a parceria com o estado de MG, bem como identificar e compreender as intenções e objetivos do IU ao intervir na educação pública e as implicações do Programa Jovem de Futuro para a realidade concreta das escolas mineiras.

Para desenvolver tal análise, observamos as cinco dimensões dos textos documentais indicadas por Cellard (2012): autenticidade e confiabilidade; contexto; natureza do texto; autor/autores e conceitos-chave. (CELLARD, 2012). Verificamos sempre a origem e a qualidade da informação transmitida pelo documento. Partimos da apreensão do contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, e da identificação de seu(s) autor(es), a fim de compreendermos a interpretação que é dada ao(s) fato(s), a tomada de posição que transparece da(s) descrição(ões), dentre outros fatores. Tudo isso levando em conta a natureza do texto ou seu suporte, que tem relação direta com seus conceitos-chave e sua lógica interna.

Como resultado de todo esse processo, a dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o estado da arte, em que identificamos dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam nossa temática, destacando aqueles trabalhos cujas discussões se mostram pertinentes a esta pesquisa.

A busca foi realizada na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos descritores “Instituto Unibanco” e “educação”, entre os anos de 2013 e 2020. Consideramos esse período levando em conta a necessidade de garantir o interstício entre o fim da vigência da implementação do Programa Jovem de Futuro em sua primeira fase no estado de Minas Gerais e o decorrer da implementação do Programa no estado em sua fase atual (que constitui o nosso foco de estudo). Compreendemos que esse interstício é suficiente para compor uma base indutora de investigações. A partir dessa busca, encontramos 46 trabalhos, e desenvolvemos o estudo de 24 deles. Esses trabalhos aludem à atuação do ator

privado Instituto Unibanco na área educacional, e mais de 90% deles explanam sobre o Programa Jovem de Futuro.

No segundo capítulo, intitulado “A Nova Gestão Pública como balizadora dos antigos desígnios neoliberais”, procuramos abordar o neoliberalismo e as conseqüentes reconfigurações do Estado, identificando também as mutações no mundo do trabalho decorrentes das cíclicas crises do capital. Posteriormente, versamos sobre a consolidação da Nova Gestão Pública nas agendas governamentais, bem como suas implicações na educação. Por fim, tratamos sobre os processos de privatização na realidade brasileira.

Em seguida, no terceiro capítulo, discorremos sobre as estratégias utilizadas nos processos de privatização da educação no estado de Minas Gerais, após ter realizado sua caracterização e apresentação de dados e indicadores educacionais do estado.

O quarto capítulo foi dedicado ao Instituto Unibanco, como antecipa seu título. Nele, procedemos a caracterização do Instituto Unibanco, procurando elucidar seu histórico e trajetória no Brasil, bem como desvelar seus objetivos e formas de atuação junto às redes públicas de ensino, sobretudo à de Minas Gerais.

No quinto capítulo, abordamos o Programa Jovem de Futuro, desenvolvido em parceria entre os setores público e privado em Minas Gerais, no ano de 2019, buscando desvendar suas incidências sobre o currículo e a gestão das escolas públicas de ensino médio do estado. Apresentamos o histórico do Programa Jovem de Futuro, identificando data de início, incidência, abrangência, público alvo, pontos de potência e fragilidade, dentre outras informações relevantes para a compreensão de seu processo de constituição.

Por fim, nossas considerações finais sistematizam a atuação do Instituto Unibanco no contexto educacional brasileiro e no estado de Minas Gerais, revelando as reais intenções do ator privado ao interferir na escola pública, e as implicações da implementação do Programa Jovem de Futuro para o currículo, a gestão e a organização do trabalho educativo na rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2019.

## **CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NA EDUCAÇÃO**

Para desenvolvimento desta pesquisa, realizamos inicialmente o levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado por meio de consulta à base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Catálogo de Teses e Dissertações, para constituir o estado de conhecimento do tema. A busca foi feita no recorte temporal de 2013 a 2020, a partir dos descritores “Instituto Unibanco” AND “Educação”, no mês de setembro de 2021.

Consideramos o período de 2013 a 2020 tendo em vista a necessidade de garantir o interstício entre o fim da vigência da implementação do Programa Jovem de Futuro em sua primeira fase no estado de Minas Gerais e o decorrer da implementação do Programa no estado em sua fase atual (que constitui o nosso foco de estudo). Compreendemos que esse interstício é suficiente para compor uma base indutora de investigações.

Inicialmente, encontramos 46 resultados. Porém, alguns deles não indicavam trabalhos disponíveis de fato na plataforma, visto que encaminhavam para uma “página não encontrada”. Alguns outros trabalhos não possuíam divulgação autorizada, e outros tantos, não apresentavam relação com o Instituto Unibanco (apenas o projeto de pesquisa original, o que identificamos após nossa análise).

Assim, como resultados satisfatórios, encontramos 18 dissertações e 6 teses, publicadas entre 2013 e 2020, totalizando *24 produções*, as quais apresentamos no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** – Produções encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Instituto Unibanco AND Educação, set. 2021)

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
ALVES, Andressa Gomes De Rezende	Gestão Escolar para Resultados na Educação: uma análise da parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação na execução do Projeto Jovens do Futuro	Analisar a concepção de GEpR expressa no Programa Jovem de Futuro e suas implicações para a democratização da educação.	2018	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	Tese	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
BALDUINO, Maria Aparecida Canale	Programa Jovem de Futuro: uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014)	Analisar as implicações do Programa Jovem de Futuro (PJF) para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no âmbito da parceria entre o público representado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o privado representado pelo Instituto Unibanco (IU), no período de 2012 a 2014.	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Educação	Tese	Regina Tereza Cestari de Oliveira
CAMARGO, Ewerton Franco de	As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF	Analisar as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco, no âmbito de uma parceria público-privada, visando discutir as dificuldades dos articuladores de gestão e superintendentes de ensino que não passam pela	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Tufi Machado Soares

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
		formação e atuam como supervisores no Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).					
CARVALHO, Scheiler Fagundes	A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul	Analisar a materialização do Programa Jovem de Futuro, considerando sua interferência na gestão democrática da escola.	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Dissertação	Vera Maria Vidal Peroni
COSTA, Marcus Jaccoud da	As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro	Investigar a implementação do polo de Minas Gerais da Rede Jovem de Futuro.	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Tufi Machado Soares
D'AVILA, Jaqueline Boeno	As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	Analisar as influências, os interesses, e as determinações dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2018	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Educação	Dissertação	Michelle Fernandes Lima
FERREIRA, Rafael Silva	Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar	Certificar se os diretores das escolas [de São Paulo e Rio de Janeiro, que participaram do programa Jovem de Futuro entre 2010 e 2012] conhecem a função de produção da educação e	2014	Fundação Getúlio Vargas (SP)	Economia	Dissertação	Andre Portela Fernandes de Souza

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
		se o Instituto Unibanco através de regras financeiras impostas contribui para um melhor resultado.					
FORESTIERI, Alexandra	A análise das formações realizadas a distância pelo Projeto Jovem Cientista para escolas de Porto Alegre participantes do Projeto Jovem de Futuro	Analisar a formação docente a distância do Projeto Jovem Cientista, parte integrante do Projeto Jovem de Futuro (...), de maneira a compreender, a partir da visão de professores participantes, quais as qualidades, os problemas e a efetividade do curso ofertado, e propor melhorias para o Ambiente Virtual de Aprendizagem e para as estratégias de formação de docentes a distância desenvolvidas pelo Instituto Unibanco.	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Tufi Machado Soares
FRANZINI, Taire Mirela Santos	Projeto Jovem de Futuro: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do ensino médio?	Analisar o processo de implantação e implementação do PJF em Paranaíba/MS, identificar e analisar a percepção dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul sobre a implantação e implementação do PJF nas escolas de Paranaíba.	2015	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação	Dissertação	Lucelia Tavares Guimaraes

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
GUIDO, Claudiana Gomes	Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública	Realizar um entendimento a respeito da execução de políticas educacionais atuais no cotidiano da escola básica.	2019	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia	Dissertação	Alexandre Silva dos Santos Filho
IWASAKI, Camila	O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas	Analisar o problema do abandono dos estudantes em três escolas públicas estaduais de Ensino Médio de São Paulo que adotaram o Projeto Jovem de Futuro.	2013	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Tufi Machado Soares
MACEDO, Sandra Valeria Araujo	Avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro no Ceará	Analisar o impacto do projeto Jovem de Futuro no Ceará, no seu 2º ciclo de implementação, de 2013 a 2015, que teve 123 escolas públicas beneficiadas.	2017	Universidade Federal do Ceará	Economia	Dissertação	Ricardo Brito Soares
MAIA, Eridan Rodrigues	Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)	Problematizar a formação de gestores escolares e destacar o método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e suas recontextualizações diante do contexto da gestão por resultados na perspectiva das políticas gerencialistas de ranqueamento traduzidos pelas competências e habilidades	2019	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Educação	Dissertação	Marcia Betania de Oliveira

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
		das avaliações em larga escala.					
MOFACTO, Elizabete Santos	Curso de formação “Gestão Escolar para Resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	Analisar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), (...), com enfoque na experiência da formação de supervisores de secretarias de estado de educação de dois estados brasileiros que estão implementando o ProEMI/JF.	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Lourival Batista de Oliveira Junior
MONTEIRO, Marcelisa	A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	Analisar os sentidos produzidos no e sobre o trabalho docente a partir da incidência do PJF do IU em escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013.	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Tese	Carmen Lucia Bezerra Machado
QUADROS, Sergio Feldemann de	A influência do empresariado na reforma do ensino médio	Investigar a influência do empresariado na Reforma do ensino médio, publicada pela medida provisória 746 de 2016 e transformada na lei 13.415 de 2017.	2020	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Dissertação	Nora Rut Krawczyk
RIBEIRO, Vanuza Campos	A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão	Analisar o impacto da implantação da Parceria Público-Privada na gestão das escolas públicas de	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará	Educação	Dissertação	Tania Suely Azevedo Brasileiro

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
	escolar do ensino médio em Santarém-Pará	Ensino Médio de Santarém a partir de 2012.					
RODRIGUES, Priscilla de Paula	Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio	Caracterizar uma inserção do setor privado na educação básica pública, a partir do estudo do processo que conduziu a atuação do Instituto Unibanco para a educação básica com a proposta Jovem de Futuro.	2016	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	Educação	Dissertação	Teise de Oliveira Guaranha Garcia
SANDRI, Simone	A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública	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.	2016	Universidade Federal do Paraná	Educação	Tese	Monica Ribeiro da Silva
SANTOS, Paula Santana	Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras	Compreender o processo de institucionalização da prática de incidência nas políticas educacionais das organizações do Investimento Social Privado (ISP) brasileiro.	2018	Universidade de São Paulo	Gestão de Políticas Públicas	Dissertação	Patricia Maria Emerenciano de Mendonca
SOARES, Angela Maria	Projeto Jovem de Futuro: prática de gestão democrática em uma escola do município de Vila Velha - ES	Investigar se a intervenção promovida pelo PJJ, a partir do Curso de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem contribuiu para o fortalecimento da	2017	Faculdade Vale do Cricaré	Gestão Social, Educação e Desenv. Regional	Dissertação	Desiree Goncalves Raggi

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
		gestão democrática e promoveu melhorias nos índices de aprendizagem na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfina Zamprogno, localizada em Vila Velha – ES.					
SOUZA, Iael de	A pedagogia gerencialista do capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação pública estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí - 2003/2017)	Expor e evidenciar o que se está vivendo hoje no campo educativo; como os governos que se revezaram no poder desde a década de 1990 contribuíram para a atual conformação das relações entre “público”-estatal e privado, fortalecendo este último e consumando sua hegemonia (direção e dominação); desmascarar o discurso e as práticas empresariais.	2020	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Tese	Evaldo Piolli
TAKEUTI, Carina	Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira	Tentar entender as causas do sucesso do PJJ a fim de contribuir para o desenvolvimento de processos cada vez mais eficazes em promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.	2014	Fundação Getúlio Vargas (SP)	Economia	Dissertação	Sergio Pinheiro Firpo

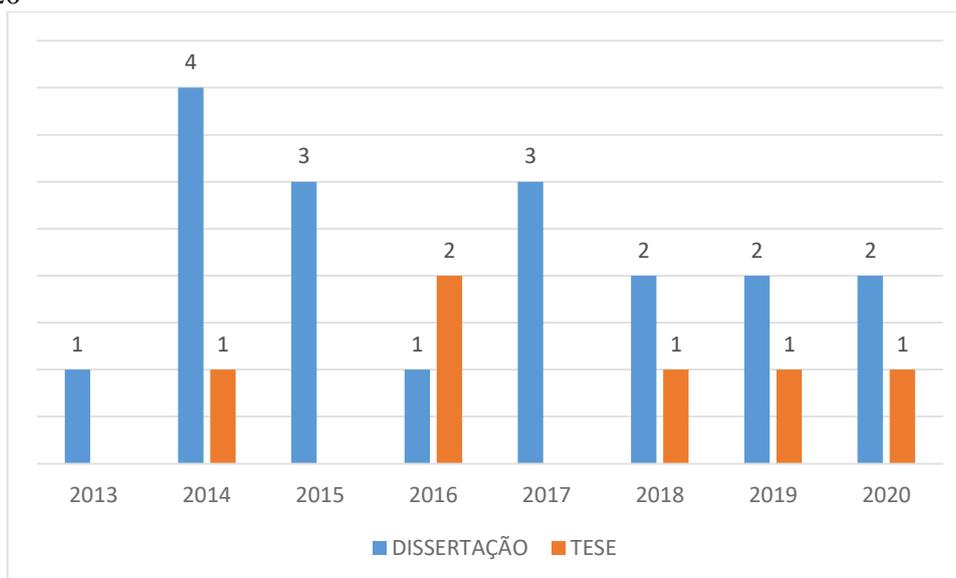
<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DECLARADO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>
VIEIRA, Nivea Silva	A hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional	Verificar a capacidade da holding Itaú Unibanco em organizar politicamente a atuação das frações dominantes e inserir seus interesses no interior da Sociedade Política, especialmente na formulação das políticas educacionais direcionadas à Educação de tempo integral.	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Tese	Vania Cardoso da Motta

Fonte: elaboração da autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como podemos visualizar no quadro acima, há 3 dissertações desenvolvidas em Programa de Pós-Graduação em *Economia* (sendo 2 na Fundação Getúlio Vargas/SP e 1 na Universidade Federal do Ceará); 5 dissertações no Programa de Pós-Graduação Profissional em *Gestão e Avaliação da Educação Pública* da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os Programas *Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia*, *Gestão de Políticas Públicas e Gestão Social*, e *Educação e Desenvolvimento Regional* possuem 1 dissertação cada. A maior parte dos trabalhos foi desenvolvida no âmbito de Programas de Pós-Graduação em *Educação*, em universidades federais e estaduais (e uma universidade privada), totalizando 13 produções entre dissertações e teses.

O gráfico abaixo demonstra a produção das pesquisas em mestrado e doutorado relativas à atuação do Instituto Unibanco na educação por ano.

**Gráfico 1** - Produções que abordam a atuação do Instituto Unibanco na educação por ano – 2013-2020



Fonte: elaboração da autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Destacamos neste texto os trabalhos mais relevantes para nossa pesquisa, em vista da relação de proximidade com nossa temática, e na medida em que apresentam incidências da parceria público-privada no trabalho docente e prática pedagógica, na gestão e no currículo escolar, no cotidiano da escola, no desempenho e fluxo dos estudantes, dentre outras questões.

Em 2013, Camila Iwasaki publicou sua dissertação intitulada “O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas”, no âmbito do Mestrado Profissional do Programa Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Iwasaki cita em seu trabalho que,

à época, atuava como Gerente de Gestão do Conhecimento no Instituto Unibanco, sendo responsável pela produção de estudos, pesquisas e avaliações dos projetos do Instituto. Indica que já estava no sexto ano de atividades laborais no IU, e desde então já trabalhava com a temática ensino médio público, abandono e evasão escolar. Entre suas experiências profissionais, menciona a de gestão de projetos em ONGs e institutos.

Iwasaki (2013) afirma que as escolas de ensino médio “não têm conseguido ser atrativas para a juventude. A experiência do Jovem de Futuro mostrou, por exemplo, o quanto a questão do abandono e da evasão é desafiadora para um gestor de uma escola de Ensino Médio.” (IWASAKI, 2013, p. 16). Nesse sentido, a autora se propôs a explorar o problema do abandono de estudantes, por meio de um estudo de caso comparativo entre três escolas públicas estaduais de ensino médio de São Paulo que adotaram o PJF entre 2010 e 2012. Dentre as principais conclusões, a autora menciona que, embora o desempenho dos estudantes tenha apresentado excelentes resultados, passados três anos da execução do programa, o mesmo não surtiu efeitos sobre os índices de abandono escolar. Considerou necessário rever o escopo do programa, em relação a vários aspectos; porém, o ponto central de fragilidade apontado pela pesquisadora foi a gestão escolar, motivo pelo qual

Elementos fundamentais para serem incluídos no processo de formação dos gestores foram sugeridos ao Curso de Gestão Escolar para Resultados, ressaltando a necessidade do diagnóstico bem aprofundado, o reforço sobre aspectos do *papel do grupo gestor* e a promoção de uma liderança que delega, *responsabiliza*, envolve e mobiliza a comunidade escolar em torno dos *objetivos* comuns da escola. (IWASAKI, 2013, p. 142, grifo nosso)

A partir dos resultados de sua pesquisa de campo e análise comparativa, Iwasaki fez a proposição de um Plano de Ação Educacional, com vistas ao aprimoramento do programa, além de propostas de práticas de gestão “que podem servir de inspiração para gestores de outras escolas do Projeto, com a finalidade de aumentar a atratividade e melhorar os índices de retenção e conclusão do Ensino Médio” (IWASAKI, 2013, p. 18).

O professor Tufi Soares foi o orientador da dissertação de Iwasaki (2013), assim como também das pesquisas de Alexandra Forestieri (2014), Marcus Jaccoud da Costa (2015) e Ewerton Franco de Camargo (2015), no âmbito do mesmo programa e universidade. Todos esses autores, assim como Iwasaki, fizeram parte do quadro de funcionários do Instituto Unibanco. Isso porque o Instituto Unibanco celebrou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para ofertar aos funcionários da instituição mestrado profissional em gestão e avaliação da educação

pública. Nessa situação também se enquadra Elizabete Mofacto (2014), que foi orientada pelo professor Lourival B. de O. Junior. Em todos esses trabalhos, há ao fim a proposição de intervenções práticas, o que nos leva a entender que as pesquisas tinham também a finalidade de sugerir revisões e aperfeiçoamento no Projeto Jovem de Futuro.

Forestieri (2014), Mofacto (2014) e Camargo (2015) abordaram a questão das formações realizadas no âmbito do PJF, enquanto Costa (2015) focou na implementação da Rede Jovem de Futuro no estado de Minas Gerais.

Sendo assim, constatamos, em nossa exploração, que o Instituto Unibanco investiu na criação de um quadro intelectual próprio, ou melhor, na “qualificação” de profissionais de seu quadro de pessoal, por meio de parceria com uma universidade pública, para fundamentar uma das ações do Programa Jovem de Futuro, que o IU chama de “produção de conhecimento”. Em seu discurso, a instituição declara que o desenvolvimento do programa nas escolas / redes de ensino devem-se basear em “evidências”, as quais, entretanto, em nossa visão, são produzidas dessa maneira pelo próprio Instituto, segundo a interpretação que seus intelectuais realizam a partir de seus próprios interesses. Outro importante objetivo que parece permear esse investimento é o de elaborar respostas e contraposições às críticas empreendidas por diversos pesquisadores.

Alexandra Forestieri deu à sua obra o título de “A análise das formações realizadas a distância pelo Projeto Jovem Cientista para escolas de Porto Alegre participantes do Projeto Jovem de Futuro”, publicada em 2014. Ela aborda as incidências do PJF sobre o trabalho docente sob a perspectiva da formação. O Projeto Jovem Cientista foi criado em 2008 pelo IU, paralelamente ao PJF (do qual passou, mais tarde, a ser parte integrante), com o objetivo de despertar nos jovens estudantes do ensino médio da rede pública estadual o interesse pelo aprendizado em ciências, especialmente em física, química e biologia. Conforme a autora, a equipe de monitoramento do IU identificou dificuldades dos professores da rede pública no que dizia respeito principalmente à metodologia de ensino, e a partir disso as formações para os docentes foram planejadas e implementadas, primeiro presencialmente, e posteriormente na modalidade a distância. Em sua pesquisa, Forestieri (2014) expõe a intenção de analisar essas formações docentes a distância para, ao final, propor um plano de intervenção com vistas a contribuir para que o processo formativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, no âmbito do Jovem Cientista, auxilie na melhoria das práticas pedagógicas dos docentes das escolas parceiras. (FORESTIERI, 2014)

No segundo capítulo de sua dissertação, Forestieri (2014), ao aprofundar o entendimento sobre as formações docentes a distância, buscou apreender a visão dos professores participantes

por meio de entrevistas. Assim, ela identificou que o objetivo principal das formações – o de ensinar o professor a trabalhar metodologia de projetos – foi alcançado, e que, além disso, houve ampliação ou atualização de conhecimentos sobre a prática docente. Entretanto, em nossa leitura do trabalho da autora, pudemos perceber um forte impacto negativo, tanto do PJJ quanto do Projeto Jovem Cientista, sobre a gestão democrática nas escolas.

Vários elementos indicam a existência de um “modelo pronto”, um “padrão” a ser seguido pelos professores em sua prática docente, repassados pelo IU, como evidenciado nos seguintes trechos: “Os materiais utilizados na capacitação foram transformados em manuais que pudessem facilitar a implantação de todas as etapas do Projeto” (FORESTIERI, 2014, p. 22).

Os participantes recebem o material impresso do Projeto Jovem Cientista para auxiliá-los no desenvolvimento dos projetos na escola após a finalização do curso no AVA. O *Caderno de Sistematização do Jovem Cientista* apresenta *sugestões* de utilização de alguns espaços nas escolas, tais como laboratórios de informática e ciências e também disponibiliza *sugestões de projetos e planos de aulas para serem desenvolvidos em aula*.

(...)

Além dos planos, no intuito de *facilitar a aplicação do Projeto em sala de aula*, os entrevistados também relataram ter utilizado as *sugestões* de textos e leituras disponibilizadas no *Caderno de Sistematização do Jovem Cientista*. (FORESTIERI, 2014, p. 59, grifo nosso)

Muito se fez uso da palavra “sugestão(ões)”; todavia, pudemos identificar que o material foi utilizado de fato no formato em que veio, como uma solução acabada para simplificar o processo ensino aprendizagem, como apontam os trechos a seguir: “ ‘Por conta do tempo restrito, trabalho em outra escola também, acabei *usando os planos de aula* do Projeto *mesmo*. São bem simples e objetivos.’ (Entrevistado P2)” (FORESTIERI, 2014, p. 59, grifo nosso); “ ‘Tenho o apoio de um colega para realizar os trabalhos. (...) Nós usamos os textos disponibilizados para incrementar nossas aulas e vivemos mostrando o Caderno com os *planos prontos* para ver se angariamos mais pessoas para nosso grupo.’ (Entrevistado P8)” (FORESTIERI, 2014, p. 59-60, grifo nosso); “ ‘Tive muito boa impressão do curso, achei *tudo bem mastigadinho*, muito fácil!’ (Entrevistado P1)” (FORESTIERI, 2014, p. 58, grifo nosso).

Se, por um lado, essa “facilidade” é recebida de bom grado por alguns docentes, como se pode depreender dos relatos acima, por outro, há um descontentamento gerado pela imposição que está por detrás de toda essa conjuntura, como se deduz a partir de alguns apontamentos “sobre a obrigatoriedade na realização do curso, desconhecimento dos professores sobre terem sido inscritos num curso sem serem consultados”. (FORESTIERI,

2014, p. 58). Alguns docentes mencionaram também que o “acúmulo de tarefas previamente assumidas estava dificultando o desenvolvimento adequado no curso” (FORESTIERI, 2014, p. 54). É necessário levar em consideração que as formações eram realizadas paralelamente ao desenvolvimento das atividades atinentes ao Programa Jovem de Futuro.

Sobre as maiores dificuldades encontradas pelos professores em relação à aplicação do projeto na escola, foram citadas a infraestrutura inadequada, ausência de apoio de colegas de trabalho e da gestão. Como benefícios trazidos pelo programa, os docentes mencionaram maior envolvimento dos estudantes com as atividades propostas e maior interesse pelos estudos.

Na seção de análise das entrevistas dos docentes, Forestieri (2014) considera que a formação favoreceu a prática pedagógica com a assimilação da metodologia de projetos que redefiniu o papel dos professores em sala de aula, porém, indica não haver evidências de que essa prática tenha feito evoluir o aprendizado dos estudantes em ciências, ou o desenvolvimento da pesquisa científica.

Elizabete Mofacto publicou em 2014 sua dissertação denominada “Curso de formação ‘Gestão Escolar para Resultados’: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro”. Mofacto (2014) buscou analisar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, e do PJJ, do Instituto Unibanco, com enfoque na experiência da formação de supervisores de secretarias de estado de educação de dois estados brasileiros: Mato Grosso do Sul e Ceará. A autora concluiu que o Curso de Formação Gestão Escolar para Resultados (GEpR) para supervisores necessitava de modificações importantes para poder contribuir com a implementação do ProEMI/JF nos estados de MS e CE, e, assim, apresentou proposta de intervenção para aprimoramento do curso.

Camargo (2015), em sua dissertação “As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF”, teve como objetivo discutir a rotatividade dos supervisores do programa no estado do Ceará. O autor identificou que o curso de Gestão Escolar para Resultados oferecido pelo IU não estava alcançando seus objetivos de instrumentalizar os supervisores em sua prática diária, devido à rotatividade desses profissionais. A partir dos resultados de sua análise, Camargo (2015, p. 63) concluiu que “há uma fragilidade no modelo de oferta dos módulos, pois muitos dos supervisores não participaram de todo o processo formativo no período pesquisado e, portanto, é necessária a revisão deste modelo”. Com base nisso, o autor apresenta três propostas de intervenção para resolver a questão da rotatividade dos supervisores nas formações.

Costa (2015), em sua dissertação intitulada “As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro”, explica que 20 escolas públicas de ensino médio em Minas Gerais foram contempladas com o desenvolvimento do PJF, de 2008 a 2010, por meio da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação mineira e o Instituto Unibanco. Esse período correspondeu ao processo de validação da proposta, em seu primeiro ciclo de 3 anos de atividades (que foi paralelamente implementado também em 22 escolas do Rio Grande do Sul). Com a intenção de que as escolas internalizassem as boas práticas de gestão “ensinadas” durante o andamento do PJF, de forma que o desempenho dos estudantes continuasse ascendendo após o fim do ciclo de intervenção, o IU desenvolveu outro projeto, denominado Rede Jovem de Futuro (Rede JF), cuja implementação no estado de MG foi seu objeto de estudo.

Como principal resultado de sua pesquisa, o autor aponta que a Rede JF não foi determinante para que as escolas mantivessem em funcionamento as práticas adquiridas durante o PJF. (COSTA, 2015) No último capítulo de seu trabalho, a partir da análise dos dados, o autor propõe um “Plano de Ação Educacional, com sugestões para o aperfeiçoamento da Rede JF, de modo que ela possa alcançar seus objetivos e, assim, garantir a sustentabilidade dos resultados alcançados pelas escolas durante a implementação do PJF.” (COSTA, 2015, p. 14).

Chamou-nos a atenção nessa dissertação o emprego recorrente das palavras “eficácia”, “eficazes” e “eficaz”, as quais aparecem no texto 19, 11 e 4 vezes, respectivamente, somando 34 ocorrências em um conjunto de 98 páginas. Isso nos remete à cartilha da Nova Gestão Pública, que tem como inspiração a administração de empresas, voltada fundamentalmente i) à maximização de resultados com o mínimo possível de recursos (=eficiência) e ii) ao alcance de metas estabelecidas ou resultados propostos (=eficácia). O trecho a seguir pode ilustrar esse acatamento dos princípios do gerencialismo:

O Projeto Jovem de Futuro (PJF), do IU, baseia-se no princípio de que um *pequeno investimento de recursos* técnicos e financeiros, colocado à disposição de qualquer escola pública e que respeite a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar, pode trazer um impacto significativo nos *resultados*, desde que mobilize a comunidade escolar em torno *de metas e estratégias* pactuadas, reforce a *gestão para resultados* e ofereça *incentivos* para professores e alunos. (COSTA, 2015, p. 19, grifo nosso)

Nas entrevistas realizadas por Costa (2015) aos diretores das 20 escolas de MG, ficou claro que as atividades do PJF relativas aos professores que eles consideravam como mais relevantes eram aquelas relacionadas às formações (cursos de capacitação, palestras,

participação em seminários e congressos na área da educação), porém nenhum dos entrevistados explicou como o conhecimento adquirido pelos docentes era disseminado dentro da escola. Isso nos permite depreender que não houve, de fato, um impacto dessas formações nas práticas pedagógicas nem no desempenho dos estudantes. Além disso, o autor identificou que não houve continuidade significativa dessas atividades formativas após o ciclo de 3 anos de execução do PJJ na escola.

Outrossim, Costa (2015), ao mencionar estudos desenvolvidos por Soares (2012), em que este sintetiza os efeitos das atividades do PJJ nos processos internos de escolas nos anos de 2008, 2009 e 2010, aponta que

menores ganhos agregados foram observados associados a certas atividades que as escolas promoviam diretamente para os seus professores. Como exemplo, os incentivos a maior frequência dos professores, a participação em seminários/congressos, premiações diversas, as trocas de experiências entre professores estão associados a menores ganhos agregados. (COSTA, 2015, p. 66, apud SOARES, 2012, p. 134-135)

Marcelisa Monteiro (2014) defendeu pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Carmen Lucia Bezerra Machado, sua tese de doutorado intitulada “A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”. Nela, Monteiro objetiva analisar os sentidos produzidos no e sobre o trabalho docente a partir da incidência do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco em escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013. Nesse período e cidade, a autora colheu dados por meio de estudo de caso em duas escolas estaduais, e aplicando a análise de discurso, depreendeu das falas dos sujeitos entrevistados efeitos de sentido sobre a falta de valorização da educação e do trabalho docente, bem como sobre a ausência do Estado no cumprimento de suas responsabilidades, dentre outros elementos.

Inicialmente, é interessante observar que Monteiro (2014) relata dificuldades em romper com o silêncio dos professores; ela cita que pôde “identificar um controle sobre o que pode ou não ser dito a respeito do PJJ, bem como uma divisão em relação a quem se autoriza e/ou é autorizado a falar sobre o Projeto.” (MONTEIRO, 2014, p. 147).

A partir do estudo de caso, a autora explica alguns detalhes das formações realizadas nas escolas no âmbito do PJJ, destinadas tanto a professores quanto a alunos. Monteiro menciona inclusive que participou de algumas capacitações, que tinham “formato de treinamento empresarial” e “abordavam temáticas sobre relacionamentos interpessoais e comunicação”. (MONTEIRO, 2014, p. 159).

A autora demonstrou ao longo do texto fortes contradições envolvendo essas formações. Para compreender essas contradições, é importante observar a priori a organização da distribuição do aporte financeiro destinado às escolas no âmbito da PPP entre a SEE e IU: 30% eram reservados a incentivos destinados aos professores para capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, sistema de reconhecimento e premiação; 30% eram destinados aos alunos para monitoria, fundo de apoio a atividades promovidas por alunos, premiação por desempenho escolar ou resultado em competições, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a necessidades especiais; e os outros 40% deveriam ser aplicados na infraestrutura, para pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos e material didático. (MONTEIRO, 2014)

Seguindo essa divisão, em tese haveria a possibilidade de os professores escolherem capacitações de seu interesse, ou definiriam os profissionais que as conduziriam. Trata-se de uma “autonomia relativa”, pois, ao mesmo tempo em que o PJJ impõe um padrão de gestão para o conjunto das escolas por meio de um modelo de elaboração e monitoramento dos seus planos de ação, não há uma determinação do IU sobre todo o processo, já que é aberta a possibilidade de escolha para professores e estudantes quanto a conteúdos e forma de organização de algumas atividades formativas. A autora denomina essa autonomia relativa de “brechas” por onde a comunidade escolar pode se movimentar dentro de uma estrutura padronizante.

Essa “autonomia” foi afirmada e enfatizada pelas coordenadoras do PJJ (IU) de ambas as escolas. As contradições que mencionamos anteriormente residem no fato que, apesar dessa relativa “flexibilidade”, Monteiro percebeu que não houve, com efeito, a participação dos professores na organização das atividades de capacitação, e além disso, alude que alguns deles se sentiram cerceados ao contestá-las.

A autora afirma ter captado que as formações

foram indicadas pelo IU e que não houve por parte das escolas nenhum debate com o coletivo dos professores sobre os objetivos destas práticas educativas. As concepções de educação, papel do professor, de ensino- aprendizagem, entre outras, não remetem aos referenciais e conceitos que podemos observar nos Projetos Político-Pedagógico das escolas. (MONTEIRO, 2014, p. 161)

A análise feita por Monteiro (2014) das entrevistas concedidas pelos professores apontou relações contraditórias entre *resistência* e *consentimento* mediante a parceria-público privada materializada na escola por meio do Programa Jovem de Futuro. Houve um ponto comum no discurso de todos os docentes o qual denota uma justificativa para o consentimento do projeto na escola, baseado nas formulações linguísticas que a autora chama *Estado não*:

“todos eles fizeram alguma referência sobre a ‘responsabilidade’ do Estado com a escola pública, enfatizando que ele ‘deveria fazer e não faz’ ou reforçando a ‘obrigação’ deste com a educação”. (MONTEIRO, 2014, p. 180). Monteiro depreendeu pela análise do discurso dos professores que, ao mesmo tempo em que eles não eximem o Estado de sua responsabilidade com a educação pública (=resistência), consideram válida a “ajuda” da instituição privada (IU), que concebem como “assistência”, “auxílio”, e não como intervenção (=consentimento).

Dos 10 professores entrevistados, apenas 1 afirmou ter sido contrário à implementação do projeto, mas apenas no início, mudando de posição mais tarde. Apesar disso, Monteiro constatou, a partir das formulações discursivas dos professores, uma divisão: metade deles afirmou ter participado de veras do PJJ, e metade não. Dessa “divisão entre participação/não participação e consentimento/resistência, outros sentidos foram entrecruzando aquele de que o *Estado não* repetido nas formulações dos professores”. (MONTEIRO, 2014, p. 180)

Monteiro observou também uma densa influência do setor empresarial na concepção de professores que assumem essa posição ao falar. A instituição do terceiro setor “naturaliza” o sentido sobre o papel do PJJ como “ajuda” em prol da melhoria da educação, “em detrimento da compreensão da sua ação de intervenção por meio de uma gestão escolar privada e de uma abordagem pedagógica que responde à lógica do mercado.” (MONTEIRO, 2014, p. 208). Analisando a formulação de uma professora (BH), Monteiro percebe que,

por um lado, ela afirma estar sobrecarregada de tarefas e, por isso, pela própria falta de tempo, não tem como participar do PJJ ao mesmo tempo em que toma para si a responsabilidade de dar três disciplinas diferentes somente nesta escola, chegando a denominar de “preguiça” seu desconhecimento sobre o PJJ. Por outro lado, ela não vê prejuízo nenhum para escola que precisa de “qualquer benefício” ou qualquer coisa que “ajude minimamente” a escola, independentemente daquilo que possa ser exigido em troca de tal ajuda.

Para além de falar de outra posição, daquela que afirma que não faltam professores, faltam professores mais qualificados, ou que não falta recursos, falta melhor gerenciamento, ou seja, a posição do empreendedorismo e do gerencialismo empresarial. Ela ainda separa a sua condição de professora da situação da escola como se fossem duas coisas díspares. (MONTEIRO, 2014, p. 208)

Dessa forma, a autora entende que a fala da professora ilustra a fragmentação no conceito de estrutura da escola, como se o pedagógico, o administrativo e os recursos materiais não tivessem intrínseca relação. Outro professor faz uma colocação que reforça essa ideia:

(FH) essas coisas que o Estado não consegue sanar poderiam se buscar uma parceria com o privado, a minha crítica assim quando se estabelecem essas

*parcerias é o privado interferir no pedagógico, aí eu acho que o privado não tem condições e não tem nem alçada pra querer interferir* ou trazer aqueles projetos pedagógicos prontos como a gente vê algumas instituições (...). (MONTEIRO, 2014, p. 208, grifo nosso)

Uma importante constatação de Monteiro é a de que falta politização da noção de direito nas formulações dos professores, quando se identifica o deslocamento do sentido de responsabilidade do Estado, daquele que deve garantir os direitos sociais via políticas públicas para aquele assistencialista (da concepção liberal), que deve “ajudar”, “dar algum benefício” para a escola. Isso explica por que a “parceria” com o setor privado fica tão naturalmente admissível no discurso dos professores. “Principalmente, porque o setor empresarial, ao se apoiar na teoria neoliberal de que o Estado é o culpado pela crise social, justifica sua motivação em ‘ajudar’ na melhoria da educação por meio do ‘monitoramento’ do direito à educação” (MONTEIRO, 2014, p. 209)

No aprofundamento da investigação dos efeitos de sentido sobre *resistência* e *consentimento*, Monteiro observou nas falas dos docentes uma clara leitura sobre o processo privatista de que estão imbuídas as políticas educacionais neoliberais, mediante incorporação da lógica de mercado à gestão escolar, levando-os, a princípio, à *resistência*. Em contrapartida, nas mesmas formulações, evidenciam-se os sentidos de carência, aridez de apoio à escola e condições de precariedade, que, para esses professores, têm relação direta com a falta de valorização do trabalho docente, que lhes causa tristeza e sofrimento. Nesse sentido, os professores passam ao *consentimento*, visto que o apoio material prestado pelo IU no âmbito do PJJ é percebido por eles como “valorização”. Isso porque

Há um sentido construído historicamente por meio das lutas dos movimentos sociais populares sobre a valorização da educação. De acordo com esse sentido, valorizar a educação e o profissional que dela se incumbe significa garantir-lhe o direito a ensinar dando-lhe as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como as condições necessárias para que ele possa viver dignamente. (MONTEIRO, 2014, p. 213)

Assim, suprime-se do sentido de valorização do profissional a abrangência de todos os aspectos da educação, e o “auxílio” do setor privado é consentido por se aplicar ora à chamada “estrutura” da escola (relativo à infraestrutura, parte física), ora à parte pedagógica (relativo à formação de professores e alunos), tal como revela o discurso desta professora:

(FC) [...] *então todo esse movimento de reforma que teve na escola, que foi o primeiro impacto, as professoras não gostaram, mas depois que começou a*

ser liberado para os projetos, que começaram a levar para exposições, teatro e eventos que *o professor se sentia valorizado* porque podia proporcionar para o seu aluno um trabalho, uma pesquisa, algo que houvesse um crescimento e ninguém ia dizer não pode, muito pelo contrário, o professor tem todo o nosso apoio do pedagógico, tu só via risos aqui. (MONTEIRO, 2014, p. 214, grifos da autora)

Outra incidência do PJF no trabalho docente destacada por Monteiro é a burocratização, que faz parte da estrutura do programa e se revela na exigência de conhecimentos técnicos, por exemplo, da relação custo/benefício, exercida sobretudo pelas coordenadoras do PJF quando do fechamento das prestações de contas e preenchimento de formulários e planilhas, o que ocupa grande parte de seu tempo de trabalho, que incorporam às suas funções na escola aquelas que compõem o projeto.

Por fim, Monteiro (2014, p. 225) conclui que

A correlação de forças sociais trazida para o interior da escola se materializa pelo Projeto Jovem de Futuro/Instituto Unibanco que incide sobre o trabalho docente e as práticas educativas no ambiente escolar com o argumento de melhorar a qualidade do ensino médio público, utilizando-se do modelo de gestão empresarial, de tecnologias e metodologias educacionais criadas por especialistas da área da economia conta com o poder político e econômico do Estado.

Franzini (2015) dissertou sobre o processo de implementação do Jovem de Futuro em escolas estaduais de Paranaíba - MS em seu trabalho intitulado “Projeto Jovem de Futuro: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio?”, defendida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem a intenção de verificar em qual medida essa política educacional melhora a qualidade do ensino médio. Por meio de entrevistas, a autora buscou apreender as impressões dos professores de Paranaíba - MS sobre a implementação do PJF nas escolas. Como resultado, identificou que o PJF foi implantado em sentido verticalizado, como uma imposição e sem estabelecimento de diálogo com o corpo docente. Quanto às impressões dos professores sobre a criação de políticas públicas educacionais por instituições privadas, a autora apurou que 61% dos professores a encaram de maneira positiva, e apenas 15% dos entrevistados avaliaram a questão com ressalvas. Também nesse trabalho houve referência ao não cumprimento por parte do Estado da obrigação de criar e financiar políticas educacionais.

A respeito das inovações proporcionadas pelo desenvolvimento do programa na escola, 53% dos professores consideraram como ponto principal a melhoria da participação dos estudantes nas atividades escolares. Franzini (2015) identificou que os professores

consideraram muito positivo o financiamento dos projetos pelo IU, sentindo-se motivados a realizá-los, já que antes da intervenção nem “a escola” nem os alunos dispunham de recursos suficientes para desenvolverem atividades inovadoras. Citam também a melhoria da estrutura da escola, com aquisição de materiais pedagógicos e aparatos tecnológicos. Entretanto, alguns destacam que essa ação pontual não é suficiente para reverter a precariedade estrutural da unidade escolar.

Franzini (2015) entende que

A qualidade social da educação é negada ao Ensino Médio de Paranaíba no ProEMI/JF em primeiro porque não possibilitou uma educação humanista voltada para a formação cidadã, mas reproduziu os interesses do mercado ao legitimar as convenções do Terceiro Setor. Em segundo não proporcionou aos docentes o alcance político-pedagógico do seu trabalho. Em último representou um modelo de política verticalizada que não condiz com as necessidades da escola democrática. (FRANZINI, 2015, p. 174).

Balduino (2016) realizou em sua tese de doutorado, defendida na Universidade Católica Dom Bosco, uma análise das implicações do Programa Jovem de Futuro para a autonomia da gestão das escolas públicas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2012 a 2014. Ela abordou o Curso de Gestão Escolar para Resultados e outras formas de controle do Instituto Unibanco por meio do PJF, dentre elas a indicação de metodologias e materiais pedagógicos padronizados aos professores, alunos e comunidade escolar. Seu trabalho denominado “Programa Jovem de Futuro: uma proposta do Terceiro Setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014)” concluiu que o PJF “emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de ensino médio, e induz a responsabilização das escolas pelos resultados, que incorporam alterações nas suas propostas pedagógicas e, assim, compromete a autonomia da gestão escolar e fere o princípio da gestão democrática.” (BALDUINO, 2016, s. p.)

Rodrigues (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio”, defendida pela USP – Ribeirão Preto, sob orientação da professora Teise de Oliveira Guaranha Garcia, desenvolveu uma análise que permitiu identificar que o Instituto Unibanco “passou de uma atuação fragmentada na assistência social, para uma atuação incisiva na escola pública, por intermédio da parceria constituída com o Ministério da Educação para execução do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”. (RODRIGUES, 2016, s.p.). A autora constatou que o IU, em ambas as fases de atuação, teve

como princípio norteador a formação do cidadão para o trabalho, com uma proposta formulada pelo segmento dos empresários (setor financeiro). Sendo assim, na educação, por meio do Programa Jovem de Futuro, o instituto tenciona formar os jovens, no ensino médio público, como capital humano para o desenvolvimento econômico do país. Conforme Rodrigues (2016, p. 129), “a emergência do projeto educacional do Instituto Unibanco, sob as bases alegadas, claramente revela o ato político que se pretende desenvolver, uma proposta educacional que se alinha aos interesses econômicos do capital.”

A tese de Sandri (2016) teve como tema a relação público privada no contexto do ensino médio, a partir do imbricamento entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, objetivando analisar a forma-conteúdo (no tocante às concepções de formação humana e de gestão escolar) da conexão entre os dois programas a partir da realização de um convênio de cooperação técnica entre o MEC e o IU, que favoreceu a junção das duas propostas. A tese foi intitulada “A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública”, defendida na Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Monica Ribeiro da Silva. Entre outras importantes constatações de Sandri (2016), figura a de 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.” (SANDRI, 2016, p. 211).

Ribeiro (2017), em sua dissertação denominada “A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará”, defendida na Universidade Federal do Oeste do Pará, buscou verificar em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação, implantados a partir de 2012, estão impactando na gestão escolar das escolas públicas de ensino médio do Município de Santarém - PA. Dentre os cinco programas implantados no período e região recortados pela pesquisadora, o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e o Projeto Gestão para Resultados na Educação foram escolhidos como objeto do estudo. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental, a autora observou que as propostas teórico-metodológicas desses projetos de gestão têm fundamentos na administração gerencial e concebem um novo tipo de gestão escolar, inspirada nos princípios de mercado. Ribeiro (2017) enfatizou que os processos formativos aplicados aos gestores apontaram que esses princípios afetam os conteúdos, objetivos, processos metodológicos e avaliativos da gestão escolar e destoam “dos princípios democráticos, como autonomia e participação, que levam a emancipação social e política.

Perpetuando inclusive os baixos índices educacionais anunciados como motivação para a instalação do Pacto pela Educação no Estado”. (RIBEIRO, 2017, s.p.)

Alves apresentou, em 2018, à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sua tese “Gestão Escolar para Resultados na educação: uma análise da parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação na execução do Projeto Jovens do Futuro”, na qual busca desvelar as implicações do curso GEpR, que a autora considera o “pilar orientador do processo formativo do Jovem de Futuro” (ALVES, 2018, p. 147), para a democratização da educação. Alves (2018) identificou que o IU foi um dos propulsores da reforma do ensino médio brasileiro, que tem como premissas a desresponsabilização do Estado e privatização da educação pública, e a partir da flexibilização e alterações no currículo do EM, reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, “com vistas a empobrecer a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, por meio do chamado notório saber” (ALVES, 2018, p. 146). Essa reforma evidenciou o protagonismo do Instituto Unibanco como formulador de políticas educacionais no Brasil, tendo apresentado propostas e soluções de caráter gerencialista para direcionar e controlar as ações pedagógicas nas instituições públicas, trazendo concepções de mercado como a competitividade, incompatíveis com práticas de participação e coletivização das decisões, e portanto, contrárias à democracia.

Maia (2019), em sua dissertação intitulada “Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)”, defendida na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, problematiza a formação de gestores escolares por meio desse método, proposto e desenvolvido pelo Instituto Unibanco em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A autora identificou que essas formações, viabilizadas por meio de PPP, criam nas escolas uma cultura performática, de modo a interferir nas ações dos gestores, os quais se veem compelidos a readequar seu trabalho tendo em vista os ranqueamentos decorrentes dos resultados de avaliação externa em larga escala. Segundo Maia (2019, s.p.), “com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem; há um esvaziamento da participação, da autonomia e da transparência dos sistemas e das políticas de educação.”

Guido (2019) publicou pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará sua dissertação “Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública”, em que tomou como ilustrativo empírico uma escola estadual de ensino médio da cidade de Marabá - PA durante a execução do Programa Jovem de Futuro, para interpretar a materialização de políticas educacionais no cotidiano da escola. Dentre outros aspectos, Guido (2019) aponta como conclusão de sua investigação que as políticas educacionais implantadas

oficialmente são, desde sua origem, profundamente influenciadas pelo setor empresarial como “uma estratégia das classes dominantes para o controle das práticas educativas e interferência na formação dos sujeitos de modo a atender às necessidades do capital”. (GUIDO, 2019, p. 18).

Carvalho (2020), orientada pela professora Vera M. V. Peroni, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conferiu à sua dissertação o título: “A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul”. O objetivo principal de sua investigação foi analisar a materialização do PJF, considerando sua interferência na gestão democrática da escola no período de 2011 a 2013. Ao longo do trabalho, Carvalho (2020) demonstra que as bases da gestão democrática foram sistematicamente ressignificadas a partir do gerencialismo, modificando-se o caráter da escola e da comunidade, mediante a incorporação da lógica e interesses do mercado, alterando, conseqüentemente, o conteúdo da educação pública.

Na descrição do PJF a partir da escola, Carvalho (2020) analisou de que maneira as práticas pedagógicas foram afetadas durante a execução do programa. Nessa seção, uma importante observação da autora foi a ocorrência de cooptação das próprias práticas pedagógicas já existentes na escola pelo PJF, isto é, projetos que não configuravam algo novo passaram a figurar nos relatórios que eram exigidos pelo IU como se resultassem de sua interferência. Outro importante ponto é a tensão criada na escola quando da proposição de atividades diversificadas, como por exemplo, saídas pedagógicas, relacionadas ao PJF, em que algumas turmas eram contempladas e outras não, em detrimento da participação ou não dos professores da turma no programa. A autora demonstra o “quão sensível é a questão da interferência do PJF no fazer escolar e como modifica ou expõe as visões acerca do que é ser público, no sentido de ser para todos.” (CARVALHO, 2020, p. 69).

Abordando a questão das premiações no âmbito do programa (as quais eram direcionadas tanto a estudantes quanto a professores), a pesquisadora revela sua centralidade nas comunicações entre a equipe executora ou gestora do projeto e a comunidade escolar, visto que a menção às premiações fazia-se presente no cabeçalho de todos os editais para alunos e professores. Ademais, a autora evidencia os conflitos gerados e mostra como se dá a naturalização do individualismo no ambiente escolar. Segundo Carvalho (2020, p. 76-77),

As práticas do PJF não tão somente são pautadas na meritocracia como a promove como um valor universal, incontestável. A ideia do público, na concepção de ser para todos, não é uma preocupação do setor privado, pelo contrário. Sendo assim, a escola que poderia ser um contraponto ao que se coloca como um pensamento hegemônico, se torna objeto e instrumento da materialização da lógica do mercado através de competições, premiações e,

por procuração, faz a distinção entre os bons e os “difíceis” como dito em uma das entrevistas.

Alguns dos conflitos que ocorreram, naturalmente esperados, foram decorrentes da “suposta predominância de professores quem eram contemplados, [e que] nos parece compor um conjunto legítimo das reclamações.” (CARVALHO, 2020, p. 80). Outro ponto que gerou divergências foi a subjetividade dos critérios das premiações. Ao analisa-los, Carvalho identifica que, além de subjetivos, muitos estavam ligados a itens da rotina escolar do professorado, e não somente à finalidade de cada projeto proposto. E, como o cumprimento de vários desses itens da rotina não depende tão somente da boa vontade ou esforço do professor, a consequência foi a destinação de premiações sempre para os mesmos, formando-se um ciclo de insatisfação. Além disso, Carvalho (2020, p. 82) chama a atenção para o fato de que “há aqui um deslocamento do que é ser um professor reconhecido pelo seu trabalho, para ser apenas um cumpridor de regras, datas e prazos, transmigrando a lógica do mercado para a escola.”

Outrossim, Carvalho (2020) observou, por meio da análise de documentos da escola e de entrevistas, a falta de engajamento dos professores na tarefa de elaboração do Plano de Ação do IU, o que ela identificou com o grau de resistência deles em participar do PJF.

Em seu texto, a autora também cita a questão da padronização ensejada pelo programa: provas prontas que os professores tinham que aplicar; itinerários preestabelecidos entregues aos professores para que apenas os executassem, a fim de que os resultados esperados, também predefinidos pelo IU, fossem alcançados.

Em relação ao aporte financeiro derivado do programa de PPP, também no texto de Carvalho (2020) pudemos identificar que ele se constitui como principal motivo de “aceitação” da intervenção privada no ensino público pelo professorado. Tamanha é a carência de recursos da escola pública e tamanha a precarização do trabalho docente, que os professores se veem fragilizados, e muito “difícilmente se oporiam à oferta substancial de dinheiro que poderia ser traduzida em melhorias para a escola”. (CARVALHO, 2020, p. 87)

Um fato constatado por Carvalho, comprovado inclusive por descrição de cheque emitido pela escola, e que muito nos espantou, foi a contratação de sujeitos externos ao ambiente escolar para exercer funções como dar aulas de reforço, corrigir e pontuar textos, “dar palestra de instruções sobre produção textual a todos os alunos<sup>8</sup>”. (CARVALHO, 2020, p. 94). Isso escancara a visão do IU, bem como de todo o terceiro setor que busca na educação pública uma oportunidade de negócios, de que a escola pública é ineficiente e ineficaz, e portanto

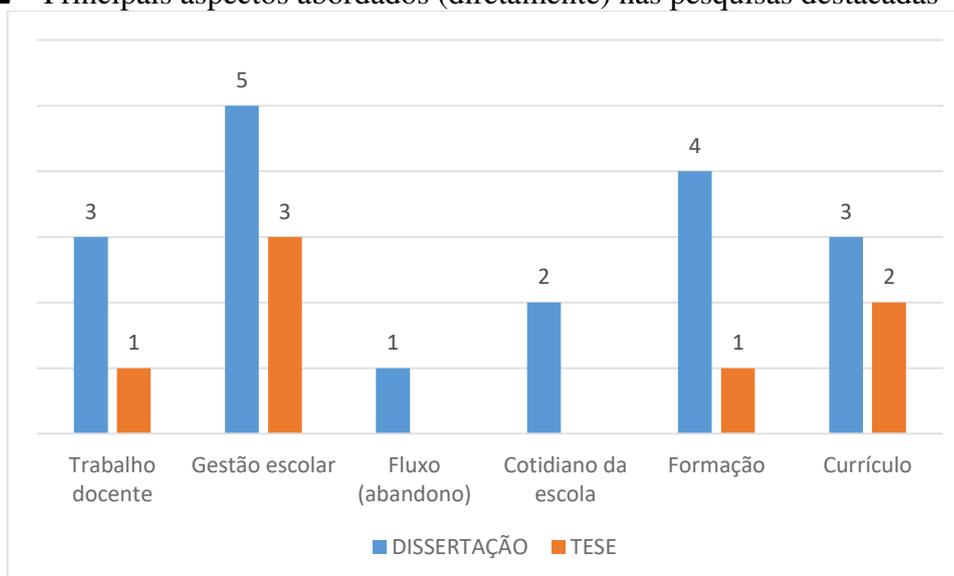
---

<sup>8</sup> Trecho de um documento da escola intitulado “Descrição de atividades”.

culpada pela crise na educação. A contratação de professores externos para a capacitação de alunos da escola reforça “a ideia de que a solução dos problemas está sempre fora dos muros da mesma e, desta forma, sequestrando a oportunidade de a comunidade escolar fazer a reflexão sobre sua realidade e propor, a partir dessa, a transformação de sua realidade.” (CARVALHO, 2020, p. 94)

A partir desse estudo panorâmico da produção já realizada por pesquisadores a partir dos descritores “Instituto Unibanco” e “Educação”, verificamos que 92% dos trabalhos abordam o Programa Jovem de Futuro, que é o carro-chefe da instituição, o qual incide sobre as dimensões do currículo, oferta e gestão da educação. O gráfico a seguir demonstra os principais pontos de incidência do programa abordados nos trabalhos que destacamos acima, e o quadro 2 indica os aspectos tratados por autor(a).

**Gráfico 2** – Principais aspectos abordados (diretamente) nas pesquisas destacadas



Fonte: elaboração da autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**Quadro 2** – Principais aspectos abordados (diretamente) nas pesquisas destacadas, por autor(a)

Principais aspectos abordados	Autores
Gestão	Iwasaki (2013), Costa (2015), Balduino (2016), Sandri (2016), Ribeiro (2017), Alves (2018), Maia (2019), Carvalho (2020)
Currículo	Rodrigues (2016), Sandri (2016), Alves (2018), Guido (2019), Carvalho (2020)
Formação	Forestieri (2014), Mofacto (2014), Monteiro (2014), Camargo (2015), Maia (2019)
Trabalho docente	Forestieri (2014), Monteiro (2014), Franzini (2015), Carvalho (2020)
Cotidiano da escola	Franzini (2015), Guido (2019)

Fluxo (abandono/evasão)	Iwasaki (2013)
-------------------------	----------------

Fonte: elaboração da autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No que concerne ao impacto do PJF sobre o trabalho docente, o trabalho que mais se aprofundou foi o de Monteiro (2014), mas também as pesquisas de Forestieri (2014), Costa (2015), Franzini (2015) e Carvalho (2020) fazem apontamentos que nos permitem refletir sobre essas incidências, mesmo que indiretamente. A coexistência de *consentimento* e *resistência* à implantação do programa na escola em que os professores foram ouvidos constituiu um ponto comum nos trabalhos. Em geral, o *consentimento* teve relação, sobretudo, com o aporte monetário aplicado pelo IU na escola no âmbito do programa, levando-se sempre em consideração a falta de atuação do Estado no que seria de sua responsabilidade, especialmente essa parte financeira. A *resistência*, por sua vez, teve relação com a leitura do corpo docente sobre os processos privatistas que trazem consigo a incorporação da lógica mercantil ao ensino público, e também com outros fatores, como por exemplo descontentamentos decorrentes das capacitações realizadas, premiações, sobrecarga de trabalho (acúmulo de tarefas previamente assumidas), imposição (tanto da participação nas formações e atividades do PJF quanto de “modelos prontos” a serem seguidos).

A respeito do currículo, os trabalhos enfatizam, principalmente, que o Instituto Unibanco não apenas influenciou como direcionou as discussões que antecederam a reforma do ensino médio, aprovada legalmente em 2017, a qual promoveu alterações substanciais no currículo escolar, com uma concepção voltada para habilidades e competências. Essa reforma caracterizou o protagonismo do IU sobre a educação pública no Brasil. Além disso, o PJF acarretou na incorporação da lógica de mercado na cultura escolar e conseqüentemente na alteração do conteúdo da proposta educacional do ensino médio.

As atividades de formação / capacitação dos professores inerentes ao programa se apresentam como motivo tanto de satisfação quanto de insatisfação. Na perspectiva de alguns gestores, por exemplo, o ponto é elencado como um dos maiores benefícios do programa em relação ao quadro docente; por outro lado, vários pontos são apontados com contrariedade pelos professores, como a escolha dos cursos e palestras, seu formato, conteúdo e ministrantes. Ademais, não resta comprovada a consolidação dos efeitos dessas formações nas práticas pedagógicas e no rendimento dos alunos, sobretudo após o fim do decurso da execução do programa.

Nas abordagens dessas pesquisas, foi possível depreender que o PJF impactou a gestão escolar de forma a gerar perdas no processo de democratização e autonomia nas escolas; a

responsabilização pelos resultados e outros princípios gerenciais se instalaram de maneira a alterar também as práticas pedagógicas e de gestão. Já na análise dos efeitos do PJF para o cotidiano da escola, os estudos apontam que o IU acaba por consolidar a cultura empresarial no ambiente escolar, fomentando um processo educacional meritocrático e excludente.

Em relação ao desempenho discente, os trabalhos indicam que houve aumento da participação, isto é, maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares, porém a melhoria dos resultados em relação à aprendizagem, de forma geral, não foi totalmente evidenciada e principalmente sustentada após o período de aplicação do programa nas escolas.

As dissertações de mestrado e as teses de doutorado aqui apresentadas nos inspiraram e contribuíram para a definição do objeto de nossa pesquisa, a qual se diferencia, no entanto, na medida em que pretende aprofundar a análise das implicações do Programa Jovem de Futuro para o currículo e a gestão das escolas públicas estaduais de Minas Gerais no ano de 2019.

Nosso objeto de investigação é constituído, portanto, pelo Programa Jovem de Futuro, desenvolvido na rede estadual de educação de Minas Gerais, no ano de 2019. Para o enfoque circunstanciado deste, o capítulo que se segue irá abordar aspectos concernentes à intensificação dos processos privatistas consubstanciadas pelas determinações macrossociais, mediante o ascenso das políticas neoliberais.

## **CAPÍTULO 2 – A NOVA GESTÃO PÚBLICA COMO BALIZADORA DOS ANTIGOS DESÍGNIOS NEOLIBERAIS**

Os processos de privatização da educação têm assumido contornos bastante intensos, em escala mundial, e têm produzido efeitos sobre o direito à educação. Tais processos são derivados de mutações sociais ensejados pela ascensão de políticas neoliberais. Neste capítulo, apresentamos sínteses analíticas sobre a ascensão da doutrina neoliberal no contexto de reconfigurações do Estado. Tais análises se referenciam em teorizações que abordam o contexto de surgimento e consolidação do neoliberalismo e seus efeitos para as políticas sociais. Em seguida, discorreremos sobre as principais mutações no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva a partir da crise do capitalismo.

Analisamos, logo depois, a Nova Gestão Pública e sua consolidação nas agendas governamentais, bem como o refinamento da lógica mercantil na educação. Tendo como referência essas configurações do tecido social, colocaremos em relevo as dimensões concretas dos processos de privatização na realidade brasileira, evidenciando novos formatos das relações entre o público e o privado no Brasil, sobretudo a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro.

### **2.1 Neoliberalismo e reconfigurações do Estado**

O neoliberalismo emerge em um momento de profunda transformação capitalista. Na década 1970, com a primeira crise do petróleo, o capitalismo chega a seu limite estrutural, ou, conforme afirma Mézáros, à sua *crise estrutural global*: “A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76, grifos do autor). É um momento em que o movimento do capital cria mecanismos em múltiplos setores para “dar respostas” à crise econômica em escala global.

Primeiramente, observa-se uma queda na taxa de lucros, provocada, entre outros fatores, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado por meio de lutas sociais dos anos 1960, as quais objetivavam o controle social da produção. Em segundo lugar, há um esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, que se constitui no traço mais evidente da crise estrutural do capital. Esse era um padrão que produzia em massa para um consumo em massa; contudo, os níveis de consumo chegaram a um limite, havendo uma acentuada retração do mesmo. Segundo Antunes (2009, p. 31), essa retração do consumo era,

na verdade, “uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava” (grifo do autor).

Outra evidência da crise estrutural do capital foi a amplificação da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos. Também se observa, nesse contexto, a crise do Estado de bem-estar social e seus mecanismos de funcionamento, “acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado” (ANTUNES, 2009, p. 32).

Além disso, o avanço das privatizações, a propensão difusa das desregulamentações e da flexibilização do processo de produção, dos mercados e das forças de trabalho foram elementos que, juntos, configuravam o quadro crítico a que chegou o capitalismo nos anos 1970.

De acordo com Antunes (2009),

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (...); a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p. 33, grifos do autor)

Como afirmam Silva e Richter (2018),

foram desencadeados intensos mecanismos de reestruturação produtiva e reconfiguração do Estado, preconizando o arrefecimento das políticas sociais e a ascensão de políticas para dinamização da economia, mediante mecanismos de privatização e estratégias para o amortecimento dos movimentos sindicais e outras lutas coletivas face a reprodução secular da desigualdade e exclusão social. (SILVA; RICHTER, 2018, p. 1278-1279)

Sendo assim, o neoliberalismo surgiu com um aparato ideológico que dá suporte e legitima as novas formas de produção, de expansão e acumulação do capital. No começo dos anos 1980, ele se tornou hegemônico nos Estados Unidos (com Ronald Reagan) e na Inglaterra (com Margaret Thatcher), expandindo-se para outros países, como na América Latina nos anos 1990 (FREITAS, 2018).

Até então, entre as décadas de 1930 e 1970, o mundo havia experimentado um avanço dos Estados de bem-estar social (*Welfare State*), assim chamados aqueles que promovem e garantem direitos sociais elementares, intervindo na economia de forma a prover aos cidadãos

o acesso aos serviços básicos, como educação, saúde e segurança, o que conseqüentemente reduz as desigualdades sociais decorrentes do capitalismo. Entretanto, essa intervenção estatal representa um custo, que só se mostra viável de ser mantido na medida em que se tem uma política de pleno emprego e conseqüentemente o recebimento dos impostos para financiar essas políticas sociais.

Com a crise capitalista, muitas empresas demitem em massa; a reestruturação produtiva faz com que postos de trabalho sejam drasticamente reduzidos, acarretando uma redução também na arrecadação dos Estados. Dessa forma, o custo dessas políticas sociais vai ficando cada vez mais pesado para o governo. Em vista disso, a ideologia neoliberal vai trazer à tona e defender a necessidade de se reformar o próprio Estado, afastando-o da função de promotor de desenvolvimento econômico e social.

De acordo com Harvey (2014, p. 2), o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2014, p. 2)

Em consequência disso, o Estado passa a exercer o papel de “[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.” (HARVEY, 2014, p. 2).

Além disso, o Estado deve se preocupar com as questões relacionadas principalmente com as estruturas e funções militares, de defesa, da política e da legalidade que são fundamentais para o direito de propriedades individuais, já que para o neoliberalismo o direito à propriedade e à liberdade são pressupostos sagrados. Portanto, o Estado deve lançar mão da força para garantir tais direitos. (PEREIRA; BRITO, 2022)

No mesmo sentido, Höfling (2001, p. 36) afirma que “as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão ‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo.” A autora destaca que essas teses, contrapondo-se às teses de Keynes (1883-1946)<sup>9</sup>, que inspiraram o Estado de Bem-Estar Social, advogam fervorosamente as

---

<sup>9</sup> John Maynard Keynes (1883-1946), economista inglês, em oposição ao liberalismo clássico, foi idealizador da concepção de um Estado interventor, com ações redistributivas, capaz de regular a oferta de investimentos e de emprego (“pleno emprego”), inspirando a noção de “Estado de Bem-Estar Social” (HÖFLING, 2001). “Para a saída da crise em que o capitalismo estava vivendo, Keynes propõe a substituição da ‘mão invisível do mercado’ (pensamento defendido por Smith) e o *laissez-faire* (parte estruturante do pensamento liberal clássico) e passa a

liberdades individuais, condenam a intervenção estatal e exaltam as virtudes reguladoras do mercado. (HÖFLING, 2001)

Como nos advertem Pereira e Brito (2022), “para os neoliberais, a liberdade deve ser o objetivo principal a ser perseguido pelo Estado para que se ofereça ao mercado. Assim, mesmo a democracia, a igualdade e a justiça social devem ser relegadas a um segundo plano.”

Em outras palavras, a partir da emergência da ideologia neoliberal, há a redefinição do papel do Estado dentro dessa sociedade capitalista no contexto da reestruturação produtiva. Não é mais desejável que o Estado intervenha na economia; pelo contrário, ele deve intervir o *mínimo* possível, inclusive em questões sociais: agora, não é mais o Estado que deve ser o responsável por garantir os direitos sociais e sim o próprio mercado financeiro. O neoliberalismo defende a primazia do mercado como um agente fundamental e privilegiado de alocação de recursos; em outras palavras, para a ideologia neoliberal, o mercado é o mecanismo de alocação eficiente de recursos por excelência.

Nessa conjuntura, surgem várias narrativas, figuras e mitos em torno do papel do Estado e do funcionário público, colocando-os como empecilhos ao desenvolvimento econômico da nação, como agentes que sufocam os empresários e empreendedores. Nesse sentido, Freitas (2018) afirma que segundo

tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e – mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural. (FREITAS, 2018, p. 31)

Dessa maneira, o Estado vai sendo modificado, mormente por aqueles que estão no controle do poder político. Em 1989, nos Estados Unidos, ocorreu o Consenso de Washington, encontro em que estiveram reunidos funcionários do governo norte-americano e organismos financiadores internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. Usando mais a persuasão do que uma pressão econômica direta, e por meio da discussão e avaliação das reformas econômicas empreendidas na região, uma série de recomendações foi

---

defender a regulação estatal do mercado, sugerindo assim a intervenção do Estado na economia. Assim, Keynes procurava fazer com que o capitalista fosse desencorajado a guardar o dinheiro de forma improdutiva, e em outra frente incentivava a investir na atividade produtiva; com isso, seriam gerados mais empregos e o aumento da renda, por fim impulsionando o consumo” (PEREIRA, 2019, p. 40-41).

apresentada aos países latino-americanos, a fim de que os ditames neoliberais fossem implementados com a efetivação das políticas propostas.

É assim que, ao longo dos anos 1990 e anos 2000, observam-se vários países (sobretudo na “periferia” do capitalismo, como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, entre outros) adotando uma série de medidas para reformular o papel do Estado. “Os pressupostos compartilhados de *liberar* as forças do mercado do controle do estado; *liberar* o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e organizações internacionais” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354).

A elaboração das políticas públicas a partir de então giram em torno de uma série de preceitos que apontam na direção da dispersão de poder do Estado, para que o mercado financeiro se fortaleça. Conforme nos elucidam Newman e Clarke (2012),

A dispersão de poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de processos de mercantilização, a expansão de outros setores não-estatais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o encolhimento do estado e o simultâneo aumento de seu alcance na sociedade civil (por meio de seu comprometimento com agentes não-estatais) (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363)

Nesse cenário vislumbrado, o Estado vai se afastando da economia por meio da privatização de empresas estatais, desregulamentação e expansão do capital, redução de taxas e impostos, desregulamentação de direitos trabalhistas. Segundo a ideologia e lógica neoliberal, áreas como a saúde, educação, segurança pública e moradia são esferas do próprio mercado, portanto o Estado se desresponsabiliza por políticas sociais e conseqüentemente transfere essa tarefa a organizações não-estatais. Assim, o mercado deve se autorregular e vai garantir, segundo essa lógica, os benefícios sociais e o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos.

No governo brasileiro, os princípios neoliberais começam a ser introduzidos nas políticas a partir do governo Collor no início dos anos 1990, mas são de fato evidenciados após a eleição de Fernando Henrique Cardoso e a execução do Plano Real como moeda na economia brasileira (constituído ainda na administração Itamar Franco). Nesse contexto, desenrola-se a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 (a qual discutiremos mais detidamente adiante), liderada por Luiz Carlos Bresser Pereira, que comandou o ministério criado especificamente para ela: o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, no governo FHC. A proposta dessa reforma manifesta um objetivo principal de “*enxugar*” a máquina pública, o que na prática significa reduzir o tamanho do Estado para deixar o mercado agir livremente. Para

atingir esse objetivo, a privatização se constitui como uma peça fundamental, naturalmente ocupando lugar privilegiado nessa reforma.

A reforma do Estado e redefinição de suas funções, aliada aos novos padrões de concorrência capitalista, está intrinsecamente vinculada à reorganização dos processos produtivos. Na seção que se segue abordaremos, ainda que sucintamente, dimensões que caracterizam as bases das mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a precariedade das atividades laborais dos trabalhadores.

## 2.2 Mutações no mundo do trabalho

Desde as últimas décadas do século passado, com a reestruturação produtiva a partir da crise do capitalismo, “ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*, com fortes repercussões no *ideário*, na *subjetividade* e nos valores constitutivos da *classe-que-vive-do-trabalho*, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto.” (ANTUNES, 2009, p. 37, grifos do autor). Ao longo do tempo, essas mutações ocasionaram, por fim, uma precarização estrutural do trabalho em escala global.

Ao longo de praticamente todo o século XX, o sistema produtivo e seu respectivo processo de trabalho dominado pelo binômio taylorismo/fordismo baseava-se sobretudo na produção em massa de mercadorias. Caracterizava-se por uma produção homogeneizada e verticalizada; trabalho fragmentado (com divisão de tarefas) realizado em um ritmo intenso (buscava-se reduzir ao máximo o tempo de produção); a fabricação era realizada internamente às indústrias, buscando-se fornecimento externo apenas secundariamente. Esse processo produtivo vigorou em praticamente toda a indústria dos principais países capitalistas, tendo se expandido também ao setor de serviços. (ANTUNES, 2009)

Com a crise do padrão taylorista/fordista de produção, o sistema capitalista vai adotando, paulatinamente, uma série de outras formas de se produzir mercadorias com o fim de se obter outras formas de acumulação de riqueza a partir da produção. Como destaca Antunes (2009, p. 34),

Uma vez encerrado o ciclo expansionista do pós-guerra, presenciou-se, então, a completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além da forte expansão e liberalização dos capitais financeiros. As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio tecno-científico, acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo central os países capitalistas avançados, particularmente a sua tríade composta pelos

EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Europeia e o Japão [...].  
(ANTUNES, 2009, p. 34)

Neste último país é que surge um novo modelo que busca dar resposta à crise e repor os patamares de acumulação existentes no período anterior: o modelo toyotista, mais flexível e que se adapta às demandas do mercado. Em outras palavras, a produção passa a ser realizada a partir da demanda e não mais em massa, como antes. Isso, por si só, já faz com que diminua a necessidade de trabalhadores no processo de produção, que é mais enxuto e flexível. Além disso, a própria morfologia do trabalho é modificada; ele deixa de ser fragmentado e parcelado, passando a ser realizado de maneira mais complexa, heterogênea e multifuncional. Do trabalhador, exige-se que seja polivalente e qualificado, atuando não apenas na execução de ações repetitivas, mas também no âmbito intelectual de sua atividade.

Segundo Antunes (2009, p. 54), esse novo modelo de produção

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da *fase informacional*, bem como da *introdução ampliada dos computadores* no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais *flexível*, recorrendo frequentemente à *desconcentração produtiva*, às *empresas terceirizadas* etc. Utiliza-se de *novas técnicas de gestão* da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, 2009, p. 54, grifo nosso)

Na realidade, o objetivo central de toda essa reorganização do trabalho sob o toyotismo é tornar a produção mais eficiente e mais barata. Há adoção de várias medidas para que se atinjam altos índices de produtividade, porém com custo de produção reduzido, especialmente no que se refere ao custo da força de trabalho. Isso passa, naturalmente, pela intensificação das condições de exploração da classe trabalhadora.

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a retração do contingente do proletariado industrial, muitos acreditaram que a classe trabalhadora desapareceria, o que se mostrou uma completa ficção, desprovida de senso real. Conforme nos mostra Antunes (2009; 2018), o que houve de fato, após as profundas transformações sofridas pelo capitalismo, a financeirização da economia, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva em escala global, foi o surgimento de um novo proletariado de serviços, uma nova configuração da classe trabalhadora, que o autor denomina “classe-que-vive-do-trabalho”.

Aquela nova fábrica e aquela nova empresa que aflora no final do século XX e no início do século XXI vai requerer um novo tipo de classe trabalhadora. Embora o proletariado industrial tenha-se reduzido em vários países do núcleo capitalista, há uma importante contratendência evidenciada pelo avolumamento constante de novos grupos de trabalhadores e trabalhadoras no setor de serviços, bem como na agroindústria e na indústria. E, ao contrário da extinção do trabalho pelos equipamentos informacionais-digitais, estamos presenciando a emergência e a expansão de um “*novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TIC, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho.” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifo do autor). Dessa forma, portanto, não se vivencia o fim do trabalho na era digital, mas, em vez disso, cresce exponencialmente o *novo proletariado de serviços*, “uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI.” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifo do autor).

Essa nova classe trabalhadora passa a abarcar a totalidade de indivíduos que vivem de sua força de trabalho, em cujo cerne estão os trabalhadores produtivos. Engloba todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, ou seja, a totalidade dos trabalhadores assalariados. (ANTUNES, 2018)

A partir de 2008, observamos eclodir uma nova fase da crise estrutural do capital, em que o processo de precarização do trabalho se expande ainda mais.

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como *superexploração da força de trabalho*, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais. (ANTUNES, 2018, p. 61, grifo do autor)

No Brasil, o carro chefe dessa precarização estrutural é a *terceirização*, que se manifesta em todas as dimensões do trabalho, apesar de que todos os demais fenômenos globais característicos dessa nova era de acumulação flexível também são observados por aqui, dentre os quais: privatização acelerada, desregulamentação, flexibilização, desemprego, subemprego e informalidade.

Essas mudanças que vieram ocorrendo em escala global, citadas anteriormente, fizeram com que o que era exceção – o trabalho informal, intermitente, terceirizado, o trabalho mais precarizado – virasse regra; e o que era regra – o trabalho contratado, com direitos assegurados – se transformasse em exceção. Se não houver mobilização e resistência, a regra do passado

tende a se tornar privilégio de poucos até desaparecer por completo. Estamos observando, diante de nossos olhos, a destruição dos direitos de trabalho, sob uma fachada de “modernidade”.

### **2.3 Nova Gestão Pública: consolidação nas agendas governamentais e suas implicações na educação**

Como já destacamos anteriormente, a função social do Estado tem sido colapsada de forma mais intensa a partir da consolidação do ideário neoliberal na máquina governamental, em escala mundial. A partir da crise de 1970, em todo o mundo capitalista houve intensas transformações que acabaram culminando principalmente na reconfiguração do Estado, com a hegemonia dos princípios neoliberais estabelecida globalmente sobretudo da década de 1980 em diante.

Ao reexaminar o que aconteceu na Grã-Bretanha após a crise econômica da década de 1970, Newman e Clarke (2012) apontam que ela

foi precipitada por uma aguda elevação nos preços do petróleo em muitas nações ocidentais e resultou em um profundo reordenamento da economia e da sociedade, marcado pelo aparecimento da política da Nova Direita (representado pelo *thatcherismo* no Reino Unido; Reagan e o Partido Republicano reinventado nos EUA). (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354)

Assim, nas décadas que se seguem, muitos governos nacionais introduziram transformações culturais, políticas e econômicas, seguindo os preceitos do neoliberalismo – liberando as forças do mercado do controle do Estado; liberando o consumidor da carga de impostos e reduzindo o tamanho, campo de atuação e custo do Estado. Na tentativa de nomear esse processo de transformação, Newman e Clarke (2012) cunharam a expressão *estado gerencial*, e chamaram de *gerencialismo* o que consideram “um elemento-chave desta lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354).

Como destaca Abrucio (1997, p. 10), “a ascensão de teorias extremamente críticas às burocracias estatais, como o *public choice* nos Estados Unidos e o ideário neoliberal hayekiano (principalmente na Grã-Bretanha), abriu espaço para o avanço do modelo gerencial como referência ao setor público.”

O gerencialismo – Nova Gestão Pública – desponta então como uma formação cultural e conjunto característico de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que emergia, e que se tornou, sem dúvida, um modelo global para reformas. (NEWMAN; CLARKE, 2012). Esse modelo inspira-se fundamentalmente na administração de empresas, voltada para a eficiência e eficácia, entendendo-se eficiência como a maximização de resultados com o mínimo possível de recursos, e eficácia como a capacidade de alcance de metas estabelecidas ou resultados propostos. Isto é, o conceito de eficiência está ligado à produtividade ou economia na utilização de recursos de uma organização, e o de eficácia ao alcance de resultados e cumprimento de objetivos. (PINTO; CORONEL, 2017)

Segundo Abrucio (1997, p. 7),

O modelo gerencial e suas aplicações foram e estão sendo discutidos em toda parte. Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos “consumidores”, métodos típicos do *managerialism*, são hoje parâmetros fundamentais a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas.

Essencialmente, o gerencialismo traz um *ethos* de negócios do setor privado para o Estado e o setor público. Todo um arcabouço de conceitos utilizados em empresas privadas é estendido para o âmbito público. A eficiência passa a figurar acima de outros valores públicos, e são colocadas em prática novas lógicas de tomadas de decisão que privilegiam a economicidade. Ressalta-se a necessidade de definição de metas organizacionais e o conhecimento sobre os meios para alcançá-las. A competitividade se apresenta como elemento indispensável dentro de um campo de relações de mercado, que é o agente que possui a primazia nesse contexto. “Corte de gastos — inclusive de pessoal —, aumento da eficiência e atuação mais flexível do aparato burocrático, tudo isto estava contido na cartilha do modelo gerencial, tal como era proposto pelos reformadores do começo da década de 80.” (ABRUCIO, 1997, p. 10).

Os valores do mercado são introduzidos de diferentes maneiras na estrutura do Estado, como por exemplo contratação de serviços externos, taxaço de serviços, privatização e parcerias entre os setores público e privado. Isso porque, como nos esclarece Newman e Clarke (2012),

A base do gerencialismo é que as organizações – e aqueles que as gerenciam – devem se *liberar* dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a

condições sempre cambiantes. Devem receber *liberdade para gerenciar*. É este complexo processo de liberação que nos levou a caracterizar o gerencialismo como a base para a *dispersão* de poder do estado. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 362-363, grifos dos autores)

Abrucio (1997), analisando o impacto do modelo gerencial na Administração Pública com foco na experiência internacional, apresenta as principais tendências de modificação do antigo padrão administrativo weberiano face ao debate em torno do modelo gerencial, conforme quadro a seguir.

**Quadro 3** – Tendências de modificação do antigo padrão administrativo mediante o desenvolvimento do modelo gerencial

<b>Principais tendências de modificação do antigo padrão administrativo weberiano face ao debate em torno do modelo gerencial</b>	Incentivo à adoção de parcerias com o setor privado e com as organizações não governamentais (ONGs);
	Ampla introdução de mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais, atrelados uns aos outros, e baseados em indicadores de qualidade e produtividade;
	Maior autonomia às agências governamentais e, dentro delas, aos vários setores, horizontalizando a estrutura hierárquica;
	Descentralização política, apoiada no princípio de que quanto mais perto estiver do cidadão o poder de decisão com relação às políticas públicas, melhor será a qualidade da prestação do serviço e, de fundamental importância, maior será o grau de <i>accountability</i> . Os governos também têm atuado no sentido de implantar políticas de coordenação entre as várias esferas administrativas;
	Estabelecimento do conceito de planejamento estratégico, adequado às mudanças no mundo contemporâneo e capaz de pensar, também, as políticas de médio e longo prazo;
	Flexibilização das regras que regem a burocracia pública, principalmente o Direito Administrativo, com efeitos inclusive em países com modelos extremamente burocratizados (...). A negociação coletiva, a introdução de ganhos de produtividade e novos critérios de promoção têm flexibilizado a administração de pessoal no setor público (...);
	Mesmo com a flexibilização da política de pessoal, a profissionalização do servidor público continua sendo prioridade (...);
	Desenvolvimento das habilidades gerenciais dos funcionários, em particular os de nível médio e os do alto escalão burocrático. Neste sentido, os funcionários precisam possuir uma grande versatilidade, atuando em várias funções. As principais funções são a de administrador, vinculada à capacidade de trabalhar com os regulamentos rotineiros; a de produtor, ligada ao aumento da produtividade com qualidade; a de inovador, capaz de encontrar novas respostas e modernizar o fluxo de decisões; e a de integrador, habilitado a congregar seu grupo a atuar em conjunto na busca de um objetivo.

Fonte: elaboração da autora, a partir de Abrucio (1997, p. 37-39).

No Brasil, a Nova Gestão Pública (NGP) assume caráter sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Assim como asseveram Previtali e Fagiani (2020), a NGP já havia tido início na era Fernando Collor de Mello (1990-1992), com privatizações e abertura do comércio internacional. Com a posse de Collor de Mello, o governo brasileiro assumiu como prioridade a entrada do país no “quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.” (SAVIANI, 2007a, p. 207). Porém, foi sob o governo FHC, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), em 1995, liderado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que se deu a consolidação das políticas sustentadas no ideário neoliberal.

O marco inicial da reforma gerencial do Estado brasileiro se deu com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), concebido em 1995, o qual traçou todo um planejamento com delineamento de diretrizes para colocar em prática a administração gerencial. Sob o comando de Bresser Pereira, foi o Mare o condutor da execução da reforma em nível federal nos primeiros quatro anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Ao final desse período, após o próprio ministro considerar que o essencial da reforma já havia sido realizado, este concordou prontamente com a ação do presidente em fundir o Ministério da Administração e Reforma do Estado com o Ministério do Planejamento, vislumbrando a possibilidade de vinculação do orçamento com a reforma gerencial para torná-la mais rápida e efetiva.

Além disso, Bresser Pereira avaliou que nos quatro anos que se seguiriam, a persuasão deveria ser acompanhada de autoridade executiva, da qual apenas o novo ministério – nomeado Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – disporia. (BRESSER PEREIRA, 1999). Ao mesmo tempo, também os estados e municípios passaram a empreender suas próprias reformas. Assim como acontece no contexto atual, as reformas delineadas no âmbito da União estendem-se e atingem os demais entes federados.

O PDRAE foi elaborado ainda no primeiro semestre de 1995, publicado no mesmo ano, e enviado ao Congresso Nacional como emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda Constitucional nº 19, a qual “modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências.” (BRASIL, 1998a). Como já destacado, as experiências recentes em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente do Reino Unido, onde se implantava uma grande reforma administrativa, exerceram influência crucial na elaboração

desse documento. Todavia, é importante ressaltar que o contexto europeu se diferencia substancialmente da realidade brasileira, visto que países da Europa haviam vivenciado o Estado de bem-estar social, enquanto no Brasil ele não chegou a se consolidar.

Conforme asseveram Silva e Richter (2018), o Plano Diretor foi um

marco referencial expressivo para a implementação da Nova Gestão Pública nas instâncias governamentais e contribuiu para intensificar a institucionalização de hibridismos na relação entre o setor público e privado ao desenvolver a política de publicização, na primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso. (1995-1998). (SILVA; RICHTER, 2018, p. 1286)

A reforma do aparelho do Estado brasileiro, conforme o Plano Diretor, pretende reforçar a capacidade de governo do Estado por meio “da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.” (BRASIL, 1995, p. 13). O documento apresenta a ideia de que a reforma se constituiria uma ferramenta essencial para a estabilização social, que garantiria o desenvolvimento econômico do país, para que se tornasse apto a competir no mercado em âmbito internacional e acompanhar as mudanças impostas pela globalização<sup>10</sup>. (BRESSER PEREIRA, 1997)

Com um discurso envolvente e pretensamente modernizador, o documento elenca medidas consideradas necessárias para a reconstrução do Estado, superação da crise fiscal e aumento da governabilidade, pautadas no tripé privatização – publicização – terceirização.

Segundo o plano,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

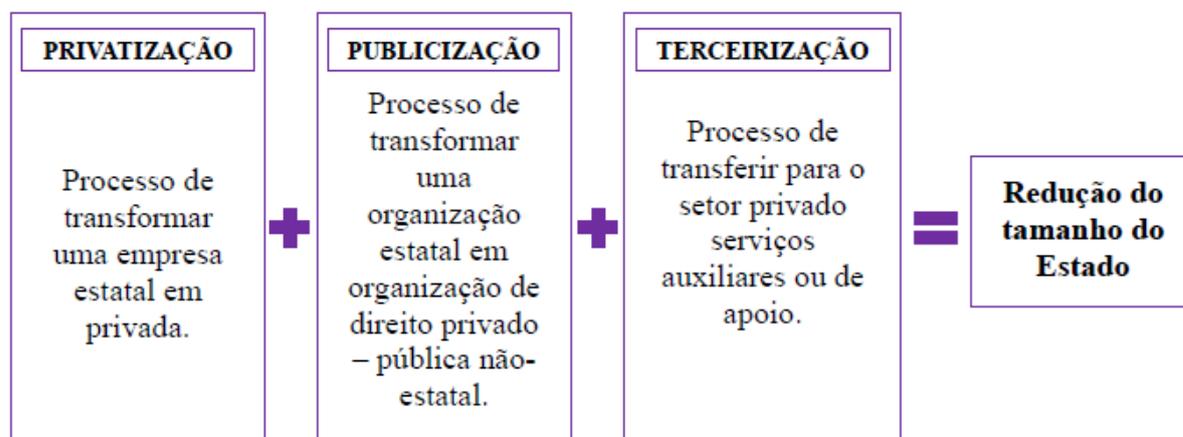
Nesse sentido, Bresser Pereira, além de defender a clássica *privatização*, que é a transferência para o setor privado das atividades desenvolvidas por empresas estatais, desenvolve o conceito de *publicização*, isto é, a “descentralização para o setor público não-

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que vários teóricos críticos se contrapõem ao uso do termo “globalização”. Chesnais (2001), ao recomendar a análise prudente das palavras, desenvolve o conceito de “mundialização” da economia. Ver mais em: “Mundialização: o capital financeiro no comando”. (CHESNAIS, 2001).

estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.” (BRASIL, 1995, p. 12-13). Completando a tríade de processos que vão delimitar as funções e reduzir o tamanho do Estado, tem-se a *terceirização*, que é “o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19)

**Figura 1** – Privatização – publicização – terceirização



Fonte: elaboração da autora, a partir de Bresser Pereira (1997).

A reforma gerencial brasileira de 1995, conforme Bresser Pereira, possui quatro componentes básicos, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 4** – Componentes básicos da reforma do Estado brasileiro

<b>Componentes básicos da reforma do Estado</b>	Delimitação do papel do Estado através dos processos de privatização
	Desregulação
	Aumento da governança
	Aumento da governabilidade

Fonte: elaboração da autora, a partir de Bresser Pereira (1997, p. 20).

Outrossim, no quadro teórico desenvolvido para nortear a reforma gerencial, constam também a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; a separação entre a formulação de políticas e sua execução; responsabilização (*accountability*) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social. (BRESSER PEREIRA, 1999)

Nesse cenário, um outro conceito incorporado pela administração pública gerencial diz respeito à busca da qualidade dos serviços públicos, todavia utilizando-se as práticas da iniciativa privada para sua definição, assim como ocorre em toda a lógica do modelo gerencial. Dessa forma, nasce a abordagem da Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Control*). Nas empresas, a persecução constante da qualidade tem relação direta com o direcionamento da produção para o interesse dos consumidores; na esfera pública, essa perspectiva surge quando a administração volta sua atenção aos cidadãos vistos como clientes/consumidores de um serviço. Entretanto, essa abordagem tem a ver de fato é com a constituição de mecanismos de *controle* do Estado, dimensão que deve ter prioridade em relação à execução dos serviços, como defendem os reformadores.

Dito em outras palavras, a reforma do aparelho do Estado brasileiro, conduzida por Bresser-Pereira a partir de 1995, alterou de maneira substancial a relação entre as esferas pública e privada no país. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado apresentou elementos que viabilizaram a participação de várias entidades da sociedade civil na execução de políticas sociais, atuando assim no espaço de transferência de responsabilidades estatais. Assim, o terceiro setor assume esse espaço, “mediante um conjunto muito heterogêneo de entidades: Organizações Sociais, OSCIPs, ONGs, Fundações e Institutos (braços sociais de grandes empresas), Empresas com Responsabilidade Social, dentre outras.” (SILVA; RICHTER, 2018, p. 1287)

Também em 1995, foi instituído formalmente o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), caracterizado como organização sem fins lucrativos, com o papel de “gerar conhecimento a partir de articulações em rede para aperfeiçoar o ambiente político institucional do investimento social e ampliar a qualidade, legitimidade e relevância da atuação dos investidores sociais privados.” (GIFE, 2021, s.p.). Dados da página eletrônica do GIFE em 2021 apontam que ele é composto por 160 associados que, somados, “investem por volta de R\$ 2,9 bilhões por ano na área social, operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros.” (GIFE, 2021, s.p.). No portal eletrônico, pode-se acessar notícias, cursos, editais, relatórios e congressos; evidenciam-se ações que fomentam a ampliação da noção de investimento social privado, perpassando diversas áreas de atuação, por meio de projetos diversos. Essa organização ilustra a existência de uma rede de ação que articula atores privados, políticos, intelectuais orgânicos, universidades e organizações internacionais em torno das políticas educacionais. Inclusive, no portal mencionado, há uma seção dedicada às informações acerca

da Atuação em Rede<sup>11</sup>, em que são disponibilizadas as estratégias criadas para interlocução entre as organizações.

Montaño (2002), ao analisar o conceito de “terceiro setor” aponta uma série de fragilidades teóricas e conceituais; segundo o autor, a construção desse termo se dá a partir de um recorte do plano social em três esferas distintas, em que o Estado constituiria o primeiro setor (político), o mercado o segundo setor (econômico) e a sociedade civil o terceiro setor (social). Essa sedimentação, entretanto, tem um caráter funcionalista que acaba por isolar e autonomizar a dinâmica de cada um desses setores, descaracterizando assim a historicidade da realidade social.

O mesmo autor considera que,

[...] numa *perspectiva crítica e de totalidade*, o que é chamado de “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: *um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às seqüelas da “questão social”, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda mútua.* (MONTAÑO, 2002, p. 22, grifos do autor)

Na visão de Montaño, o objetivo da transferência da responsabilidade de intervenção na “questão social” do Estado (e do capital) para a esfera do terceiro setor não se fundamenta na eficiência (como se as instituições desse setor fossem mais eficientes no serviço do que o próprio Estado) nem em motivos de ordem financeira. Segundo ele,

O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda para o setor empresarial. (MONTAÑO, 2002, p.23, grifo do autor).

A ação das entidades vinculadas ao terceiro setor foi legitimada pelo governo federal por meio de um conjunto de leis que normatizaram as parcerias público-privadas e a atuação do voluntariado junto à execução das políticas públicas. Assim, em 18 de fevereiro de 1998 foi

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://gife.org.br/atuacao-em-rede/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

promulgada a Lei nº 9.608, a qual regulamentou o trabalho voluntário. (BRASIL, 1998b). Como observa Costa (2019, p. 170), depois de

abertas as possibilidades de relações com o setor privado no Brasil, em tese, não lucrativas, formas de trabalho voluntário nas escolas, como “Amigos da Escola”, foram incentivadas pelos *mass media*, especialmente canais de televisão das organizações Globo. O setor econômico e financeiro criou e/ou ressignificou suas fundações em outros parâmetros, consideradas o braço social da empresa. A ação social [...] por elas promovida, aparentemente, tem mais que uma via de mão dupla, pois, além de assegurar ao empresariado o título de “empresário cidadão” e à empresa o título de “socialmente responsável”, delimita conteúdo da educação com um currículo mínimo e, acima de tudo, visa ao lucro.

A Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, consolida a pessoa jurídica denominada de “Organização Social” (OS), além de regular a criação do Programa Nacional de Publicização, extinguir organismos e entidades, nomeando Organizações Sociais para a absorção de suas atividades. As OS, de natureza jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, entram no cenário com o objetivo de fomentar atividades nos campos da educação, da saúde, da cultura e do meio ambiente. (BRASIL, 1998c). Essas organizações apresentam independência financeira e administrativa, mas admitem recursos orçamentários, com a possibilidade de arrecadar formas diferentes de financiamento – por exemplo, doações –, gerando participação maior por parte da sociedade. Ao ceder às políticas sociais estatais não-exclusivas, as Organizações Sociais, por meio do Programa Nacional de Publicização, têm a preferência na celebração de contrato de gestão para execução de serviços como em hospitais, universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, bibliotecas e museus (MONTAÑO, 2002).

Em 1999, por meio da Lei nº 9.790, foram regulamentadas as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), assim qualificadas as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendessem aos requisitos instituídos por esta Lei (a qual também disciplina o termo de parceria entre o poder público e essas organizações). (BRASIL, 1999).

Em relação ao mundo do trabalho, Previtali e Fagiani (2020) afirmam que

A Nova Gestão Pública cumpre um papel fundamental no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em prol do capital e contra o trabalho sob três aspectos fundamentais: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado; b) injeção de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas e impostos de empresas privadas; e c) desregulamentação das relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital.

[...]

Logo, a adoção da NGP tem significado a ampliação do Estado no sentido da criação de novos espaços para a acumulação do capital, no bojo da (des)regulamentação dos direitos trabalhistas na história do Brasil. (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 222)

A educação, como parte dos direitos sociais fundamentais, e sendo uma das principais áreas de atuação do Estado, naturalmente não ficou apartada das demais no que diz respeito ao impacto do gerencialismo como nova forma de gerir. Também na educação, o Estado diminui sua atuação e amplia a da sociedade civil, deixando de ser o fomentador e assumindo o papel de gerenciar, induzir e regular as políticas.

Nesse contexto, o Estado passa a consolidar mecanismos de regulação sobre o serviço prestado, isto é, ele se incumbem da tarefa de controle sobre os serviços. É assim que a escola pública, como instituição estatal, se torna objeto de regulação, e por isso sofre alterações elementares como, por exemplo, nos currículos, nas formas de avaliação e na organização do trabalho escolar. Como aponta Freitas (2016),

O controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula. As médias de desempenho dos alunos da escola expressariam, então, sua “qualidade” — controlada a interferência do nível socioeconômico dos estudantes. (FREITAS, 2016, p. 143).

A NGP, sustentada nos preceitos neoliberais, preconiza que a iniciativa privada é superior ao setor público em técnicas gerenciais. Difunde-se a ideia de que temos muito o que aprender com os modos de gestão próprios das empresas privadas. Por isso, as instituições públicas devem executar práticas administrativas formuladas e desenvolvidas no mundo empresarial, utilizando-se de soluções técnicas propostas por ele.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. (FREITAS, 2016, p. 140).

Newman e Clarke (2012) avaliaram algumas consequências do gerencialismo e seus efeitos sobre a educação e escolarização na Inglaterra, país que pode ser considerado laboratório de reformas educacionais neoconservadoras e, conseqüentemente, exportador de tais ideias para

outras regiões do mundo. Os autores indicam que as políticas implementadas sob a égide da Nova Gestão Pública levavam a maior exploração do corpo docente, resultavam na penetração de valores e racionalidade capitalistas no sistema educativo e um conseqüente distanciamento da ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social, além de produzir um clima no qual as crianças eram encaradas como mercadoria que era valorizada de forma diferenciada. Ademais, “o foco dominante sobre a escola individual como um quase-negócio posicionada em um campo competitivo teve profundas conseqüências para a sustentabilidade de noções de educação como um bem público mais amplo” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 366)

Na educação brasileira, a materialização de princípios da NGP não levou à privatização direta na área, como ocorreu em outros países. Entretanto a reforma educacional iniciada já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) viabilizou a formação de acordos multifacetados entre setores público e privado, desde a concepção à execução de políticas; “abertura para a competição e criação de quase-mercados no interior dos sistemas públicos de ensino; aquisição de material didático/apostilado pelo poder público; indústria das avaliações; e contratos de gestão com Organizações Sociais (OS), entre outras.” (COSTA, 2019, p. 171)

Também analisando a realidade brasileira, e mais especificamente do estado de Minas Gerais, Silva e Richter (2018, p. 1294) observam que

[...] a intensificação da lógica privatista no âmbito estatal, mediante os desígnios da NGP, contribui para produzir mutações no sentido público da escola pública mediante os seguintes aspectos: deslocamento dos âmbitos de referência da escola cidadã para a esfera econômica e modelos gerenciais do mercado; transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar como forma de veiculação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais; disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública como estratégia para a legitimação da soberania do mercado como garantidores da qualidade; aprofundamento da atuação dos setores privatistas no desenho de políticas e na tomada de decisões sobre a escola pública.

Esse quadro configura o contexto no qual se desenrola o que Freitas (2016; 2018) irá chamar de “reforma empresarial da educação”. Na mesma direção, o autor reforça “a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em ‘serviços’ a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um ‘vendedor de si mesmo’ em um livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 23).

Após o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), assumiu a presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, o qual permaneceu no governo até 2010. Apesar de caracterizada pelo crescimento da economia brasileira, sua gestão não rompeu com a política neoliberal e manteve os processos que a antecederam no que diz respeito à tríade privatização-publicização-terceirização.

De acordo com Saviani (2007b, p. 1243), “com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias.”

Dessa forma, tanto a proposta de publicização, com a transferência para o público não estatal – sobretudo por meio das parcerias –, quanto o modelo gerencial de gestão tiveram continuidade nos governos do PT. O primeiro documento que indica essa continuidade foi o “Gestão pública para um Brasil de todos: Plano de Gestão do Governo Lula” (BRASIL, 2003), o qual preconiza transformações macroinstitucionais que impactam no papel do Estado. O documento anuncia que o plano deverá contemplar, em médio e longo prazos, a “redefinição das estratégias, a recomposição da força de trabalho, a reconfiguração das estruturas e processos e o redimensionamento de recursos em bases mais eficientes e direcionadas para resultados.” Essa reconfiguração “inclui ainda a construção de um novo padrão de relacionamento entre o governo e as empresas estatais, no qual fiquem definidos os marcos da gestão empresarial e da gestão voltada ao interesse público.” (BRASIL, 2003, p. 8)

Em 2004, Lula sancionou a Lei nº 11.079/04, conhecida como a Lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs), a qual constituiu o primeiro ato jurídico-político de seu governo no prosseguimento do processo de celebração de tais parcerias no âmbito da administração pública em todas as esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) (BRASIL, 2004).

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, o governo federal instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabeleceu diretrizes para a implementação de parcerias na gestão da educação. Isso fica claro quando o texto da lei preconiza, no artigo 2º, que a União realizará diretamente, ou incentivará e apoiará a implementação pelos municípios, estados e Distrito Federal das 28 diretrizes elencadas, dentre elas “*firmar parcerias externas à comunidade escolar*, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.” (BRASIL, 2007, s.p., grifo nosso).

Contraditoriamente, outras diretrizes dentre essas fazem referência à gestão participativa, parecendo objetivar a indução de ações com vistas à gestão democrática:

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso (BRASIL, 2007, s. p.)

As diretrizes acima poderiam sugerir uma forma de incentivar a gestão democrática nas escolas, todavia entendemos que a perspectiva do governo era outra: trazer o contraditório do processo.

A última das diretrizes relacionadas preceitua:

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de *empresários*, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, s. p., grifo nosso)

O texto da lei evidencia a aproximação da administração pública com o empresariado, como nos aponta Saviani (2007b). Esse autor nos adverte que o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, apesar de ter sido apresentado como uma iniciativa da sociedade civil conclamando a participação de todos os setores sociais, consistiu na verdade

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, 2007b, p. 1243)

Saviani (2007b) considera que a proposta “Compromisso Todos pela Educação” é embasada em uma lógica constituída de um tipo de “pedagogia de resultados”, em que o governo se mune de instrumentos de avaliação dos produtos, compelindo, assim, que o processo se conforme às exigências colocadas pela demanda das empresas.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007b, p. 1253)

Ao aderir ao Plano de Metas, os entes federados se comprometem a desenvolver duas ações: em um primeiro momento, realizar um diagnóstico da situação na rede municipal e ou estadual de ensino e, subsequentemente, elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano, implementando seus programas e ações em âmbito educacional. Em contrapartida, os estados e municípios receberiam assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

Na mesma data da promulgação do Decreto nº 6.094/07, o MEC lançou oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja composição agrega 30 ações, as quais abrigam praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo referido ministério. Essas ações foram apresentadas pelo MEC ao governo federal na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em que cada ministério deveria indicar as ações que se enquadrariam no referido programa. O PDE engloba todos os níveis da educação e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura à educação, e se direciona melhoria da qualidade da educação brasileira. (SAVIANI, 2007b).

O PDE é apresentado pelo MEC como um plano executivo, compreendendo mais de 40 programas organizados em torno de 4 eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Dentre esses programas, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação configura-se como estratégico no âmbito da educação básica. (BRASIL, 2007?).

No contexto do PDE e ao lado do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas, por meio do Decreto nº 6.094/07 o governo federal cria também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>12</sup>, promovendo uma profunda transformação na avaliação da educação básica e estabelecendo, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão. Essas conexões invocam um conceito até então “ausente do nosso sistema educacional: a *responsabilização* e, como decorrência, a mobilização

---

<sup>12</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Ideb e o PAR constituem os três instrumentos basilares e orientadores das ações do MEC junto aos entes federativos, sob o direcionamento do PDE. (PERONI et al., 2012b).

social”. (BRASIL, 2007?, p. 19) Assim, esse índice<sup>13</sup> passa a ser o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007, s.p.)

O Ideb foi criado “com a finalidade de medir a qualidade da educação por meio de metas para cada escola e redes de ensino, com o objetivo de alcançar 6,0 até 2021, média do sistema educacional dos países desenvolvidos”. (COSTA, 2019, p. 171). Foi assim que teve início o *ranqueamento* entre escolas e sistemas de ensino, evidenciando a competitividade que tem base nos moldes da gestão gerencial. Isso foi motivo de muitas críticas, já que o Ideb não representa “na íntegra a realidade educacional, especialmente no que se refere à interferência de fatores externos nos processos de aprendizagem escolar” (COSTA, 2019, p. 171).

No mesmo sentido, Freitas (2016, p. 145) alerta que há

limitações para se considerar as notas altas das avaliações como evidência de boa educação. Os testes também espelham o nível socioeconômico da criança. Quando uma escola falha, esse resultado também é produto de variáveis que estão do lado de fora dela e que explicam, em média, até 60% dos resultados que os alunos obtêm nas avaliações. Aqui, os reformadores, embora não neguem a constatação, fazem caso omissis dela ao penalizar as escolas, ocultando tudo isso sob a acusação de “falha de gestão”.

Ainda segundo esse autor, a avaliação em larga escala no Brasil não apresenta coerência com todo o cenário educacional da atualidade, e tem sido colocada na base das propostas de reforma escolar para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais, com fins de promover sua privatização. (FREITAS, 2016)

Outro exemplo que demonstra a continuidade dos princípios da gestão gerencial na administração pública sob o governo de Lula da Silva é a assinatura da Carta de Brasília da Gestão Pública, em maio de 2008. (BRASIL, 2008). Esse documento veicula uma proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão<sup>14</sup> e secretários estaduais de administração, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD), para melhoria da gestão pública. Por meio dele, busca-se incluir nas agendas governamentais em todas as esferas um modelo de gestão pública voltado para a produção e

---

<sup>13</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (...) reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb), e das médias de desempenho no [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 07 dez. 2021

<sup>14</sup> Vale lembrar que o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão foi criado ao final do primeiro mandato de FHC, a partir da fusão do Ministério da Administração e Reforma do Estado com o Ministério do Planejamento, com o objetivo de implementar a reforma gerencial do Estado brasileiro. (BRESSER PEREIRA, 1999)

garantia de resultados, bem como oferecer respostas à sociedade no que diz respeito à demanda por mudança e melhoria na prestação de serviços públicos (PERONI, 2012a).

Esses mecanismos de gestão que seguem princípios pautados na lógica de mercado foram ratificados e perduraram no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), também representante do Partido dos Trabalhadores (PT), a qual havia sido Ministra-Chefe da Casa Civil no período de 2005 a 2010 no governo Lula da Silva. Isso fica evidente com a “criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro que vem fazendo uma verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública” (PERONI, 2012a, p. 24). Cabe ressaltar ainda que o Grupo Gerdau integra o Movimento Todos pela Educação, sendo Jorge Gerdau Johannpeter presidente do Conselho de Governança desse Movimento.

A Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) foi criada por meio do Decreto nº 7.478/11, com o objetivo de debater competitividade e aperfeiçoar a gestão pública, tanto na definição de mecanismos de controle da qualidade do gasto público quanto no estabelecimento de diretrizes para reduzir custos, racionalizar processos e tornar mais eficazes e efetivos os programas e ações prioritárias, otimizando o desempenho geral do poder executivo na prestação de serviços públicos. (BRASIL, 2011)

Freitas (2016) considera que o governo de Dilma Rousseff, imerso em sucessivas crises, não dispunha de meios para coibir o avanço das políticas públicas privatistas, tendo em vista a composição do Congresso Nacional à época. O autor destaca que “é pelo Congresso que os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção” (FREITAS, 2016, p. 139). Concordamos com Freitas nesse sentido, e entendemos também que tanto no governo Lula, no qual Rousseff atuou como ministra, quanto em sua continuidade, haveria extrema dificuldade em tentar romper com esses processos, levando-se em consideração a própria conjuntura em que o Partido dos Trabalhadores assumiu a presidência, quando já havia laços do poder público com o empresariado.

Em 31 de agosto de 2016, a partir da consumação do golpe jurídico-midiático-parlamentar que impediu Dilma Rousseff, o poder executivo federal ficou a cargo do então vice-presidente Michel Temer até o fim do ano de 2018. As políticas privatistas não alteraram seu curso, e, além disso, a educação experimentou grande retrocesso expresso: i) na Emenda Constitucional nº 95, a qual congelou os investimentos inviabilizando as metas do Plano Nacional de Educação (aprovado em 2014); ii) na reforma do ensino médio (sobre a qual

trataremos mais adiante) e iii) no projeto autodenominado “escola sem partido”. (SAVIANI, 2020).

No ano de 2019, em um processo social mais amplo que tem sido denominado no debate público nacional e internacional como uma “onda conservadora”, Jair Bolsonaro assumiu a presidência da república apresentando uma retórica de extrema-direita. As ações de cunho privatista apresentaram-se já desde o início do governo Bolsonaro, quando, em abril de 2019, o então ministro da educação Abraham Weintraub anunciou cortes de verbas para as universidades públicas. Meses depois, em julho de 2019, ainda nesse contexto de contingenciamento de verbas, o MEC lançou o programa “Future-se”, com a proposta de ampliar o financiamento privado nas universidades públicas. O objetivo, segundo o ministro, seria “dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s.p.). Entretanto, segundo as palavras de Flávia Calé da Silva, presidente da Associação Nacional dos Pós-Graduandos, trata-se de um

(...) projeto que propõe a inserção demasiada do capital privado nas instituições públicas em detrimento de um investimento estatal, o que prejudica a autonomia científica e a gestão das universidades e desresponsabiliza o estado de um investimento coordenado e estratégico para que a formação e o conhecimento produzido seja utilizado como um bem público. (G1, 2020, s. p.)

Outra iniciativa que demonstra a continuidade das políticas privatistas no governo Bolsonaro é a proposta de regulamentação da educação domiciliar (ou *homeschooling*), sobre a qual discorreremos mais adiante. Atualmente, o Projeto de Lei nº 1338/2022, que autoriza a educação domiciliar no Brasil, está em tramitação no Senado Federal, tendo sido aprovado pela Câmara dos Deputados em 19 de maio de 2022.<sup>15</sup>

## 2.4 Os processos de privatização na realidade brasileira

Como já evidenciado anteriormente, a Nova Gestão Pública propaga que os serviços públicos são melhor executados sob influência da iniciativa privada, em condições de livre-mercado, já que, em tese, essa medida aumentaria a eficiência e a eficácia dos processos de trabalho, alcançando altos índices de produtividade. Em outras palavras, no contexto da NGP,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado>. Acesso em: 26 set. 2022.

a lógica de mercado instalou-se na educação sob o pretexto de se produzir a melhoria de sua qualidade, com racionalidade, permitindo a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado e não dos governos. (FREITAS, 2018).

Assim sendo, como consequência, vemos uma crescente privatização dos serviços públicos na área da educação. Em grande medida, a escola tem assumido a lógica mercantil em sua dinâmica gestorial: com atenção voltada para resultados; preocupação com a verificação dos índices de eficiência, qualidade e eficácia; gestão descentralizada; ambiente competitivo (dentro da escola e entre escolas).

Theresa Adrião (2018), a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais entre 1990-2014, sintetiza as principais formas de privatização da educação básica encontradas no Brasil em três dimensões: gestão, oferta e currículo.

**Quadro 5** – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura - 1990-2014

<b>Da OFERTA EDUCACIONAL</b>	<b>Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA</b>	<b>Do CURRÍCULO</b>
<p><b><u>Financiamento público a organizações privadas:</u></b> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais</p> <p><b><u>Oferta privada:</u></b> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares</p> <p><b><u>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</u></b> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.</p>	<p><b><u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:</u></b> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais</p> <p><b><u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA</u></b> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de <b>desenhos curriculares</b> elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de <b>tecnologias educacionais</b> e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de <b>Sistemas privados de ensino</b> (SPE)</p>

Fonte: Adrião (2018, p. 11)

Abordando a dimensão da privatização referente à *oferta educacional*, Adrião ressalta que, no Brasil, a educação é livre à iniciativa privada, ou seja, pessoa jurídica de direito privado (seja lucrativa ou não) pode criar escolas, cujo funcionamento será autorizado e fiscalizado por órgãos governamentais. No caso de escolas com fins de lucro, a autora identificou que houve um aumento de matrículas na educação básica, devido a escassez de investimento público na

educação pública, além da disseminação ideológica, no geral não comprovada, acerca da superioridade da escola privada.

Sem embargo, uma primeira forma pela qual se efetiva a privatização da oferta educacional se refere ao financiamento público a organizações privadas, por meio de contratos, convênios, termos de parceria e cooperação. Isso pode ser realizado tanto diretamente, mediante repasses de subvenção ou custeio de itens de manutenção da escola, quanto indiretamente, como por exemplo por meio da adoção de créditos fiscais reembolsáveis a empresas ou famílias.

O último conjunto de formas da privatização dessa dimensão diz respeito às políticas de “escolha parental”, as quais contam

com subsídio público e são viabilizadas por meio da concessão de bolsas de estudo ou de *vouchers*; da introdução de mecanismos de mobilidade estudantil, financiada pelo poder público que permitam a frequência gratuita de estudantes a escolas privadas ou de gestão privada escolhidas pelas famílias, à semelhança das *charter schools* norte-americanas e, por fim, pela introdução da educação domiciliar (*homeschooling*), mecanismo que rompe com o princípio da educação escolar obrigatória. (ADRIÃO, 2018, p. 16)

No Brasil, não há predominância dessas formas, visto que os diversos programas de bolsas de estudos para a educação básica previstos na LDB pretendem atenuar a ausência da oferta pública e não se associam à escolha parental. Todavia, a *educação familiar* tem sido objeto de debates no país, sobretudo após a conjuntura da pandemia do Novo Coronavírus<sup>16</sup>, que forçou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais desde março de 2020. (BRASIL, 2020a). A situação afastou estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino das salas de aula, sendo que para o ensino fundamental e ensino médio, os estabelecimentos foram desobrigados do cumprimento dos duzentos dias de efetivo trabalho escolar preconizados no inciso I do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996), desde que cumprida a carga horária mínima anual de oitocentas horas, no ano letivo de 2020 (BRASIL, 2020b).

O estado de calamidade pública causador da pandemia adentrou e perdurou pelo ano de 2021 e 2022, levando discentes de todo o país a aprenderem em ambiente domiciliar, o que acarretou certa “familiarização” da sociedade para com tal condição.

---

<sup>16</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 11/03/2020 emergência em Saúde Pública em decorrência da pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). No dia 17/03/2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343 autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. A partir de então, em todas as instâncias administrativas houve diversas regulamentações no sentido de suspender as aulas presenciais e normatizar o ensino remoto.

É certo que esse cenário não configura a educação domiciliar (*homeschooling*), modelo de oferta educativa que não apenas ocorre fora do ambiente escolar, como também se contrapõe ao “pressuposto da obrigatoriedade de frequência à escola e defende o direito das famílias em não escolarizarem seus filhos. Sua oferta apresenta graus diversos de ‘flexibilização’, podendo ou não contar com financiamento e supervisão por parte do poder público”. (ADRIÃO, 2018, p. 16). Fato é, contudo, que foi o bastante para reacender a discussão em torno do assunto.

Segundo notícia veiculada no portal Todos pela Educação, o *homeschooling* constituiu “a única temática inserida na agenda prioritária do governo de Jair Bolsonaro em 2021, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas pela Educação Básica durante a pandemia.<sup>17</sup>” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). “As propostas de desescolarização associam-se à ampliação de perspectivas conservadoras e de bases religiosas que parametrizam atos do legislativo e flexibilizam os marcos regulatórios para a oferta educativa” (ADRIÃO, 2018, p. 24).

Em entrevista concedida ao Jornal da UFU, da TV Universitária, Silva (2021) fala sobre o projeto de lei induzido do executivo para o legislativo brasileiro para regulamentação da educação domiciliar, e enfatiza que se trata de uma política pública restritiva, que alcançaria apenas os estratos sociais mais privilegiados. Para a autora, “o que temos em curso é um processo de desobrigação, de desoneração do Estado no que diz respeito ao direito à educação [...]. Além disso, é um espaço bastante propício para grupos privatistas [...] proliferarem e garantirem um nicho de mercado nesse processo.” (SILVA, 2021)

Voltando à segunda dimensão da privatização da educação pública considerada por Adrião (2018), temos a *gestão*, que é a mais abordada pelas pesquisas brasileiras. A partir de alterações legais já mencionadas, instituições privadas vinculam-se a governos por meio de dispositivos como i) contratos de gestão; ii) termos de parceria, acordos de cooperação, termos de colaboração e de fomento e iii) parcerias público-privadas propriamente ditas.

---

<sup>17</sup> Durante o período de pandemia, muitos estudantes não tiveram acesso ao ensino remoto pela falta de instrumentos básicos, como equipamento tecnológico e internet. Não houve apoio do Governo Federal no sentido de tentar minimizar esse problema. “De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa.” Estudos da Universidade de São Paulo e da Fundação Getúlio Vargas, entre março e outubro de 2020, apontaram que “a quase totalidade dos Estados decidiu pela transmissão via internet, (mas) apenas cerca de 15% deles distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>. Acesso em: 16 mar. 2022. Com relação ao número de mortes por Covid-19 (até dezembro de 2021), o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking mundial, ficando atrás apenas dos EUA. Quando considerado o número de mortes por milhão de habitantes, o Brasil está na nona posição. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

O contrato de gestão é o instrumento firmado entre agências públicas, ou entre agências públicas e entidades privadas qualificadas como Organizações Sociais com vistas à privatização da gestão pública. Vale ressaltar que “a partir de 2015, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu que a seleção dessas entidades para efetivação de contratos de gestão dispensaria licitação, ainda que deva observar critérios objetivos e impessoais de prestação de contas e contratação por meio de convênios” (ADRIÃO, 2018, p. 17).

O termo de parceria, por sua vez, destina-se à formação de vínculo entre o poder público e entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, conforme disposto na Lei nº 9.790/1999 (BRASIL, 1999). Em 2014, essa lei foi alterada pela Lei nº 13.019 (Marco Regulatório do Terceiro Setor), e, no ano seguinte, ambas foram modificadas pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. (BRASIL, 2014, 2015). A partir de então, a administração pública pode estabelecer parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSCs – incluindo cooperativas sociais e entidades religiosas), mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.

Por fim, a parceria público-privada (PPP) é o contrato administrativo de concessão, pelo qual o poder público ressarce a pessoa jurídica de direito privado com fins lucrativos, além da possibilidade de cobrança adicional de tarifa aos usuários. A PPP é regida pela Lei nº 11.079/2004 e suas alterações.

Todo esse panorama apresentado acima é interpretado nas produções pesquisadas por Adrião (2018) como decorrente da materialização dos princípios da NGP ou de preceitos assentes na Terceira Via, no bojo das reformas neoliberais.

Os processos de privatização da gestão da educação podem ser percebidos de duas formas: i) *privatização da gestão educacional*, quando assume caráter sistêmico no âmbito das redes públicas de ensino e ii) *privatização da gestão escolar*, quando as políticas e programas de privatização incidem sobre a gestão de unidades escolares específicas. “Em um e outro caso trata-se da delegação pela esfera pública, dos processos relativos às tomadas de decisão sobre os fins da educação e os processos necessários ao seu atendimento.” (ADRIÃO, 2018, p. 18).

A primeira forma refere-se não apenas a contratação de assessorias privadas para atividades pontuais ou a adesão de sistemas de ensino público a interesses estratégicos privados, como também e sobretudo a influência de corporações na definição de prioridades educacionais, claramente direcionadas ao lucro (direta ou indiretamente). A segunda forma

tende a se generalizar para toda a educação básica por meio de políticas governamentais de transferências de escolas para OS; Oscip e ou para mantenedoras particulares via PPPs. Amplia-se ainda a transferência da gestão da escola pública para instituições que integram braços sociais de corporações privadas. (ADRIÃO, 2018, p. 20)

É importante considerar a natureza da instituição privada a quem a administração pública delega a gestão da educação: se privada com fins lucrativos ou privada sem fins lucrativos. No último caso, estão compreendidos os investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se identificam como não lucrativos embora atuem de acordo com os interesses do mercado. Os filantropos de risco estão entre os três principais segmentos da iniciativa privada que atuam junto às redes e sistemas públicos identificados pela pesquisa de Adrião (2018), quais sejam: os filantropos de risco, as corporações propriamente ditas e os braços sociais dessas corporações, organizados em fundações e institutos. Há também OSCs articuladas a movimentos sociais, mas essas possuem menor alcance.

Silva e Souza (2009) apontam que a atuação de fundações, institutos ou organizações privadas, identificadas como braços sociais de corporações, na esfera da “responsabilidade social” tem um viés estratégico, pois, além de valorizar a marca /produto do grupo ao qual se associam, essas empresas buscam “garantir o desenvolvimento das habilidades requeridas do trabalhador pelo novo conteúdo do trabalho, visando à maximização dos lucros no contexto da reestruturação produtiva.” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 782)

A terceira e última dimensão da privatização da educação investigada por Adrião (2018) refere-se ao *currículo* escolar. Isso porque o setor privado, além de todos os processos descritos anteriormente, também e cada vez mais opera na definição do que ensinar, como ensinar e quando ensinar, ao mesmo tempo em que desenvolve meios de monitoramento e verificação da aprendizagem. No Brasil, a atuação direta de corporações e organizações internacionais (como Google, IBM, Intel, Microsoft e Pearson, além do Banco Mundial) na definição de diretrizes do currículo nacional “é a primeira e mais radical forma de privatização desta dimensão da escola.” (ADRIÃO, 2018, p. 21).

Ademais, uma outra maneira pela qual a privatização incide sobre o currículo da educação pública no Brasil é por meio da aquisição de sistemas privados de ensino pelo poder público. Esses sistemas “vêm” com um “pacote completo”, que engloba não somente o material didático aos alunos e de suporte aos docentes, como também a formação continuada dos educadores, o efetivo acompanhamento das atividades docentes e o desenvolvimento de processos de monitoramento (avaliação interna e externa).

Segundo Silva e Souza (2009, p. 786, grifo nosso),

a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos de forma neutra e apolítica. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo *currículo escolar*, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica.

As mesmas autoras reiteram que o interesse do empresariado em atuar na escola pública não tem um caráter apenas técnico e operacional para garantir a produtividade e eficiência, nem está voltado puramente à filantropia ou responsabilidade social. Na verdade,

Tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política com alguns desdobramentos sobre o “currículo oculto” da escola. Assim, as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 784-785)

Os processos de privatização da educação na realidade brasileira foram se materializando em ritmos diferenciados nas diferentes unidades federativas. No capítulo que segue, abordaremos os processos privatistas no estado de Minas Gerais.

## **CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Neste capítulo, pretendemos elucidar como se desenrolaram os processos de privatização da educação no estado de Minas Gerais, no contexto nacional já apresentado anteriormente. Essa unidade da federação, historicamente, sempre se apresentou como pioneira, não apenas no que tange a processos privatistas, como também a outros aspectos relacionados a reformas educacionais, o que demonstraremos mais adiante.

Inicialmente, faremos uma breve caracterização do estado. Logo após, apresentaremos alguns dados e indicadores importantes para a compreensão do panorama educacional do estado. Por fim, adentraremos nas estratégias utilizadas para a consolidação da privatização da educação básica mineira.

### **3.1 Caracterização do estado de Minas Gerais**

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010<sup>18</sup>, o estado de Minas Gerais, situado na região sudeste do Brasil, possui uma área territorial de 586.852,35 km<sup>2</sup>, e sua população é de 19.597.330 pessoas (com estimativa para 2021 de 21.411.923 habitantes), colocando-o como segundo estado mais populoso do país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022). Dentre os 853 municípios do estado, Belo Horizonte (capital) é o mais populoso (sendo que, no Brasil, figura em sexto lugar em maior população), seguido por Uberlândia, Contagem, Juiz de Fora e Betim<sup>19</sup> (MINAS GERAIS, 2021). Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDHm) é de 0,731, o que lhe rende o nono lugar no ranking nacional e último lugar na região sudeste. Ocupa as mesmas posições no que se refere ao IDHm Educação, que é de 0,638<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> O censo demográfico da população brasileira é realizado a cada 10 anos, portanto deveria ter ocorrido em 2020. Porém, de acordo com o Portal Empresa Brasil de Comunicação, não aconteceu nem mesmo em 2021, devido a falta de orçamento. “Os recursos necessários para o Censo eram da ordem de R\$ 2 bilhões. Durante a tramitação do projeto no Congresso Nacional, os parlamentares fizeram um corte de 88% do valor total. O corte foi confirmado pela sanção presidencial.” Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-04/censo-demografico-nao-sera-realizado-em-2021>. Acesso em: 20 dez. 2021. Assim como considera Arthur Magon Whitacker, professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, trata-se na verdade de um boicote do governo Bolsonaro ao Censo e ao IBGE. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/05/06/por-que-ha-um-boicote-ao-censo-e-ao-ibge-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conheca-minas/geografia>. Acesso em: 20 dez. 2021.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Os dados do IBGE apontam uma tendência de redução na taxa de crescimento da população do estado de Minas Gerais, evidenciada no “afunilamento da base da pirâmide etária estadual, de forma similar ao restante do país”. (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021).

Quanto ao poder executivo estadual, o quadro a seguir apresenta a configuração político-partidária no estado desde 2003.

**Quadro 6** – Configuração político-partidária do Poder Executivo de Minas Gerais – 2003-2022

Governador	Partido Político	Período da Gestão	Vice-governador	Coligações
Aécio Neves da Cunha	PSDB	01/01/2003 a 01/01/2007	Clésio Soares de Andrade	<i>Minas Unida</i> (PSDB, PFL, PPB, PV, PSL, PTN, PAN, PRTB, PHS)
Aécio Neves da Cunha	PSDB	01/01/2007 a 31/03/2010 <sup>21</sup>	Antônio Anastasia	<i>Minas não pode parar</i> (PSDB, PFL, PP, PL, PSB, PTB, PPS, PSC, PV, PAN, PHS)
Antônio Anastasia	PSDB	01/01/2011 a 04/04/2014 <sup>22</sup>	Alberto Pinto Coelho	<i>Somos Minas Gerais</i> (PSDB, PP, DEM, PR, PSB, PDT, PTB, PPS, PSC, PMN, PSDC, PSL)
Fernando Damata Pimentel	PT	01/01/2015 a 01/01/2019	Antônio Eustáquio Andrade Ferreira	<i>Coligação Minas para você</i> (PT, PMDB, PC do B, PROS e PRB)
Romeu Zema Neto	NOVO	01/01/2019 a atual	Paulo Eduardo Rocha Brant	<i>Sou Minas Gerais</i> (Novo, Avante, PSC, PSDB, Solidariedade, Podemos e, PP). <sup>23</sup>

Fonte: elaboração da autora, a partir de Silva; Lélis; Pereira (2021) e Minas Gerais (2021).

A partir das informações do quadro 6, pode-se identificar a predominância do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo de Minas, o qual protagonizou os processos de privatização no Brasil. Foi exatamente nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), sob domínio do PSDB, que ocorreram as maiores privatizações da história do país: mais de 80 empresas deixaram de ser administradas pelo Estado, dentre as quais a companhia Vale do Rio Doce, Telebrás, Companhia Siderúrgica Nacional, bancos

<sup>21</sup> Nesta data, o vice-governador Antonio Anastasia assume o governo de Minas Gerais (durante o período de abril a dezembro de 2010) devido à renúncia de Aécio Neves para concorrer a mandato no Senado Federal.

<sup>22</sup> Nesta data, é a vez de Antonio Anastasia renunciar para candidatar-se ao Senado Federal, deixando o governo de MG para seu vice, Alberto Pinto Coelho (pelo período de abril a dezembro de 2014).

<sup>23</sup> Apesar de não ter se valido de coligação para a campanha eleitoral de 2018, o governador Romeu Zema conta atualmente com o apoio do bloco “Sou Minas Gerais”, composto por 21 deputados dos 7 partidos mencionados (JORNAL ESTADO DE MINAS, 2021).

estaduais como Banerj (RJ), Banespa (SP) e Bemge (MG), e companhias de energia elétrica administradas pelos estados. (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021).

Assim, desde a década de 1990, a lógica privatista e os moldes da administração empresarial foram instalados no interior do aparelho do Estado em âmbito nacional e também no estado de Minas. Na educação, a difusão da lógica empresarial se evidencia sobretudo na gestão da Secretaria de Estado da Educação, entre 1991 e 1994, tendo à frente Walfrido dos Mares Guias Neto, empresário de um dos maiores grupos da educação privada do país: Sistema Pitágoras de Ensino e Kroton Educacional.

Destarte, mesmo antes da publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em âmbito federal (1995), o estado de Minas Gerais já introduzia reformas educacionais, a exemplo do *Programa de Gerenciamento da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação* (GQTE), em 1993, cujo projeto piloto de implementação foi realizado com assessoria da Fundação Christiano Ottoni. Conceitos como eficiência, eficácia e produtividade foram sendo incorporados às escolas e órgãos do estado. (GARCIA; BRAZÍLIO; KALEDA, 2018; DORNELLAS, 2020). Entre outros exemplos de indicadores da lógica privatista concretizados na gestão do empresário Walfrido dos Mares Guias Neto estão o *Programa Pró-Qualidade*, em 1994, objetivando a redução das taxas de repetência e melhoria na aprendizagem dos alunos e o *Pacto de Minas pela Educação*, com a finalidade de chamar à ação e participação os diferentes setores da sociedade, especialmente o empresarial, no bojo das propostas do governo para a educação escolar. (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021)

Nessa direção, o sistema de parceria entre empresa e escola foi efetivado, mediante direcionamento do segmento empresarial e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Uma síntese do relatório do *Pacto de Minas pela Educação* veiculou uma lista de 134 empresas com as respectivas atuações nas cidades onde estão em curso seus trabalhos nas escolas. A Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) foi o órgão que dinamizou e mediu as iniciativas empresariais para a educação. (SILVA; RICHTER, 2018).

Conforme Silva, Lélis e Pereira (2021, p. 304-305),

partindo do princípio de que é “mais fácil e desejável educar do que reeducar”, a atuação dos empresários na formação do trabalhador ultrapassa os muros das empresas e adquire um alcance sistemático na educação regular. Tendo como referência a convicção da incapacidade da gestão pública em cumprir com o seu papel de educar as gerações, asseveram que “não podemos comprometer nossa competitividade e o nosso desenvolvimento econômico por causa do despreparo de nossos recursos humanos” (FIEMG s./d.b).

Para os partidários do estreitamento dessa relação, a participação direta dos empresários na educação é importante porque “toda empresa depende da eficiência de seus fornecedores [...], do nível de competência de toda a sociedade” (FIEMG, s./d.a). Além disso, ressaltam que “o empresário não é apenas um ‘empresário’”, ele é também cidadão, pai de família, muitas vezes, membro de um clube, de uma associação comunitária ou de uma igreja para citar alguns papéis. Ainda asseguram: “mas queremos que seja unânime a percepção de que uma escola pública de qualidade é pré-requisito para o avanço da economia brasileira e o progresso da empresa nacional” (FIEMG, s/d.a). Nesse sentido, a FIEMG sugere uma *atuação mais concreta do empresariado* na organização da escola afirmando que, além da participação indireta, o empresário pode atuar localmente, participando da *gestão da escola*. (grifo nosso)

No que se refere à gestão escolar, Minas Gerais serviu como modelo para outros estados do país, com a incorporação de princípios da NGP, segundo os quais instituições sociais devem funcionar similarmente a uma empresa. Assim, a partir da década de 1990, o diretor de escola (ainda designado pelos deputados e prefeitos do partido do governo, garantindo assim os interesses dos empresários) transforma-se no *gestor escolar*, evidenciando que ele assume agora uma função mais gerencialista (DORNELLAS, 2020 apud FALCI, 2005). Dessa forma, o gestor escolar é escolhido por critérios de competência “técnica”, para elaborar e executar um projeto pedagógico baseado em resultados das avaliações externas, e o conselho escolar assume uma função fiscalizadora, especialmente de recursos financeiros. Cabe salientar que a escolha de dirigentes por indicação é a forma menos democrática, tendo em vista que segue critérios subjetivos, não havendo regulamentação para admissão e demissão, além de possuir um caráter autoritário marcado pelo clientelismo político (DRABACH; ADRIÃO, 2017).

Quer pelo vanguardismo quer pela forte presença na arena política, impulsionando discussões importantes para a educação pública brasileira, o estado de Minas Gerais ocupa lugar de destaque no cenário nacional no que se refere às políticas públicas, em especial no campo educacional.

Já nos anos 2000, é criado o sistema de avaliação de desempenho em larga escala, bem como a premiação de profissionais por produtividade e os Acordos de Resultados<sup>24</sup> entre o governo do estado e as secretarias da administração estadual. No caso da Secretaria de Educação, tais acordos atingem as unidades escolares. Isso se desenrolou na primeira gestão do governador Aécio Neves, do PSDB (2003-2006), no contexto do programa “Choque de Gestão”. Esse programa viabilizou uma reforma administrativa segundo os desígnios da NGP (acompanhando o que ocorria no Reino Unido e EUA, sob o governo de Margaret Thatcher e

---

<sup>24</sup> Disciplinados pela Lei Estadual nº 14.694, de 30 de julho de 2003. Disponível em: [http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao\\_tributaria/leis/114694\\_2003.html](http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/114694_2003.html). Acesso em: 28 dez. 2021.

Ronald Reagan, respectivamente), com o objetivo de resolver os denominados “graves problemas fiscais e da administração pública do estado”, conferindo-lhe modernidade, agilidade e eficiência.

De acordo com Silva e Richter (2018, p. 1291),

O Programa tinha como base a racionalização de processos; a modernização da gestão pública; a reestruturação do aparelho do Estado na busca pela eficiência e eficácia; a melhoria na qualidade e a redução dos gastos com os serviços públicos; a avaliação de desempenho institucional e individual; a transparência às ações das instituições públicas envolvidas; e a facilitação do controle social sobre a atividade administrativa estadual.

O Choque de Gestão foi elaborado por Antônio Anastasia (PSDB), então secretário de estado de planejamento e gestão, que se tornaria vice-governador na gestão seguinte de Aécio Neves (2007-2010) e do qual foi sucessor no governo do estado entre 2010 e 2014. As medidas implementadas por esse programa perduraram pelas três gestões do PSDB, entre as etapas de criação, implementação e consolidação dos projetos. O Acordo de Resultados entre a SEE-MG e o governo do estado foi assinado pela primeira vez em 2007, e em 2008 foi regulamentado pela Lei nº 17.600/2008, juntamente com o prêmio por produtividade<sup>25</sup>.

No final do primeiro ano do governo de Neves, o estado de Minas Gerais tem novamente confirmado seu pioneirismo ao instituir uma lei para implementar o programa de Parcerias Público-Privadas: a Lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003). Desse modo, Minas antecipa-se, em um ano, à iniciativa da União, que instituiu a PPP por meio da já citada Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). O estado de MG foi

o primeiro estado brasileiro a promulgar uma legislação que orienta a formação das PPPs e a institucionalizar a sua prática. No ato de institucionalizar a PPP, a ALMG estabelece que essa parceria teve um forte protagonismo do setor privado que prevê assumir funções como implantação, desenvolvimento de obras, de serviço ou de empreendimento público, bem como da exploração e da gestão das atividades deles decorrentes, além de se envolver com recursos financeiros, materiais e humanos. (DORNELLAS, 2020, p. 17-18)

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais apresentou estabilidade em sua gestão no período mencionado no quadro 6, isto é, não houve rotatividade. De 2003 a 2010,

---

<sup>25</sup> O prêmio por produtividade foi um bônus pago aos servidores em efetivo exercício em órgão ou entidade do poder executivo estadual mineiro, signatário do Acordo de Resultados, que obtivesse resultado satisfatório em Avaliação de Desempenho Institucional e que realizasse a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, e cujas metas estabelecidas fossem atingidas, conforme normatizado pela Lei nº 17.600/2008.

durante os dois primeiros mandatos do governo de Aécio Neves – PSDB, esteve à frente da pasta a docente e ex-reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Vanessa Guimarães Pinto. Em 2011, assume Ana Lúcia Gazzola, também docente e ex-reitora da UFMG, a qual havia atuado como secretária de estado de Desenvolvimento Social no ano anterior. Gazzola permaneceu no comando da Secretaria de Educação até o final de 2014, quando se encerraria o mandato do governador Antonio Anastasia, também do PSDB. (GARCIA; BRAZÍLIO; KALEDA, 2018).

Depois de ser ocupado por representantes do PSDB por três mandatos consecutivos, o poder executivo estadual, de 2015 a 2018, fica a cargo de Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). Sua gestão, todavia, não rompeu com curso das políticas privatistas, revelando que “essa tendência tem ultrapassado fronteiras de perspectivas político-partidárias diferentes e, às vezes, antagônicas.” (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021, p. 306).

Em entrevista à Rádio UFMG Educativa, ao ser questionado sobre sua posição em relação ao uso das Parcerias Público-Privadas em obras e serviços do governo estadual, Fernando Pimentel (PT) afirmou que teve um amplo Programa de Concessões e PPPs. Para implementar esse programa, o governo contou com o marco regulatório através das leis nº 22.257, de 27/07/2016, que estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado, da Lei ° 22.606, de 20/07/2017, que cria os Fundos de Pagamento de Parcerias Público-Privadas (FPP-MG) e de Garantias de Parcerias Público-Privadas (FGP-MG) e do Decreto 47.229, de 04/08/2017, que institui o Grupo Executor de Concessões e Parcerias Público-Privadas de Minas Gerais<sup>26</sup>.

Quando assumiu o governo do estado de MG em 2015, Fernando Pimentel (PT), nomeou como secretária de educação sua correligionária Macaé Evaristo, que havia liderado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, entre os anos de 2013 e 2014. Evaristo atuou como secretária estadual de educação de MG de 2015 a 2018.

Em 2019, quem assume o governo do estado é o empresário Romeu Zema Neto, do Partido Novo. Atualmente, ele é conselheiro do Grupo Zema<sup>27</sup>, que atua em diversos segmentos, como varejo, serviços, autopeças e concessionárias e está presente, para além de Minas Gerais, nos estados da Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eleicoes-2018-ppp-e-a-melhor-opcao-para-as-gestoes>. Acesso em: 28 dez. 2021.

<sup>27</sup> O Grupo Zema constitui-se como um dos maiores do Brasil, com 97 anos de história e mais de 418 lojas no segmento de varejo. Disponível em: <https://portal.zema.com/institucional/institucional/> e <https://portal.zema.com/institucional/atuacao/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

(MINAS GERAIS, 2021). Afora a notoriedade do conseqüente estreitamento das relações entre o poder público estadual e o empresariado, em seu discurso de posse, Romeu Zema conclama a “união de todas as forças, poderes e pessoas” em torno de seu projeto para Minas. (G1 MINAS, 2019, s.p.). Ele faz um convite:

de assinarmos juntos um acordo tácito, pelo bem de Minas Gerais, pelo espírito público que nos une, pela forma republicana de se fazer política. Um "Pacto por Minas", com a união de todos os poderes: legislativo, judiciário, ministério público, executivo, imprensa, federações e entidades representativas de classes e da sociedade mineira. Em busca das condições que possam permitir que Minas retome o seu caminho, levante novamente a sua voz e volte a ser um Estado forte, atrativo de investimentos, gerador de emprego e renda, com a qualidade de vida necessária para que possamos resgatar a confiança e o orgulho inerentes aos mineiros. Nestes próximos 4 anos temos, todos nós, a oportunidade de quebrar paradigmas e formar uma aliança histórica. O compromisso de sair da crise e escrever um novo capítulo do nosso Estado, com os nomes dos Senhores e Senhoras, como parceiros que ajudaram a construir no presente, o futuro de Minas Gerais. Propomos um modelo de gestão diferente para termos uma Minas mais eficiente. Uma gestão ética, responsável e que dará o exemplo. (G1 MINAS, 2019, s.p.)

Em seu plano de governo, Zema havia-se baseado nos índices educacionais e os havia relacionado aos gastos públicos, para concluir que “há um volume grande de verbas, mas que na prática não são bem alocadas para atingir um nível satisfatório de ensino”, e sob esse pretexto, propõe um “Ensino Público com soluções do Ensino Privado” (ZEMA, 2018, p. 34). O empresário e então candidato enaltece a rede privada e lamenta as limitações legais para implementação de “políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais”, e como alternativa, projeta se valer de “melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e *uso de Parcerias Público-Privada* onde for apropriado” (ZEMA, 2018, p. 35, grifo nosso).

Dentre algumas premissas elencadas para basear seu planejamento de governo para a educação de MG, Zema cita que “é necessário trazer soluções do sistema de ensino privado às escolas estatais; (...) quanto menor a interferência estatal, melhor é o desempenho das escolas; (...) a carreira dos professores deve ser pautada por indicadores de desempenho e satisfação dos pais; (...)”. (ZEMA, 2018, p. 38-39). Em nossa visão, isso significa que a cartilha da Nova Gestão Pública foi (e continua sendo) seguida à risca no estado de MG.

Após a posse como líder do poder executivo mineiro, Zema consolida seu propósito de ampliar e fortalecer as Parcerias Público-Privadas. Um exemplo que pode ilustrar essa

constatação é o projeto Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), desenvolvido em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), a partir do segundo semestre de 2019. No início, o projeto alcançou 258 escolas, e em fevereiro de 2021 avançou para 1.025 unidades envolvidas (FDG, 2021). Esse projeto se baseia em uma metodologia que busca unificar e direcionar “os esforços e recursos da escola em metas e ações para a melhoria de seus resultados e processos.” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS, 2019a).

A metodologia do projeto GIDE norteia o “Programa Gestão pela Aprendizagem”, voltado à formação de diretores, especialistas, professores e equipe técnica das escolas. Em outubro de 2019, a primeira capacitação foi direcionada a diretores e especialistas de 258 escolas das 17 Superintendências Regionais de Ensino que desenvolveram as iniciativas do programa no ensino fundamental. Os gestores são direcionados a fazerem o diagnóstico de suas realidades, com seus problemas e desafios, e pensar em soluções viáveis com os recursos de que dispõem, além de estabelecerem metas e prazos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS, 2019b)

Outro exemplo importante é o Projeto Somar. Criado em 2021 para início em 2022, o Projeto Somar consiste em transferir a gestão de escolas públicas estaduais de ensino médio a entidades privadas por meio de parceria. A Associação Ceteb (Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia) foi a OSC selecionada pela SEE, por meio de edital, para assumir a gestão de três escolas estaduais por no mínimo cinco anos a partir de 2022. São elas: E.E Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará; E.E Francisco Menezes Filho e E.E Maria Andrade Resende, em Belo Horizonte. Ao total, serão impactados cerca de 2.100 estudantes. Quanto aos servidores, apenas os diretores e vice-diretores permanecem vinculados à SEE-MG. A contratação de professores e demais servidores fica a cargo e a critério da instituição privada. (NOVO, 2021; JORNAL FOLHA DE SABARÁ, 2022)

Em 2019, o governador empossado Romeu Zema (NOVO) indicou Julia Figueiredo Goytacaz Sant’Anna para estar à frente da SEE-MG. Sant’Anna é especialista em políticas públicas e gestão governamental, e antes de assumir o cargo estava vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro<sup>28</sup>. Em 05 de agosto de 2022, ela solicitou exoneração do cargo, e Zema indicou para sua substituição o até então subsecretário de Articulação

---

<sup>28</sup> Informações disponíveis no Currículo Lattes (Plataforma Lattes: <https://lattes.cnpq.br/>, consultada em 02 de janeiro de 2022).

Educacional Igor de Alvarenga<sup>29</sup>. Igor é servidor de carreira da rede estadual de ensino de Minas Gerais, onde atuou como professor e diretor escolar.

### **3.2 Dados e indicadores educacionais de Minas Gerais**

Segundo dados do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referente ao ano de 2020, o estado de Minas Gerais possuía um total de 10.438 escolas de ensino fundamental e 3.201 escolas de ensino médio, com 2.462.047 e 746.518 matrículas, respectivamente. A educação infantil era ofertada em 9.089 escolas (sendo creche em 61,0% e pré-escola em 86,3% delas), com um total de 793.422 matrículas. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022; BRASIL, 2021a).

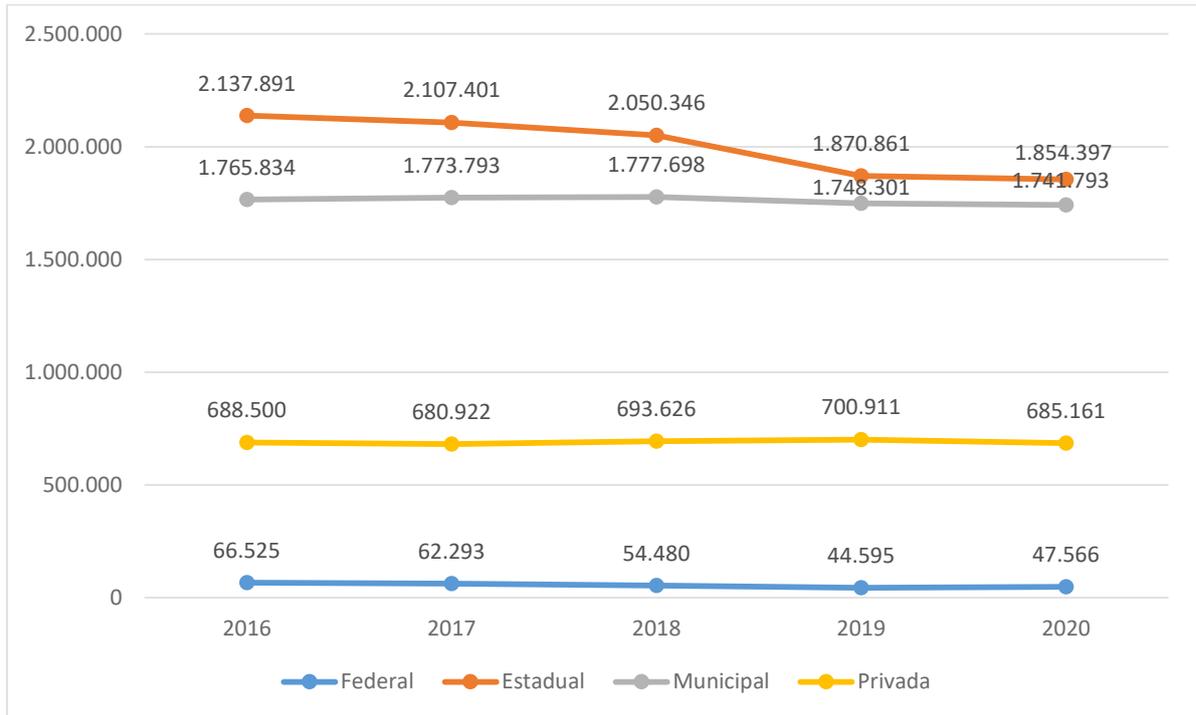
Os dados do Censo Escolar de 2020 mostram que, dentre os estabelecimentos de ensino da Educação Básica de Minas Gerais, as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 8.903 (56,1%) e 7.846 (49,4%) escolas, respectivamente. A etapa menos ofertada é o ensino médio, com apenas 3.201 (20,2%) escolas. (BRASIL, 2021a)

Quanto à oferta educacional por redes de ensino, o Gráfico 3 demonstra que a rede pública de ensino prevalece sobre a rede privada na oferta da educação básica, sendo responsável por 84,2% das matrículas (contra apenas 15,8% de matrículas na rede privada). No ensino público, a dominância é da rede estadual, a qual, apesar do decréscimo nas matrículas no período informado, detém 42,8% delas.

---

<sup>29</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/08/05/interna\\_politica,1384943/julia-sant-anna-secretaria-de-educacao-de-mg-pede-exoneracao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/08/05/interna_politica,1384943/julia-sant-anna-secretaria-de-educacao-de-mg-pede-exoneracao.shtml). Acesso em: 26 ago. 2022.

**Gráfico 3** – Matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, segundo a rede de ensino – 2016-2020

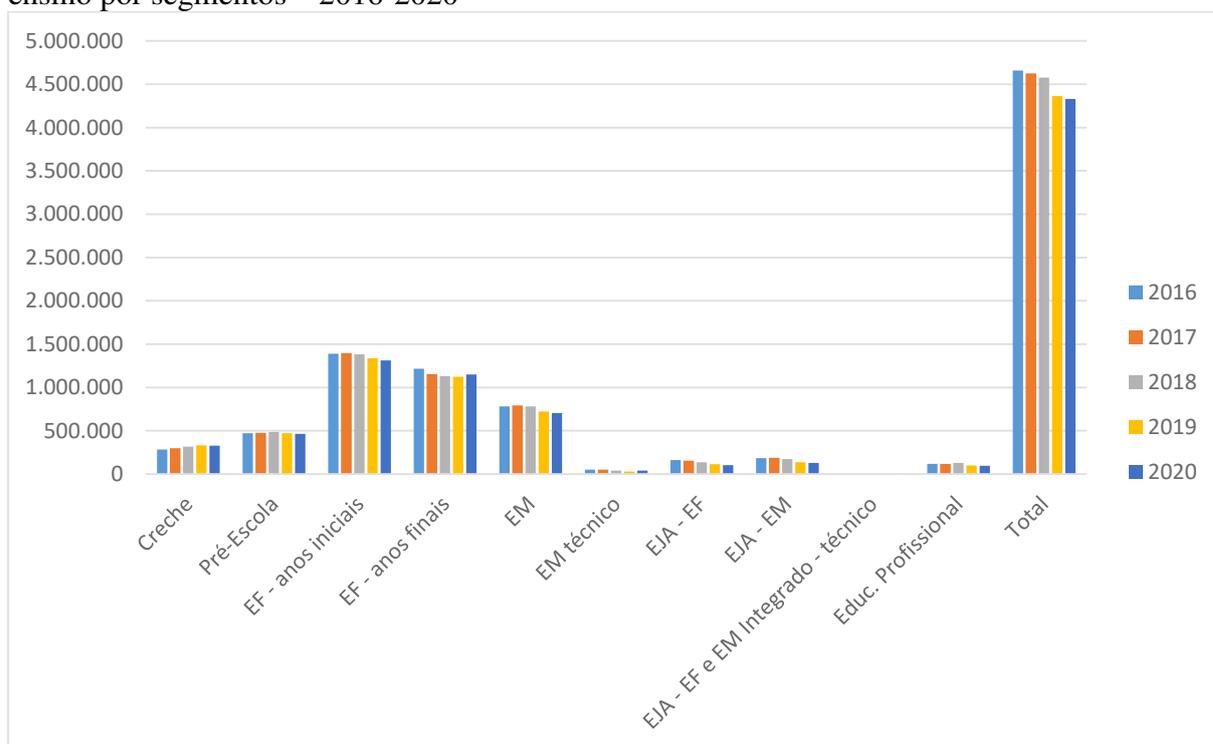


Fonte: elaboração da autora, a partir de Brasil (2021a).

Em relação ao percentual de matrículas com distorção idade-série em classes comuns, nota-se um maior quantitativo no 8º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, com maior proporção entre estudantes do sexo masculino.

Quando observadas as matrículas por etapas de ensino, notamos uma discrepância extrema no atendimento, conforme consta no Gráfico 4 e na Tabela 1.

**Gráfico 4** – Matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, por etapas e modalidades de ensino por segmentos – 2016-2020



Fonte: elaboração da autora, a partir da plataforma de dados educacionais do Laboratório de Dados Educacionais/Núcleo de Políticas Educacionais/UFPR, conforme microdados do Censo Escolar/Inep 2016-2020.

**Tabela 1** – Número de matrículas na Educação Básica, em Minas Gerais, por etapas e modalidades de ensino por segmentos – 2016-2020

Etapas e modalidades de ensino por segmento	2016	2017	2018	2019	2020
Creche	284.692	298.872	317.484	330.436	329.032
Pré-escola	470.334	474.996	484.978	472.408	464.390
Ens. Fund. – anos iniciais	1.387.756	1.394.901	1.380.992	1.337.807	1.313.107
Ens. Fund. – anos finais	1.215.492	1.154.498	1.130.491	1.123.287	1.148.940
Ens. Médio	782.794	792.969	780.316	721.027	704.932
Ens. Médio Técnico	52.295	49.728	41.033	30.076	41.586
EJA – Ens. Fund.	160.538	154.159	137.092	115.550	102.897
EJA – Ens. Médio	185.538	186.445	174.374	134.267	128.571
EJA – EF e EM integrado – técnico	1.052	526	349	351	341
Educação Profissional	118.259	117.315	129.041	99.459	95.121
Total	4.658.750	4.624.409	4.576.150	4.364.668	4.328.917

Fonte: elaboração da autora, a partir da plataforma de dados educacionais do Laboratório de Dados Educacionais/Núcleo de Políticas Educacionais/UFPR, conforme microdados do Censo Escolar/Inep 2016-2020.

O número de matrículas na pré-escola e no ensino fundamental contrasta com o baixo número na creche e no ensino médio, o que aponta que nem todas as crianças estão tendo acesso

à primeira etapa e nem os jovens concluindo a educação básica. Além disso, pode-se verificar que no período analisado há aumento de matrículas apenas na creche (0 a 3 anos)<sup>30</sup>, sendo que todas as demais etapas do ensino regular e modalidades decrescem. Quanto ao ensino médio especificamente, o número total de matrículas em 2020 (746.518, abarcando ensino médio e ensino médio técnico) representa uma queda de 10,6% em relação ao ano de 2016. Se retomado o Gráfico 3, percebe-se que o declínio de matrículas de 2016 a 2020 é observável em todas as dependências administrativas, inclusive a privada. Isso aponta ou para a ratificação da taxa de envelhecimento da população mineira, ou para a desescolarização nessas etapas.

Os resultados da educação pública de Minas Gerais apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no período de 2011 a 2019, como se pode verificar na tabela 2, expressam que os anos iniciais do ensino fundamental alcançaram as melhores marcas, superando as metas projetadas de 2011 a 2017 e deixando de atingi-la apenas em 2019 (somente 0,1 abaixo do esperado). Por outro lado, o ensino médio apresenta o pior desempenho, tendo atingido a meta apenas no ano de 2011. Os resultados do ensino médio em 2017 e 2019 foram de 1,2 e 1,0 inferior ao previsto, respectivamente, constituindo a maior discrepância identificada entre os índices observados e as metas projetadas no período analisado. Já os anos finais do ensino fundamental não alcançam as metas desde 2015.

**Tabela 2** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede pública de Minas Gerais, de 2011 a 2019

Ano	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada
2011	5,8	5,3	4,4	4,0	3,7	3,7
2013	5,9	5,6	4,6	4,4	3,6	4,0
2015	6,1	5,9	4,6	4,8	3,5	4,4
2017	6,3	6,1	4,5	5,0	3,6	4,8
2019	6,3	6,4	4,7	5,3	4,0	5,0

Fonte: elaboração da autora, a partir de Brasil (2021b).

<sup>30</sup> Cabe destacar que a meta 1 do PNE 2014-2024 preconizou a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, que deveria atingir, pelo menos, 50% da população dessa faixa etária ao final do plano. Dados do relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, publicado em 2020, indicaram que o acesso à educação básica avançou ao longo do período de vigência do Plano, seguindo a tendência de ampliação gradual e contínua do atendimento escolar no Brasil. O relatório apontou que a cobertura da educação infantil tem crescido constantemente, sendo que o atendimento a crianças de 0 a 3 anos (creche) no país passou de 27,9% em 2013 para 35,7% em 2018. Porém, ainda há muitos desafios: em 2020, havia demanda reprimida de cerca de 1,5 milhão de crianças na creche. (BRASIL, 2020c).

O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse sistema foi criado no Brasil na década de 1990, no contexto da adoção de programas de avaliação em larga escala seguindo as políticas de lógica privatista. No mesmo sentido, em 1992 foi criado em Minas Gerais o Programa de Avaliação da Rede Estadual de Ensino, o qual deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no ano 2000, por meio de parceria técnico pedagógica da SEE-MG com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O SIMAVE, desde sua criação, avaliou habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes de múltiplas etapas de escolaridade, em Língua Portuguesa e Matemática, na rede estadual e redes municipais de Minas Gerais. (SIMAVE, 2021).

Inicialmente, o SIMAVE avaliava o desempenho dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). No ano de 2006, passou também a examinar os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) (SIMAVE, 2021). Também integra o SIMAVE o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), uma avaliação interna à escola, que avalia os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do 1º ano do ensino médio (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021; GARCIA; BRAZÍLIO; KALEDA, 2018).

Os resultados produzidos no âmbito do SIMAVE podem ser consultados na plataforma do Portal do SIMAVE<sup>31</sup>, criado com a proposta de apoiar os gestores da rede e das escolas na divulgação de tais resultados, para que professores e equipes pedagógicas os compreendam e utilizem.

A plataforma oferece um conjunto de recursos e ferramentas que dão suporte à Secretaria, às escolas e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados. Aqui, é possível o estudante realizar os testes; as escolas e a secretaria monitorarem a realização desses testes; e, posteriormente, todos os atores educacionais, e os próprios estudantes, terem acesso aos resultados alcançados. (SIMAVE, 2021, s. p.)

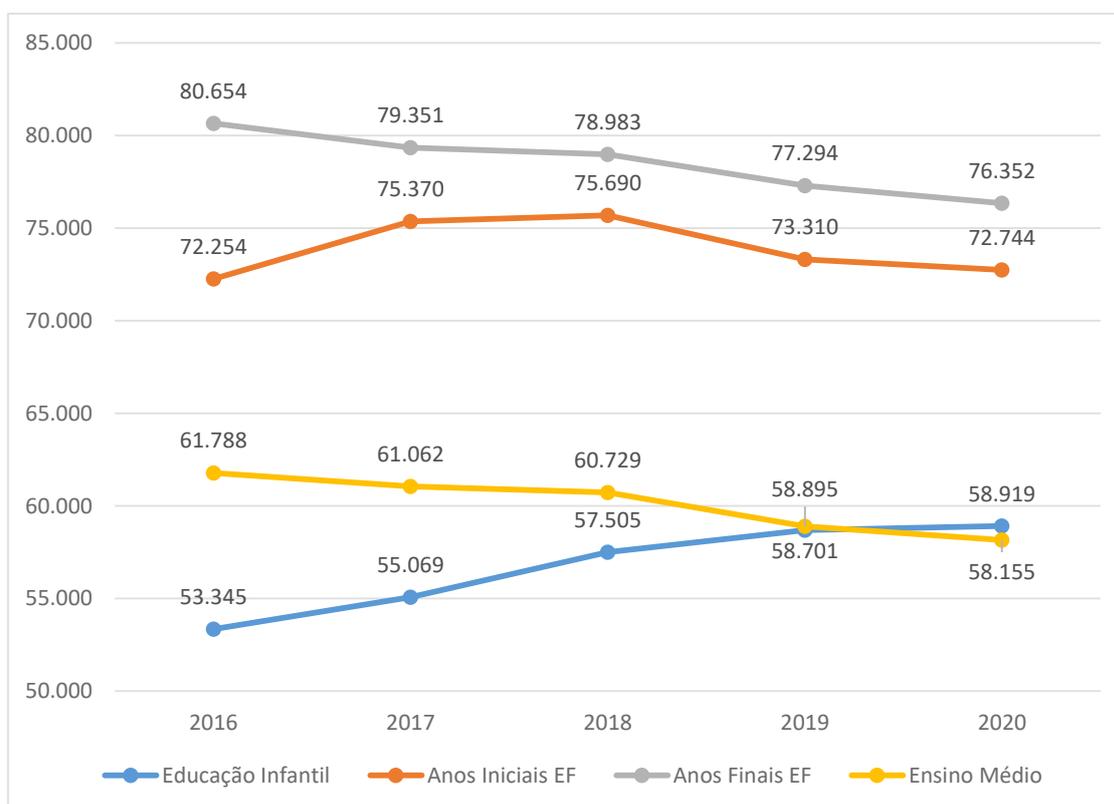
Quanto aos profissionais da educação, os dados do Censo Escolar indicam que em 2020, foram registrados 220.398 docentes na educação básica de Minas Gerais, sendo a maior parte atuante nos anos finais do Ensino Fundamental (34,6%). O Gráfico 5, a seguir, apresenta a série

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 31 dez. 2021.

histórica do número de docentes na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, cujas variações usualmente acompanham a demanda de matrículas de cada etapa. (BRASIL, 2021a).

**Gráfico 5** – Docentes por etapa de ensino, em Minas Gerais – 2016-2020



Fonte: elaboração da autora, a partir de Brasil (2021a).

No ano de 2020, do total de 58.155 professores atuantes no ensino médio, 98% possuem nível superior completo. Do total de docentes da educação básica (em todas as etapas), 42,2% possuem pós-graduação, o que significa um crescimento de 8,4% em relação ao ano de 2016. Cabe ressaltar que a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece a pretensão de formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até 2024. (BRASIL, 2021a).

Os dados referentes aos gestores das escolas constituem uma novidade no Censo Escolar de 2020, que indicaram que existem 16.209 deles vinculados a 15.875 instituições de ensino em Minas Gerais. No que se refere ao vínculo institucional com a escola, 45,2% do total de diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis. Com relação à forma de acesso ao cargo de diretor, os dados demonstram que, no estado, “predominam as formas de acesso

realizadas exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar (97,5%) e por indicação ou escolha da gestão (1,1%)” (BRASIL, 2021a, p. 63).

O sistema estadual de ensino de Minas Gerais compreende o conjunto de instituições de ensino sob responsabilidade da esfera administrativa estadual, e tem suas origens na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e na Lei Estadual nº 2.160, de 08 de janeiro de 1962, que “Contém o Código de Ensino Primário”. (BRASIL, 1961; MINAS GERAIS, 1962). Essa última lei, em seu artigo 14, previu a criação do Conselho Estadual de Educação (CEE), que foi instalado em 12 de janeiro de 1963 por meio do Decreto nº 6.659/1962. O CEE é um órgão autônomo, que possui a competência baixar normas sobre planejamento, coordenação, controle e fiscalização das atividades de ensino em todas as áreas, dentre outras estabelecidas pela legislação federal, constituição e demais legislações estaduais pertinentes. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2022).

Conforme seu regulamento e seu regimento interno, o CEE é composto da presidência, vice-presidência e quatro Câmaras: do Ensino Fundamental; do Ensino Médio; do Ensino Superior; de Planos e Legislação; além da Superintendência Técnica e Superintendência Administrativa. Os conselheiros são nomeados pelo governador do estado para um mandato de 4 anos. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2022)

Já os Conselhos Municipais de Educação, mesmo naqueles municípios em que não foi implementado sistema próprio de ensino, atuam articulando e mediando demandas educacionais junto aos gestores das secretarias municipais de educação. Conforme pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais em 2020 junto aos municípios, 89% dos conselhos de educação criados estão em funcionamento, e os municípios cujos conselhos estão inativos declararam como razões para a ausência de atividades a falta de pessoal (13%); falta de interesse (20,5%); falta de capacitação (28,5%) e 38% não informaram os motivos. (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2020).

A partir das informações apresentadas nesta seção, podemos depreender que o ensino médio traz consigo muitos desafios, tendo em vista: baixa oferta; queda no número de matrículas; desempenho ruim; alta distorção idade-série (o que indica abandono / evasão escolar). Esses fatores, dentre outros, têm acarretado amplas discussões em torno das políticas e práticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica. Não por acaso, tem se constituído um campo de interesse da iniciativa privada, como veremos mais adiante.

### 3.3 Estratégias de privatização na educação básica mineira

Como já destacado, o estado de Minas Gerais sempre esteve à frente no que se refere a processos privatistas, tendo iniciado o desenvolvimento de parcerias com o empresariado mesmo antes da reforma administrativa em nível federal. Minas tem um histórico “de reformas iniciadas ainda nos anos 1991, a partir das quais diversas medidas, sobretudo no que se refere à privatização da gestão educacional, foram tomadas”. (GARCIA; ADRIÃO, 2018).

Conforme pesquisa realizada no âmbito do Greppe, de caráter interinstitucional e coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Theresa Adrião, há em curso diferentes modos de atuação do público e do privado, que desenham as relações entre o Estado e a sociedade e reconfiguram o setor educacional. Na primeira fase da pesquisa *Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil*, envolvendo o período compreendido entre os anos de 2005 e 2015, procedeu-se um vasto mapeamento sobre a incidência de atores privados nas redes estaduais de educação (e do Distrito Federal), nas três dimensões da política educativa – oferta, gestão e currículo – de modo a identificar possíveis desdobramentos para a efetivação da educação como direito humano.

Na segunda fase da pesquisa, denominada *Análise do Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*, que engloba o período 2015 – 2018, realizou-se a atualização dos dados e aprofundamento da análise em cada estado e DF. (GARCIA; ADRIÃO, 2018; VENCO; BERTAGNA, GARCIA, 2021).

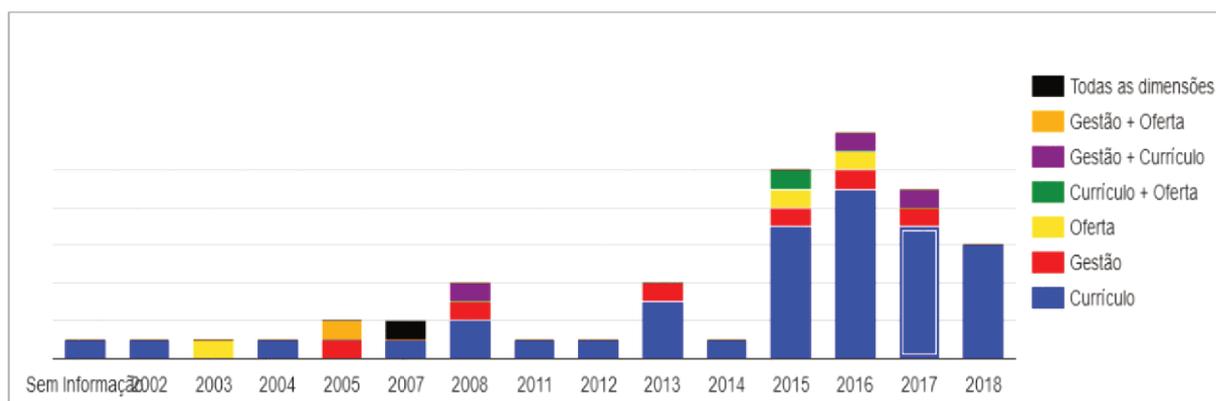
A primeira dimensão investigada, que diz respeito à privatização da *oferta educacional*, se materializa por meio de três formas: financiamento público (direta ou indiretamente) à oferta educacional por provedor privado, aumento das matrículas em instituições particulares e a inserção de políticas ou programas de escolha parental. A segunda dimensão, relacionada à *gestão da educação*, é percebida de duas maneiras: privatização da gestão educacional e da gestão escolar, nos dois casos caracterizada pela transferência da gestão, em sua totalidade ou em parte dela, a organizações privadas. A terceira e última, refere-se à privatização do *currículo*, “aqui focando a privatização nos processos pedagógicos *stricto sensu* e envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares”. (VENCO; BERTAGNA, GARCIA, 2021, p. 16).

Já na primeira fase da pesquisa, Minas Gerais figurou entre os três estados selecionados para o estudo qualitativo da sua rede de ensino (ao lado de Pernambuco e Rio de Janeiro), justamente devido ao seu pioneirismo na implementação das estratégias de privatização sob o

foco da pesquisa. Buscou-se identificar os atores privados que agiram na implementação e ou operacionalização de políticas e programas educacionais.

Os resultados relativos a MG apontam um aumento progressivo no número de programas desenvolvidos pelo poder público em parceria com o setor privado no campo da educação, como se pode verificar no Gráfico 6.

**Gráfico 6** – Programas por ano de início e incidência, em Minas Gerais – 2005-2018



Fonte: Garcia; Adrião (2018, p. 313).

Dentre as três dimensões recortadas na pesquisa, a dimensão majoritária de incidência dos programas em MG é a do *currículo*, indicando que há por parte do empresariado uma intenção de adentrar o campo dos processos pedagógicos, atuando sobre seu centro que é o ensino-aprendizagem.

**Gráfico 7** – Frequência de atores privados presentes nos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018



Fonte: Garcia; Adrião (2018, p. 314).

O gráfico acima evidencia a heterogeneidade das organizações dedicadas a intervir no interior das salas de aula na rede estadual de ensino. Isso porque o currículo escolar não diz

respeito apenas à veiculação de conhecimentos científicos de diferentes áreas, mas também de “valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica”. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 786). Nas palavras de Silva e Souza (2009, p. 786),

a atuação empresarial na dinâmica escolar legitima conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos quatro dispositivos: a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização como perspectiva de subsunção às exigências de produtividade; a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral.

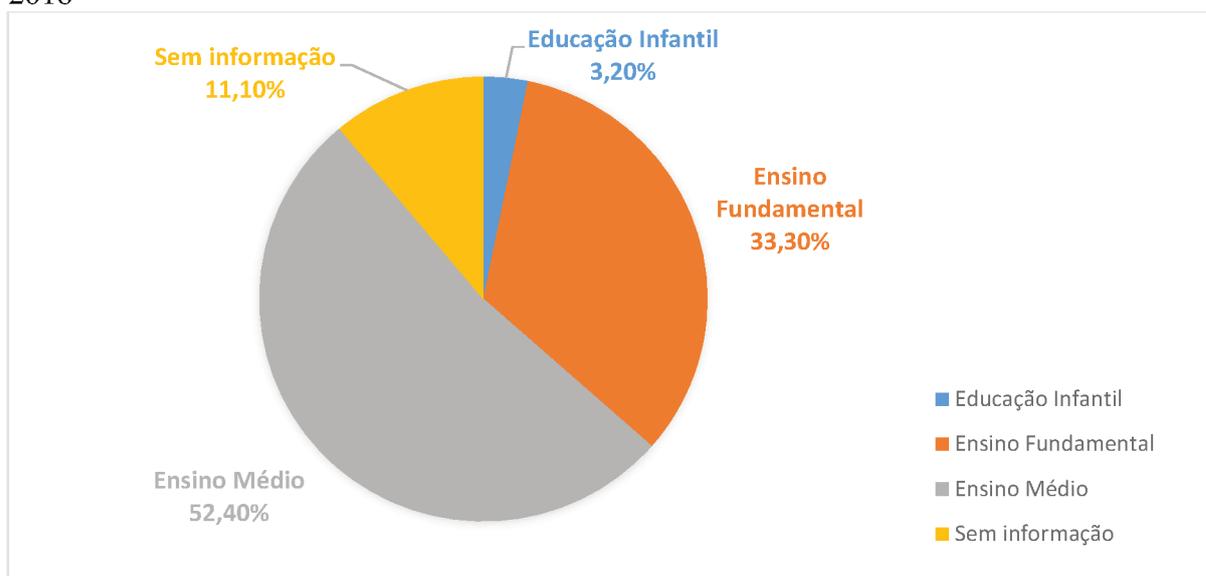
Dentre as organizações identificadas no gráfico 7, podemos citar como de maior presença o Instituto Unibanco, Intel, Pontifícia Universidade Católica e SEBRAE (com participação de 3,3% cada<sup>32</sup>).

Após identificar os atores privados e os programas implementados ou operacionalizados, a pesquisa observou a natureza das instituições, as etapas da escolaridade e o público alvo contemplados, bem como o período (ano) de início e a vigência dos programas. Quanto à dimensão do currículo, verificou-se que foi o ensino médio (52,4%) a etapa de escolaridade que mais recebeu projetos e programas das instâncias privadas, com predominância dos estudantes (48,6%) e professores (33,3%) como público alvo dessas ações, como mostra o gráfico 8 e 9, a seguir.

---

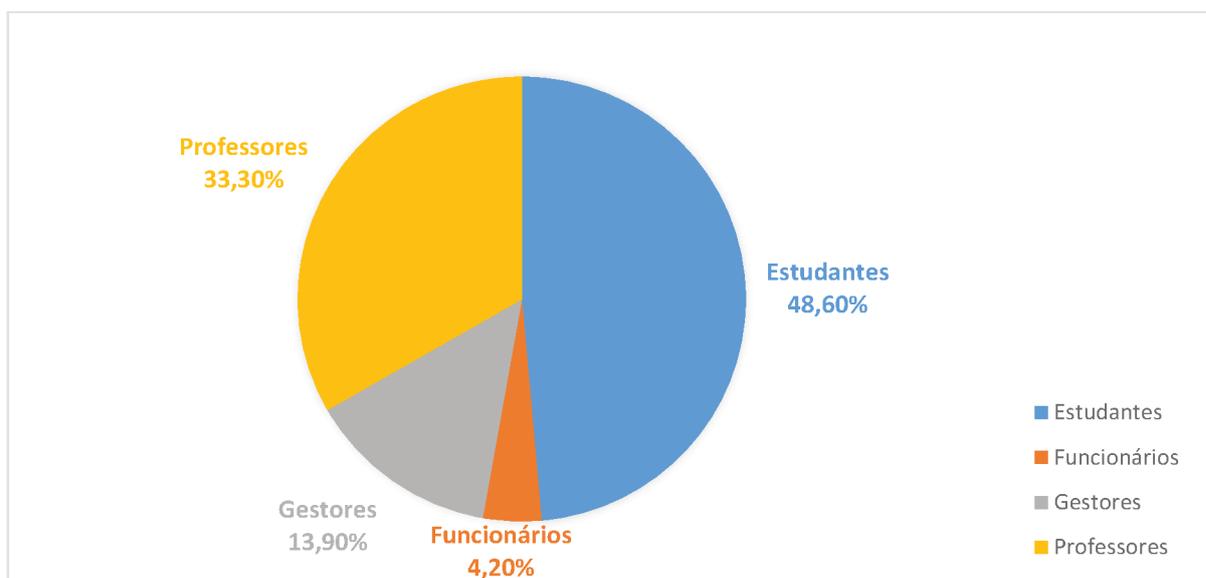
<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento\\_da\\_insercao\\_do\\_setor\\_privado\\_nas\\_redes\\_estaduais\\_de\\_educacao](https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao). Acesso em: 04 jan. 2022.

**Gráfico 8** – Etapas de escolaridade atingidas pelos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018



Fonte: elaboração da autora, a partir de Adrião [coord]. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil [2005-2015] 2018/Cnpq-Fapesp.

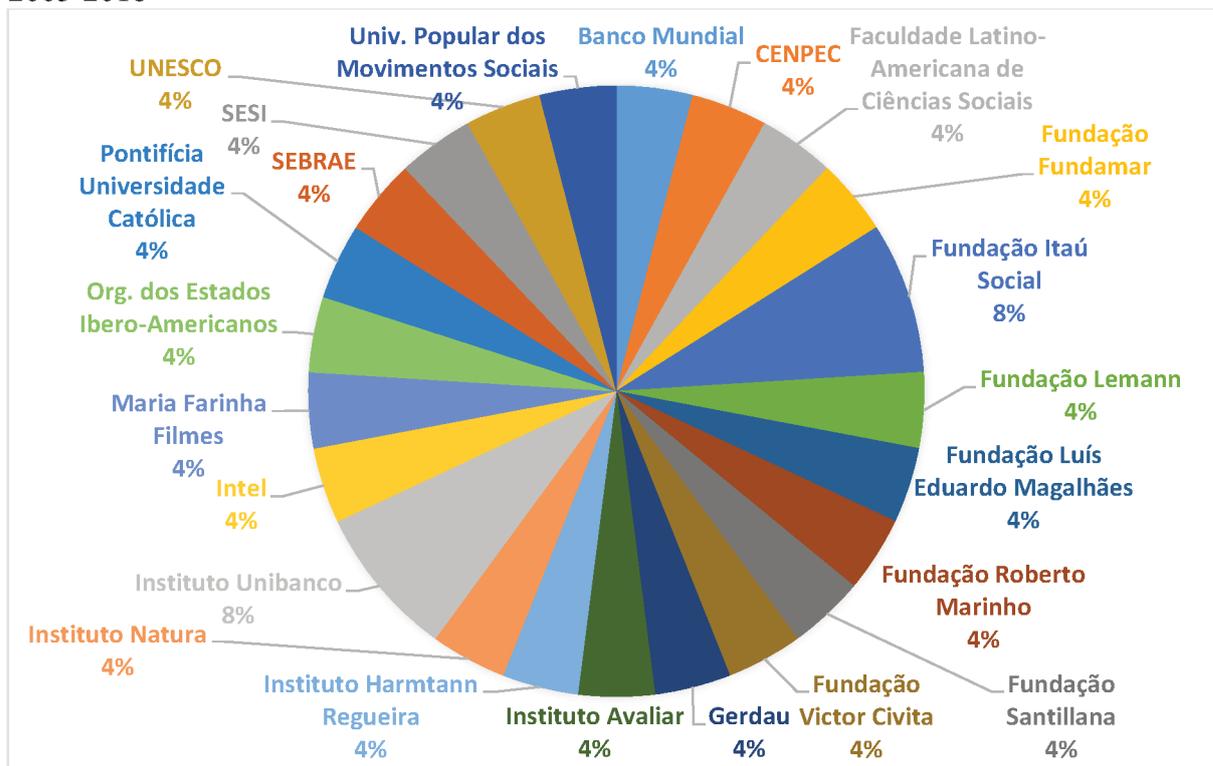
**Gráfico 9** – Público alvo atingido pelos programas – Currículo, Minas Gerais, 2005-2018



Fonte: elaboração da autora, a partir de Adrião [coord]. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil [2005-2015] 2018/Cnpq-Fapesp.

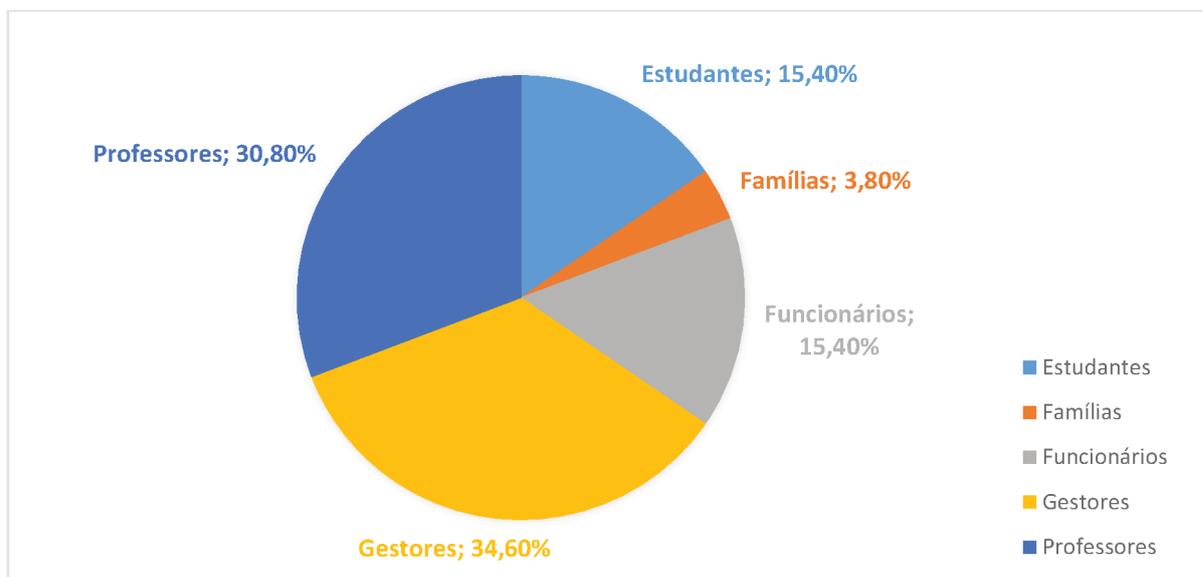
A privatização da *gestão* da educação constitui a segunda dimensão de maior incidência nos programas de parceria público-privada no estado de Minas, conforme já demonstrado no gráfico 6. Apresentamos, no gráfico 10, as instituições privadas que atuam na gestão por meio dos programas, com a respectiva frequência.

**Gráfico 10** – Frequência de atores privados presentes nos programas – Gestão, Minas Gerais, 2005-2018



Fonte: elaboração da autora, a partir de Adrião [coord]. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil [2005-2015] 2018/Cnpq-Fapes.

O Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social se destacam como as instituições privadas de maior participação nessa dimensão, com 8% cada. A etapa de escolaridade mais atingida também é o ensino médio, abarcado por 35,3% dos programas. Já o público alvo predominante é o de gestores escolares, seguido dos professores, como revelado no gráfico 11, a seguir.

**Gráfico 11** – Público alvo atingido pelos programas – Gestão, Minas Gerais, 2005-2018

Fonte: elaboração da autora, a partir de Adrião [coord]. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil [2005-2015] 2018/Cnpq-Fapesp.

No estudo da dimensão da gestão, além dos dados já explicitados, a segunda etapa da pesquisa buscou mapear também a forma de provisão do cargo de dirigentes das escolas estaduais mineiras e o percentual anual de docentes não concursados em exercício, a partir dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2011 a 2018.

O cargo de diretor escolar deveria ser preenchido por seleção competitiva interna desde a promulgação da Constituição Estadual de Minas Gerais, em 1989, conforme estabelecido no artigo 196. No entanto, tal assunto foi objeto de históricos embates entre associações dos profissionais da educação, movimentos sociais e sindicais, com a assembleia legislativa e os governos mineiros e somente em 1991 o citado artigo foi regulamentado. Assim, a escolha do diretor e vice-diretor passou a ser realizada por meio de processo de seleção competitiva interna, com a participação da comunidade escolar, em duas etapas: provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato, e consulta à comunidade. (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021).

**Tabela 3** – Formas de provimento do cargo de diretor escolar na rede estadual de educação de Minas Gerais, em 2015 e 2017 (em %)

Formas de provimento do cargo	2015	2017
Eleição	24,2	23,8
Seleção e eleição	54,5	61,87
Indicação	13,6	4,5

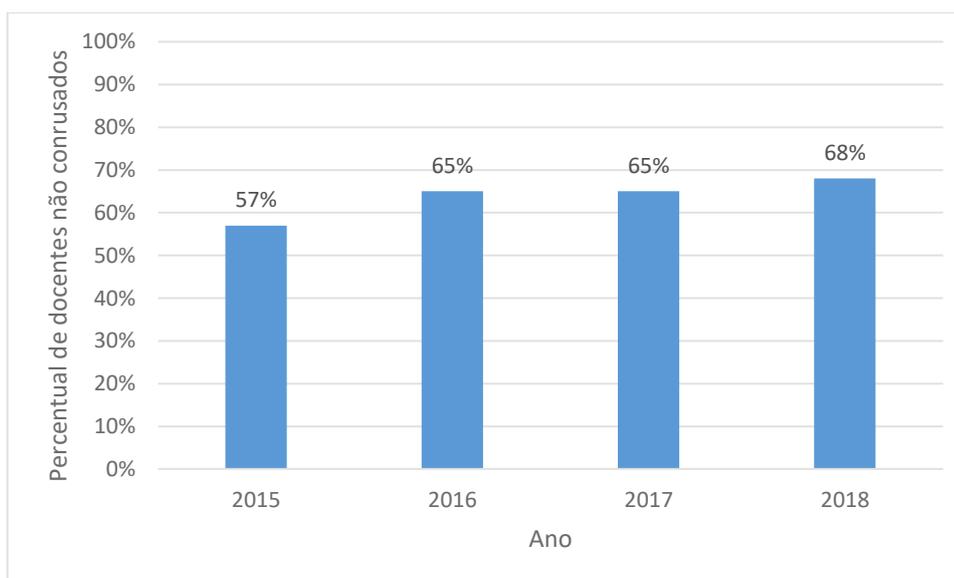
Concurso público	-	0,6
Seleção	-	0,4
Seleção e indicação	-	7,1
Outros	7,6	1,8

Fonte: Silva; Lélis; Pereira (2021, p. 312).

A prevalência da eleição e a forma mista seleção e eleição aponta para um avanço sob a perspectiva da gestão democrática, visto que essas formas são consideradas as mais democráticas, por proporcionarem a participação efetiva da comunidade escolar na escolha do dirigente. Não obstante, a forma indicação (presente também na forma mista seleção e indicação) ainda subsiste, mesmo que em número reduzido, sinalizando a perpetuação do provimento menos democrático, guiado pelo clientelismo político (DRABACH; ADRIÃO, 2017).

Quanto ao provimento do cargo de professores na rede estadual de Minas Gerais, Silva, Lélis e Pereira (2021, apud AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018) elucidam a existência de um complexo arranjo criado pelo governo do estado que acarretou grande precariedade no quadro de magistério. Como se pode constatar por meio da análise do gráfico 12, o ingresso de professores no quadro por meio de concurso público, tal como determina a Carta Magna brasileira, não tem se cumprido como deveria.

**Gráfico 12** – Percentual anual de docentes não concursados em exercício – Minas Gerais, 2015-2018



Fonte: elaboração da autora, a partir de Adrião [coord]. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil [2005-2015] 2018/Cnpq-Fapesp.

A partir dos dados apresentados no gráfico 10, pode-se deduzir que a situação causada pelo alto percentual de docentes não concursados na rede estadual de ensino,

além de colocar em xeque questões como a continuidade do trabalho pedagógico, requisito primordial para o alcance da requerida qualidade da educação social e politicamente referendada, ainda abre novos espaços para a proposição de parcerias e venda de consultorias para formação desses professores temporários. (SILVA; LÉLIS; PEREIRA, 2021, p. 311).

Os programas identificados no recorte temporal da pesquisa e relacionados à *oferta educacional*, terceira dimensão analisada, foram desenvolvidos em parceria com sete instituições privadas (com a mesma frequência de atuação): Associação Associaçores, Casa Thomas Jefferson, Fundação Fundamar, Instituto Unibanco, Maria Farinha Filmes, Pearson e Pontifícia Universidade Católica.

A dimensão da oferta foi identificada em menor número no conjunto de programas / projetos, como se pôde verificar no gráfico 6. Esses programas incidem majoritariamente sobre o ensino fundamental e médio (com 37,5% cada), e têm os estudantes como público alvo mais atendido (41,7%), seguidos de professores (33,3%) e gestores (25%)<sup>33</sup>.

Os aspectos identificados e apresentados nesta seção ratificam que o ensino médio é uma etapa que tem sido alvo importante de processos privatistas em curso no estado de Minas Gerais, e que o Instituto Unibanco tem forte presença entre os atores privados que desenvolvem programas no estado. Diante disso, aprofundaremos nossa investigação sobre o Programa Jovem de Futuro, que é um dos programas de parceria público-privada de maior capilaridade e abrangência, desenvolvido na rede estadual de educação de Minas Gerais pelo Instituto Unibanco, em parceria com o governo do estado.

---

<sup>33</sup> Disponível em: [https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento\\_da\\_insercao\\_do\\_setor\\_privado\\_nas\\_redes\\_estaduais\\_de\\_educacao](https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao). Acesso em: 04 jan. 2022.

## CAPÍTULO 4 – O INSTITUTO UNIBANCO

Conforme já mencionado, o Instituto Unibanco está entre as organizações privadas de maior presença no cenário educacional brasileiro, sobretudo em relação à atuação no ensino médio, etapa de escolaridade que mais recebeu projetos e programas das instâncias privadas no período de 2005 a 2018 (VENCO; BERTAGNA; GARCIA, 2021).

Neste capítulo, buscaremos apresentar o histórico e trajetória do IU, bem como discutir seus objetivos e atuação na educação pública brasileira e mineira, a partir de documentos disponibilizados pela instituição na internet, bem como de fontes secundárias.

Constituirão objeto de análise, principalmente, os Relatórios de Atividades que o Instituto Unibanco produz e divulga anualmente, em seu portal na internet, desde 2003<sup>34</sup>. O Relatório de Atividades é o documento por meio do qual o Instituto Unibanco propaga à sociedade as ações que desenvolveu em cada ano. Percebemos que, de modo geral, os relatórios são redigidos e formatados de maneira a facilitar a leitura e atrair / manter a atenção dos leitores: apresentam parágrafos relativamente curtos e dispõem de muitos quadros, gráficos, figuras e cores. Isso se deve ao fato de que o Instituto o utiliza como ferramenta para seu *marketing* social, como demonstraremos mais adiante.

### 4.1 O Instituto Unibanco como instrumento privado para intervenção na educação pública

O Instituto Unibanco se apresenta atualmente como uma instituição que “atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo”. A entidade declara apoiar e desenvolver soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas. Por meio do seu Portal na internet, anuncia que, “além de resultados sustentáveis de aprendizagem, trabalha pela equidade no ensino, (...) com base em quatro valores fundamentais: conectar ideias, acelerar transformações, valorizar a diversidade e ser fundamentado em evidências.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, s. p.<sup>35</sup>)

O Instituto Unibanco apoia ações e projetos em quatro frentes:

1. conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional;

---

<sup>34</sup> Disponíveis em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

2. produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica;
3. apoiar iniciativas para vencer os desafios do Ensino Médio;
4. ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, s.p.)

Buscaremos desvelar, ao longo deste capítulo, as intenções subjacentes às atividades, conceitos e objetivos proclamados pelo IU.

Criado em 1982, o Instituto Unibanco inicialmente atuava no apoio a projetos de terceiros, em diferentes áreas, promovendo os investimentos sociais do banco. Era uma atuação fragmentada, tendo em vista que não havia um foco específico, como ocorreu em 2002: o campo da *educação* foi eleito como alvo de ação, com o desenvolvimento de projetos próprios do Instituto. Segundo informações disponibilizadas no Portal do Instituto Unibanco, sua trajetória pode ser resumida de acordo com o quadro a seguir.

**Quadro 7** – Principais marcos históricos do Instituto Unibanco – 1982-2021

<b>Ano</b>	<b>Marco Histórico</b>
1982	Fundação do Instituto Unibanco, que nesta primeira fase apoia projetos sociais de variadas organizações, em diferentes áreas.
2002	Ao completar 20 anos, o IU foca sua atuação na área da educação e passa a desenvolver projetos próprios.
2007	O IU elege o ensino médio como foco de concentração, considerando a etapa com maiores desafios em vista dos baixos índices de aprendizagem e altas taxas de abandono e evasão escolar.
2008	Inicia o projeto piloto do Jovem de Futuro em 197 escolas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.
2009	O Programa Jovem de Futuro é reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC, o que afetará a escala alcançada pelo programa nos anos seguintes.
2010	O IU lança o projeto piloto do programa Estudar Vale a Pena em São Paulo.
2011	O Programa Jovem de Futuro (PJF) passa a ser articulado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do MEC, tornando-se usual a sigla ProEMI/JF para designá-lo.
2012	O ProEMI/JF passa a ser implementado em escala nos estados de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.
2014	O IU lança a série de editais “Gestão escolar para a Equidade”, com foco na questão racial.
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O PJF começa nova fase em ES, PA e PI. O ProEMI/JF segue no CE e GO.</li> <li>– O IU lança a série de eventos “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública” em parceria com o Insper e a Folha de S. Paulo. O 1º seminário abordou a questão da gestão.</li> <li>– Lançamento do edital “Elas nas Exatas” (no segundo ano da série “Gestão escolar para a Equidade”).</li> </ul>

2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lançamento do 2º seminário da série “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública”, com apresentação de resultados do impacto do PJJ em 10 estados participantes.</li> <li>– Promoção do 1º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação.</li> <li>– Criação dos “IUHacks”, jornadas de aprendizagem de 32 a 36 horas ofertadas a cerca de 50 estudantes de cada um dos 5 estados participantes do PJJ.</li> <li>– Realização de “Diálogos sobre Gestão Escolar”, com participação de mais de 1.900 jovens.</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lançamento do 3º seminário da série “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública”, com foco no desenvolvimento profissional de gestores.</li> <li>– Promoção do 2º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, com tema “flexibilização e implementação”.</li> <li>– Promoção de seminários sobre boas práticas de gestão (ES, GO, PA e PI).</li> <li>– Lançamento do documentário “Nunca me Sonharam” e livro digital “Ser diretor – uma viagem por 30 escolas públicas brasileiras”.</li> <li>– Lançamento do 2º edital “Gestão escolar para a Equidade: Elas nas Exatas”.</li> <li>– Realização da 2ª edição dos “Diálogos sobre Gestão Escolar”, com participação de mais de 3.700 estudantes e gestores em 6 estados.</li> <li>– O PJJ se expande, chega ao RN e alcança mais de 147 mil estudantes.</li> <li>– O Programa Estudar Vale a Pena é ampliado para o ES, GO e CE.</li> </ul>
2018	<p>O PJJ é premiado internacionalmente, como iniciativa educacional transformadora, que melhora os resultados de aprendizagem de estudantes e/ou empregabilidade.</p>
2019	<p>Implementação em escala do PJJ nas escolas de ensino médio de Minas Gerais.</p>
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Instalação de “gabinetes de crise” e elaboração de planos de retomada, devido ao fechamento das escolas para contenção da pandemia de Covid-19.</li> <li>– Lançamento de 2 livros (“Avaliação de impacto em educação” e “Gestão na educação em larga escala”) que relatam a trajetória de 12 anos do PJJ e os resultados da avaliação de impacto do programa.</li> <li>– Institucionalização do “Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTE)”, voltado a pesquisas para aprimoramento do PJJ.</li> <li>– Lançamento dos editais “Fortalecimento Institucional” e “Conexão Juventudes”.</li> <li>– Frente humanitária: destinação de cerca de 50 milhões de reais a organizações parceiras no RJ, CE e MG para ações humanitárias.</li> </ul>
2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliação da abrangência do PJJ em MG (para 35 SREs e 1.927 escolas).</li> <li>– Desenvolvimento de pesquisas para estimar o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes em 2020, em parceria com o Insper, e produzir informes de políticas públicas na área de gestão, em parceria com a Universidad Diego Portales.</li> <li>– Promoção de ciclos de debates on-line em parceria com diversas instituições privadas.</li> <li>– Lançamento do livro “Gestão e avanço contínuo em educação”, que juntamente com os 2 livros lançados no ano anterior completam a trilogia chamada pelo IU de “Coleção Jovem de Futuro”.</li> </ul>

Fonte: elaboração da autora, a partir do Portal do Instituto Unibanco.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Ao anunciar seu enfoque na educação, o Instituto Unibanco, ainda vinculado ao Banco Unibanco, propõe como visão de 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” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 7).

O IU justifica a escolha da educação como foco com base em resultados de estudo desenvolvido pela Unesco e OCDE e divulgados em julho de 2003, a partir do qual conclui que o Brasil apresenta estatísticas preocupantes nessa área, e que corre contra o tempo para recuperar o atraso. O IU considera que “nosso problema não está apenas na falta de acesso ao ensino, mas também na má qualidade da educação oferecida, que torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6). Além disso, argumenta 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” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

Trata-se, a nosso ver, de um apurado discurso, concebido com fins persuasivos, porém sabemos que a educação oferece muitas outras vantagens ao ator privado, dentre elas alta visibilidade e alcance da imagem de empresa com “responsabilidade social”. É o que o instituto demonstra ter alcançado poucos anos depois:

[...] 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).

Neste trecho do Relatório de Atividades de 2006 do Instituto Unibanco, resta claro que as ações de “responsabilidade social” rendem uma “boa imagem” à instituição junto à sociedade e ao mundo empresarial, o que naturalmente irá repercutir na venda de suas ações e produtos e na agregação de valor à sua marca. Na passagem, também é citado o Compromisso Todos pela Educação, que seria formalizado pelo governo federal no ano seguinte por meio do Decreto nº 6.094/2007, como já explicitado no segundo capítulo desta dissertação, e que reflete uma aproximação do poder público com o empresariado na elaboração e execução de políticas educacionais no país.

A educação tem sido escolhida pela maioria dos empresários para canalizar as ações de responsabilidade social de suas organizações “por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas” (PERONI; CAETANO, 2016, p. 417).

Desta maneira, o Instituto Unibanco, ao eleger a educação como campo de atuação prioritário, busca assumir um papel de relevância na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que reforça sua reputação de empresa com responsabilidade social.

#### **4.2 O foco de atuação no ensino médio público brasileiro**

Ainda em 2006, o Instituto Unibanco manifesta já seu interesse em intervir no ensino médio e anuncia o lançamento do Projeto Jovem de Futuro. Nas palavras do então presidente do Conselho do IU, Tomas Zinner,

Ao mesmo tempo em que mantivemos o rumo no que consideramos fundamental em nossa trajetória de intervenção social pela educação, consolidando nossas iniciativas positivas nessa área, abrimos novas fronteiras e definimos prioridades como estratégia para o cumprimento dessa missão.

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 direcionada para o aumento da qualidade do atendimento educacional e a conseqüente melhoria do desempenho dos alunos nesse estágio escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 6, grifos nossos)

Daí em diante, o Instituto Unibanco cada vez mais consolidaria sua influência no ensino médio público brasileiro. Em 2007, o Programa Jovem de Futuro, que se tornaria o cerne do trabalho do IU a partir de então, é iniciado em 4 escolas públicas de São Paulo, tendo alcançado

5.275 jovens. Os objetivos declarados foram aumentar em 50% as médias de desempenho dos alunos nos testes padrões de Português e Matemática e diminuir em 40% os índices de evasão escolar.

O foco no ensino médio é justificado pelo IU como decorrência “de uma reflexão sobre a urgente necessidade de soluções para os jovens no país, sobretudo os pertencentes às camadas menos favorecidas da população” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p.15). Por meio do PJF e também de dois outros projetos – Entre Jovens<sup>37</sup> e Centro de Estudos Instituto Unibanco<sup>38</sup> –, o Instituto intenta “aumentar o número de jovens que concluem com sucesso o *grau médio de ensino* e fomentar o acesso à universidade e ao mercado de trabalho” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p.15, grifo nosso).

Concordamos com Monteiro (2014, p. 215-216) quando afirma que

Diante do diagnóstico de que há uma “crise do ensino médio” e que ela se deve ao alto índice de evasão e falta de oportunidades no mercado de trabalho que advém dessa realidade, o IU se manifesta. Juntamente com seus parceiros representados por integrantes governamentais, representantes de organismos internacionais, empresários e investidores sociais, propõe-se a contribuir para resolver este problema e “trazer luz ao apagão de capital humano” através das suas tecnologias e metodologias educacionais. (MONTEIRO, 2014, p. 215-216)

Para se ter ideia da dimensão do alcance das ações do Instituto Unibanco no que concerne ao ensino médio público nacional, apresentamos a figura a seguir, que indica a cobertura, em 2014, de programas (como o Estudar Vale a Pena<sup>39</sup>, além do Programa Jovem de Futuro), editais (a exemplo dos da série Gestão Escolar para a Equidade) e outras operações de fomento a iniciativas de outras organizações que complementam a atuação do IU.

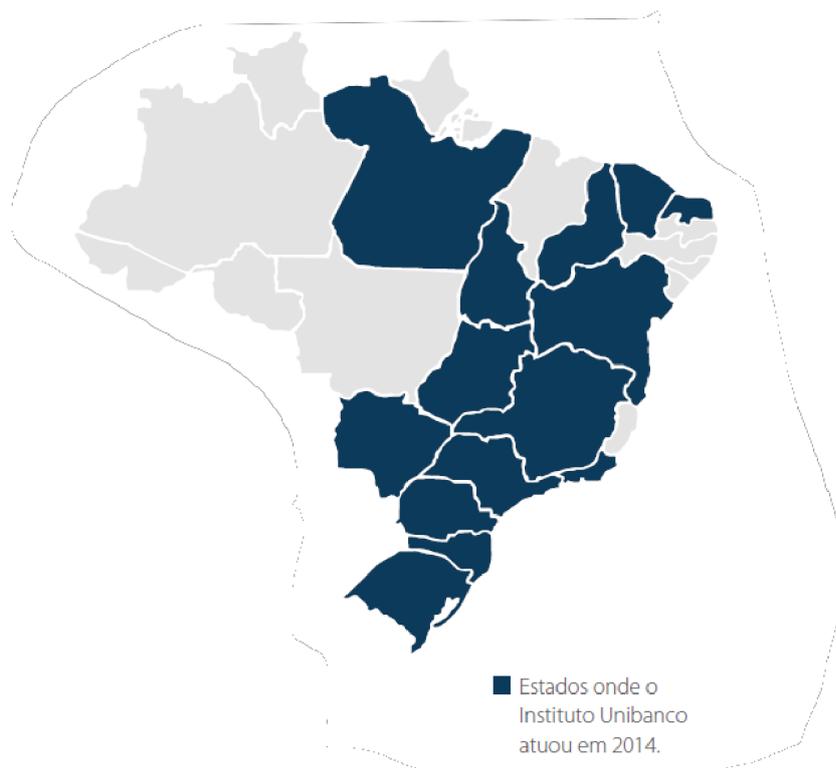
---

<sup>37</sup> Entre Jovens foi um projeto criado para oferecer atendimento educacional complementar aos alunos da primeira série do ensino médio de escolas públicas, por meio de tutoria de graduandos de pedagogia e licenciaturas, para reforçar os conhecimentos de língua portuguesa e matemática dos alunos participantes.

<sup>38</sup> Espaço situado na zona oeste de São Paulo, em que foram promovidas atividades educacionais e culturais para estudantes de 14 escolas públicas da região. A primeira experiência do Programa Jovem de Futuro foi desenvolvida nesse Centro de Estudos.

<sup>39</sup> O Estudar Vale a Pena faz parte do Programa Voluntários Itaú Unibanco, em que colaboradores da empresa recebem formação e material para promoverem dinâmicas, jogos e trocas de experiências entre jovens de escolas públicas, para estimulá-los à reflexão sobre os benefícios de concluírem os estudos.

**Figura 2** – Abrangência da atuação do Instituto Unibanco - 2014



Fonte: Instituto Unibanco (2014, p. 19).

O ensino médio, historicamente, tem sido objeto de polêmicos debates, não apenas no Brasil como no mundo, seja em relação a sua identidade, aos problemas persistentes do acesso e permanência, ou sobre a qualidade de ensino oferecida. A configuração da identidade da última etapa da educação básica sempre esteve dividida entre oferecer um ensino baseado na preparação para o trabalho com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico, destinado à continuidade dos estudos em nível superior. (FERREIRA, 2017).

No Brasil, a partir da publicação do Decreto nº 2.208/1997, o ensino médio assumiu caráter apenas propedêutico, visto que a educação profissional passou obrigatoriamente a ser oferecida em separado do ensino médio. Apenas em 2004, com a revogação desse decreto (por meio da edição do Decreto nº 5.154/2004), voltou a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio.

Com relação ao acesso e permanência no ensino médio, o país ainda tem um grande desafio a superar. A partir da promulgação da LDB (Lei 9.394/1996), houve um significativo avanço do acesso: no início dos anos 1990, o número de matrículas estava em torno de 3 milhões e passou, após 10 anos, a quase 9 milhões. Esse fato certamente acarretou dificuldade para o Estado em realizar a oferta do ensino médio, e despertou o interesse do setor privado em ampliar sua margem de atuação.

Em 2009, a Lei nº 12.061 veio alterar o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, tornando dever do Estado assegurar não somente uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, mas sim a *universalização* do ensino médio gratuito. Apesar disso, dados de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE, apontam que entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 89,2%, valor ainda inferior à universalização para a faixa etária. Além disso, a pesquisa destaca que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Identificou-se também que o marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no ensino médio, o percentual de jovens que abandonam a escola quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos<sup>40</sup>.

A questão da qualidade do ensino ofertado nesta etapa constituiu outro grande desafio. Porém, o próprio conceito de qualidade diverge, visto que está relacionado à concepção de mundo e de educação. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, construiu-se a concepção de “educação de qualidade” como aquela que

contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (CONAE, 2014, p.64)

Por outro lado, durante muito tempo no século XX – e atualmente vemos a história se repetir –, as políticas para o ensino médio perseguem a ideia de ajustar seu projeto pedagógico aos preceitos da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda. De acordo com Frigotto (2010, p. 44),

(...) a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 05 maio 2022.

Dessa maneira, o conceito de qualidade parte de outra direção, assumindo a educação um contorno mercantilista, com “presença forte na perspectiva de produção de recursos (...) com eficácia e eficiência. Recursos esses tanto úteis para os indivíduos em termos de inserção profissional quanto para toda a sociedade na competição global” (FERREIRA, 2017, p. 298).

Essa rápida contextualização dos desafios da terceira e última etapa da educação básica nos possibilita vislumbrar que esta constitui um campo profícuo de oportunidades para atuação do setor privado, atuação esta que é favorecida pelas políticas públicas no contexto do Estado gerencial brasileiro.

### 4.3 O Instituto Unibanco e sua concepção de juventude e finalidade do ensino médio

O Instituto Unibanco refere-se à juventude como a chave para o desenvolvimento social e econômico sustentável, relacionando o conceito de sustentabilidade a aspectos também econômicos e sociais: “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” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 10). Com os interesses próprios de uma instituição privada, declara 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*. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11, grifos nossos)

Daí resulta a visão de educação e juventude da instituição, que considera o jovem “de futuro” aquele que dará continuidade ao desenvolvimento econômico capitalista da nação, aquele que será o redentor do futuro, ao se formar e ingressar no mercado de trabalho, atendendo aos requisitos do mercado, garantindo a melhoria da competitividade do país em nível global.

Nessa direção, Barros<sup>41</sup> *et al.* (2012, p. 217) consideram que,

---

<sup>41</sup> Ricardo Paes de Barros é atualmente conselheiro do Instituto Unibanco, e à época da autoria desse artigo, atuava como subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, além de já ser conselheiro do Instituto Unibanco e desenvolver avaliação dos resultados obtidos pelo PJJ por meio da avaliação de impacto nas escolas participantes. Artigo disponibilizado na seção de publicações do Portal do Instituto Unibanco na internet. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/publicacoes/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Porque o mercado de trabalho tem demonstrado valorizar bastante a educação de nível médio e o sistema educacional e a juventude têm respondido com lentidão, fica evidente que existem gargalos nessa oferta. Para que a juventude atual possa se beneficiar de uma educação de mais alta qualidade, é fundamental que existam inovações na forma como os serviços vêm sendo ofertados. O Projeto Jovem de Futuro propõe ser uma dessas inovações.

De maneira simplista, os autores apontam a “falta de protagonismo” como um dos principais problemas das escolas no Brasil, indicando haver “ausência de interesse por compreender as limitações existentes e buscar superá-las” (BARROS et al., 2012, p. 218). Afirmam que é necessário, basicamente, que recursos financeiros sejam disponibilizados (nesse caso garantidos pelo IU por meio do PJJ) às escolas, as quais devem aplica-los no incentivo ao protagonismo: melhorando o aprendizado dos alunos, por meio da execução de um planejamento estratégico voltado a resultados, empregando esses recursos não apenas para melhorar a infraestrutura do prédio escolar, mas para “estimular” alunos e professores (por meio de premiações).

Entendemos, portanto, que o Instituto Unibanco parte de uma concepção de formação humana com bases na ideologia da meritocracia e na Teoria do Capital Humano, considerando a educação como solução para todos os problemas sociais, e colocando em posição central a questão da eficiência nos procedimentos de gestão. Desenvolve, portanto, a partir dos princípios da gestão empresarial, uma “gestão escolar para resultados”, que reconhece e premia os “melhores” resultados e aplica sanções em caso de descumprimento de preceitos acordados.

Essa aplicação dos princípios da gestão gerencial na educação se torna clara no discurso do IU a respeito dos fundamentos do Programa Jovem de Futuro, reiterado ano após ano, manifestando a centralidade do controle e da responsabilização:

Mais do que nunca, estamos convencidos de que qualquer escola provida de motivação e de métodos e instrumentos adequados – e, principalmente, com *foco em metas objetivas*, que envolvam toda a comunidade escolar – é capaz de responder aos desafios de qualidade mais exigentes.

E o mais importante: sem abrir mão de sua autonomia em nenhum momento. Pois não se trata de levá-la a seguir este ou aquele roteiro de atividades, mas de *fazer com que se perceba responsável por sua evolução* e capaz de dar conta do recado. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 5, grifos nossos)

A declaração acima destacada se apresenta na seção “Carta do Presidente” do relatório anual de atividades do Instituto, assinada por Pedro Moreira Salles. O respeito à autonomia citado pelo presidente foi objeto de investigação de diversos pesquisadores, conforme

evidenciado no capítulo 1 deste trabalho, e restou comprovado que a implementação do Programa Jovem de Futuro comprometeu o processo de democratização e autonomia das escolas. O que se tem, no máximo, é uma “autonomia relativa”, visto que, apesar de abrir possibilidades de escolhas em alguns processos, o PJJF impõe um padrão de gestão para o conjunto das escolas por meio de um modelo de elaboração e monitoramento dos seus planos de ação.

Em novembro de 2008, os Bancos Itaú e Unibanco anunciam ao mercado financeiro a associação entre as duas instituições, “de modo a formar o maior conglomerado financeiro privado do Hemisfério Sul, cujo valor de mercado fará com que ele fique situado entre os 20 maiores do mundo” (ITAÚSA – INVESTIMENTOS ITAÚ S.A E UNIBANCO HOLDINGS S.A., 2008, p. 1), passando a ter a denominação “Itaú Unibanco Holding S.A.”, e logo em seguida, “Itaú Unibanco Banco Múltiplo”.

Devido a questões relacionadas com o *marketing* e poder de mercado, a marca Itaú se sobressaiu à marca Unibanco, sendo mantida esta última como exceção, como por exemplo no caso do Instituto, que juntamente com a Fundação Itaú configuram “braços sociais” do conglomerado financeiro. O Banco Itaú também desenvolvia e sempre divulgava ações de cunho social, apoiando programas e projetos por meio de suas fundações. (SANDRI, 2016).

Ainda atualmente o Itaú Unibanco se mantém como maior banco privado do Brasil e maior instituição financeira da América Latina, além de ser apontada como uma das maiores do mundo e cuja marca é considerada a mais valiosa do país há 16 anos consecutivos<sup>42</sup>. O conglomerado segue influenciando ou de fato formulando políticas públicas, atuando por vezes em substituição ao Estado no que seria de sua responsabilidade, ou compartilhando essa responsabilidade por meio das parcerias público privadas.

Nesse sentido, o conglomerado Itaú Unibanco organizou as intervenções nas áreas sociais de maior interesse público, por meio de instituições que se concentram em determinadas temáticas e desenvolvem atividades recorrendo a programas, projetos e outros, como podemos verificar no trecho abaixo, destacado do Relatório Anual de Sustentabilidade 2008 do Itaú Unibanco Banco Múltiplo S.A.:

Os investimentos sociais e 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,

---

<sup>42</sup> Segundo o ranking *Interbrand*. Disponível em: <https://www.itaubr.com.br/institucional/sobre-o-itaubr>. Acesso em: 23 abr. 2022.

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.

Em 2008, os investimentos sociais e culturais do Itaú e do Unibanco alcançaram o valor aproximado de R\$ 159 milhões. (ITAÚ UNIBANCO BANCO MÚLTIPLO S.A., 2008, p. 140, grifos nossos)

As ações anunciadas como de “responsabilidade social” pelo Instituto Unibanco aparecem no Relatório de Atividades de 2009 associadas claramente ao mercado, como se pode perceber, por exemplo, quando a formação do jovem é colocada como premissa para seu ingresso no mercado de trabalho ou a ausência dessa formação como causa do desemprego:

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. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16, grifos nossos)

Desta maneira, a instituição traz à tona que a solução pode estar no apoio prestado pelo empresariado por meio das parcerias público-privadas.

Longe da filantropia e *sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado*, [o IU] 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.

(...)

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. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.16, grifos nossos)

Ao mesmo tempo em que intenta formular uma política pública educacional para o ensino médio que tenha sua abrangência cada vez mais ampliada até atingir todo o país, o IU não se considera um substituto do Estado, nem considera que age como tal; nesse sentido, busca se colocar em uma posição “intermediária” entre o poder público e os sistemas de ensino,

estabelecendo parcerias público-privadas de maneira a colaborar para que os jovens que ingressem no mercado de trabalho sejam qualificados e produtivos.

Esse cenário é descrito por Laval (2019), que identifica que a colocação profissional é tida como elemento fundamental das reformas empreendidas mundialmente na educação, sendo o principal objetivo servir as empresas com mão de obra adaptada às necessidades da economia, em vez de promover o valor do trabalho. O autor considera que a educação, nesse contexto neoliberal, não apenas contribui essencialmente com a economia, mas é concebida também como um fator cujas condições de produção devem ser submetidas à lógica econômica.

Ao discutir o viés neoliberal da escola, o autor afirma que

(...) a instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o *capital humano* de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no *mercado* do ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo do mercado. (LAVAL, 2019, p. 17, grifos do autor)

Nessa esteira, o Instituto Unibanco, desde que voltou seu foco à educação, tem atuado centralmente na preparação dos jovens para o trabalho, direta ou indiretamente, por meio do desenvolvimento de programas e projetos em parceria com outras instituições, e posteriormente com projetos próprios.

#### **4.4 A consolidação do Instituto Unibanco como formulador e executor de políticas públicas educacionais**

O ano de 2011, de acordo com o Instituto Unibanco, foi emblemático: após o ciclo de três anos de validação de sua principal tecnologia, o projeto Jovem de Futuro, que ocorreu de 2008 a 2010, chegou a fase de sua transferência para os sistemas públicos de ensino. Nas palavras de Wanda Engel, então Superintendente do IU, “nossa expectativa era que (...) ela [tecnologia Jovem de Futuro] pudesse ser adotada em larga escala pelos sistemas de ensino decididos a dar a ‘grande virada’, silenciando os eternos pessimistas, que jamais acreditam em seu potencial” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 8).

Além disso, no mesmo ano, a parceria com o Ministério da Educação rendeu a absorção da tecnologia ao programa federal que ficou estruturado como “Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro” (ProEMI/JF), ampliando significativamente o escopo do PJF. O IU

projetou então alcançar, nos cinco anos seguintes, 6 estados – Ceará, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo –, “beneficiando” 4.125 escolas de ensino médio e aproximadamente 2,8 milhões de estudantes. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Porém, segundo o Relatório de Atividades do IU de 2012, os estados que de fato iniciaram a implementação do programa em escala nesse ano foram 5: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012)<sup>43</sup>.

Entendemos que, dessa forma, o IU atingiu o objetivo já anunciado anteriormente de transformar sua principal tecnologia educacional em política pública e, assim, alcançar uma dimensão socialmente expressiva. Como destacam Peroni e Caetano (2016, p. 417, grifo das autoras),

As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado; pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as *qualidades* do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia - ou seja, os valores do mercado.

Ainda em 2011, no mês de outubro, o Instituto Unibanco criou a “Rede Jovem de Futuro”, com o objetivo de garantir a troca de experiências e a sustentabilidade dos resultados obtidos pelo PJJF nas escolas participantes da fase piloto do programa. A rede foi composta por escolas públicas dos diversos estados brasileiros que concluíram o ciclo de três anos de execução do projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012)

Em 2013, o IU cria a “Rede de Pesquisadores do Jovem de Futuro”, declarando a intenção de investigar os fatores que contribuíram para a melhoria dos indicadores das escolas participantes da fase piloto do PJJF. Nessa ação, o IU “reuniu e incentivou um grupo de renomados economistas a pesquisarem as bases de dados do Jovem de Futuro” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 47). Em decorrência desse movimento, duas dissertações de mestrado profissional foram produzidas: “Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar”, pelo pesquisador Rafael S. Ferreira, e “Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira”, pela pesquisadora Carina Takeuti, ambas no âmbito do Programa de Economia da FGV-SP<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Os estados de Minas Gerais e São Paulo não integraram o ProEMI/JF, ou seja, descontinuaram a disseminação do Programa Jovem de Futuro como política pública. Entretanto, continuaram o desenvolvimento do programa na “fase piloto”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012)

<sup>44</sup> Os dois trabalhos estão relacionados no primeiro capítulo desta dissertação.

Estamos de acordo com Sandri (2016) ao considerar que o fato de o Instituto Unibanco ter criado a Rede JF, uma rede de monitoramento das escolas que desenvolveram o PJJ a fim de identificar se os investimentos realizados nessas escolas alcançaram os resultados esperados pela instituição, constitui um motivo de questionamento sobre a efetividade do projeto. Isso porque a criação dessa rede pode indicar que o IU precisou desenvolver uma estratégia a mais para garantir a continuidade das ações baseadas nos conceitos introduzidos nas escolas pelo programa. De outro lado, é importante observar que a proposta da Rede Jovem de Futuro não enseja investimento de novos recursos financeiros pelo IU, mas apenas um tipo de controle e de apoio para que as escolas incorporem ao seu cotidiano as práticas adquiridas durante a execução do PJJ.

Segundo a visão de Sandri (2016, p. 214), o Instituto Unibanco

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.

No ano de 2014, ganha força o debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja necessidade é confirmada na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando o MEC retomou as discussões para construção dos direitos de aprendizagem para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio. A BNCC visa constituir uma parte do currículo nacional em que se estabelece o conjunto de conhecimentos e habilidades que cada estudante do país deve apresentar nas diferentes etapas da educação básica. Como era de se esperar, ela se tornou um campo de disputas políticas e pedagógicas, em que diferentes sujeitos individuais e coletivos se articularam para ganhar espaço no currículo, que compõe uma área fundamental na educação e na escola, visto que define sua direção e seu conteúdo.

Um ano antes, mais especificamente em abril de 2013, durante um seminário internacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann, que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional, inicia-se o Movimento pela Base Nacional Comum. Ao constatar que a criação de uma base comum seria como um “eixo central” a partir do qual seriam definidos os direitos de aprendizagem de cada estudante, e ao qual necessariamente deveriam alinhar-se a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas, formou-se um grupo composto de

grandes instituições privadas que se articularam com instituições educacionais globais, visando facilitar e acelerar o processo de construção da Base. Ou seja, o setor privado se articulou para garantir a construção e direção da política educacional brasileira. (PERONI; CAETANO, 2015)

Em 2015, Peroni e Caetano observaram que, “na correlação de forças entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343). Ao mapear os sujeitos que integram o Movimento pela Base Nacional Comum, as autoras identificaram e destacaram algumas instituições privadas que esses integrantes representam: Instituto Unibanco, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação SM, Insper, Instituto Fernando Henrique Cardoso e Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular. Também há representantes do Movimento Todos pela Educação (TPE) como membros do Movimento pela Base, mantendo-se a articulação entre eles com parceria em diferentes organizações de eventos relacionados ao tema.

O Instituto Unibanco figura ainda hoje entre as instituições do Conselho de Mantenedores e de apoio institucional ao Movimento pela Base<sup>45</sup>, movimento que se apresenta atualmente como um “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

A primeira versão da BNCC foi elaborada em 2015. Em dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, e em dezembro de 2018, a parte do ensino médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018.

Nesse ínterim, em maio de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff foi afastada (por meio de um golpe midiático-parlamentar) e o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil. Temer, logo após ingressar como líder do executivo federal, tendo sido considerado por muitos chefe de um governo ilegítimo, e mesmo sem promover amplos debates sobre o tema com a sociedade, editou a Medida Provisória nº 746 em setembro de 2016 para promover alterações no ensino médio, sob alegação de nada ter sido feito nessa etapa de ensino até então.

Temer se valeu dessa argumentação para rebater as fortes críticas recebidas em virtude de sua iniciativa de realizar uma profunda reestruturação no ensino médio via Medida

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 maio 2022.

Provisória, que é um instrumento legal a ser utilizado pelo presidente da república em casos de relevância e *urgência*, editada sem a presença do poder legislativo, o qual somente pode discuti-la e aprova-la em momento posterior.

Segundo Saviani (2020), o governo Temer retomou o espírito autoritário característico do período da ditadura militar. Nas palavras do autor,

Esse autoritarismo fica evidente na reforma do ensino médio, baixada por Medida Provisória sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino. Como responsáveis pelo Ensino Médio os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação. (SAVIANI, 2020, p. 7)

Nesse contexto, os jovens estudantes do ensino médio demonstraram sua indignação por meio de uma série de manifestações por todo o país, com a ocupação de mais de mil instituições de ensino no ano de 2016. A mobilização dos jovens brasileiros evidenciou seu anseio de participar da vida escolar e revelou que uma reforma do ensino médio, sem um diálogo aberto que os incluía, dificilmente conseguirá implementar mudanças que atendam às suas reais necessidades educacionais<sup>46</sup>.

Malgrado todas as divergências e objeções, em 16 de fevereiro de 2017 a MP é convertida na Lei nº 13.415, a qual foi aprovada pelo Congresso Nacional com poucas alterações em relação ao texto original, apesar de ter recebido diversas propostas de emendas na Câmara dos Deputados. Essa lei ficou conhecida como a lei do “Novo Ensino Médio”, e constitui o que Ferreira (2017) define como *contrarreforma* do ensino médio. Isso porque a autora se recusa a usar o termo “reforma” para se referir a um processo retrocessivo. Segundo Ferreira (2017, p. 294), “além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis”.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação (2022, s.p.),

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que

---

<sup>46</sup> Ver mais em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414\\_549165.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html). Acesso em: 05 maio 2022.

contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à [sic] todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, s.p.)

No Relatório de Atividades 2017, ao discorrer sobre a reestruturação do ensino médio, o Instituto Unibanco destaca “o foco na flexibilização do currículo, determinando que, da carga horária total de três mil horas, 1.200 sejam destinadas aos itinerários formativos, em que o estudante, em tese, poderá escolher em qual área quer se aprofundar” e considera que “a flexibilização das trajetórias representa uma real oportunidade de oferecer aos jovens um Ensino Médio mais atraente.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 9)

Ferreira (2017) sustenta que essa lei traz consigo o mesmo espírito das políticas educacionais desenvolvidas para o ensino médio no Brasil na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990, e por isso acredita tratar-se de uma política que busca implantar um “novo velho ensino médio”. (SILVA, 2017). A autora entende que, para compreender os fundamentos da contrarreforma do ensino médio, é preciso observar que há uma agenda globalmente estruturada para a educação, considerando-se as influências de diversos países do capitalismo ocidental. Para Ferreira (2017, p. 303), há em curso, em nível mundial,

(...) processos de padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação. O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional.

O currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender.

Sendo assim, fica claro que a missão modernizadora para os padrões de governança internacional é restringir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as demandas mais imediatas da sociedade capitalista contemporânea. (FERREIRA, 2017)

Retomando o quadro 7 (principais marcos históricos do Instituto Unibanco – 1982-2021), podemos observar que ainda no ano de 2016 o Instituto Unibanco promoveu, em parceria com o Consed, o 1º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, e em

2017 o 2º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, com o tema “flexibilização e implementação”.

Como declara o superintendente executivo do Instituto, Ricardo Henriques,

Compartilhando o princípio de aprofundar e adensar o campo de diálogo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), continuamos a nossa parceria institucional, apoiando técnica e financeiramente o funcionamento de quatro grupos de trabalho (GT): Gestão Escolar, Ensino Médio, Avaliação e Financiamento. Especificamente no âmbito do GT de Ensino Médio, realizamos o primeiro programa de formação na área de formulação e implementação de políticas públicas para a reestruturação do Ensino Médio, em parceria com Insper e Itaú BBA. Desenvolvido ao longo de um ano, o programa capacita 108 técnicos dos 26 estados e Distrito Federal com ferramentas analíticas e conceituais da área da gestão pública em educação. A formação desafia os participantes a produzirem um plano estratégico de reorganização da política de Ensino Médio de cada unidade federativa. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 6)

Em 2020, o Instituto Unibanco institucionalizou o Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTE), existente desde 2015. Esse centro é constituído por um grupo formado por pesquisadores e gestores, voltado a estudos para aprimoramento do PJJ. Segundo o instituto, a missão do CPTE é

gerar e disseminar conhecimento relevante e aplicável, a partir do programa Jovem de Futuro, com foco na gestão das escolas e secretarias de educação, bem como produzir recomendações embasadas em análises e evidências que levem ao aprimoramento contínuo do programa e da educação pública brasileira. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, s.p.)

Nessa conjuntura, como já evidenciado, o Instituto Unibanco reforça sua presença nas discussões e cada vez mais se consolida como agente privado no direcionamento das políticas públicas para o ensino médio brasileiro.

#### **4.5 Os sujeitos e as redes de relações do Instituto Unibanco**

A mercadificação da educação pública no Brasil e no mundo não constitui uma abstração; antes, é materializada via processos e sujeitos, individuais e coletivos, que estão cada vez mais organizados em redes, formadas por atores com diferentes graus de influência e que assumem diferentes posições: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. (PERONI; CAETANO, 2015)

As pesquisas na área têm demonstrado que o processo de privatização da educação pública no Brasil tem ocorrido de diversas formas, tanto mediante a *direção* quanto a *execução* das políticas públicas. (PERONI; CAETANO, 2015). No caso da atuação do Instituto Unibanco, percebemos que o processo ocorre ao mesmo tempo via direção e execução, visto que a instituição ao mesmo tempo que define o conteúdo da educação, executa sua proposta por meio da formação, da avaliação e do monitoramento.

Ao longo de sua trajetória, o Instituto Unibanco tem se aliado a diversas organizações para consecução de seus objetivos no sentido de intervenção na educação básica pública brasileira. Como já evidenciado, no início de sua atuação o IU apoiava apenas projetos de outras instituições, passando posteriormente a elaborar e executar projetos próprios, sem no entanto deixar de estabelecer parcerias.

Com o intuito de revelar a rede de relações que o Instituto Unibanco estabelece com seus parceiros no período de recorte de nossa investigação, apresentamos a seguir o quadro 8, elaborado a partir da análise do Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2019, em que identificamos sujeitos individuais e/ou coletivos e descrevemos brevemente sua forma de atuação, para melhor apreensão das ligações entre eles.

**Quadro 8** – Parcerias do Instituto Unibanco - 2019

<b>Parceiro</b>	<b>Forma de atuação</b>	<b>Relações/sujeitos individuais e/ou coletivos</b>
Inspere Camino Education	Realização do evento “Políticas públicas e gestão para uma educação de qualidade”.	
UNIperiferias	Publicação do livro “Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias”, a partir do edital “Pesquisadoras da escola pública”.	Instituto Maria e João Aleixo.
Universidade Federal de São Carlos (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) Fundo Baobá	Publicação de 2 livros: “Equidade Racial – reflexões acerca da gestão escolar no Ensino Médio” e “Juventude Negra – desafios para o Ensino Médio”, a partir de 2 edições do edital “Gestão escolar para a equidade – juventude negra”	

Instituto Rodrigues Mendes	Implementação do processo formativo em Gestão Inclusiva no estado do Piauí (formação ofertada a técnicos da SEE e Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência).	
Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)	Implementação do projeto Afrocientista.	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das universidades UnB (Brasília), UFG (Brasília), UNIFAP (Macapá), UFPA (Belém), UFAM (Manaus), UFPB (João Pessoa), UFMA (São Luís), UFU (Uberlândia).
Movimento Todos pela Educação	Apoio do IU ao desenvolvimento institucional do grupo.	
Movimento Todos pela Educação	Apoio e integração ao Movimento “Educação já!”, que reúne organizações e especialistas para contribuir para a implementação de um conjunto de medidas capazes de promover a qualidade na educação básica brasileira. Representa uma ampla coalizão de atores que, por meio de debates técnicos e diferentes pontos de vista, trabalham juntos para o avanço de pautas prioritárias para a Educação brasileira.	CENPEC, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, Itaú Social, Movimento Colabora Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento Profissão Docente.
Movimento Todos pela Educação	Integração e apoio ao Observatório do PNE.	Associação de Associação de Jornalistas de Educação – Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Centro de Excelência e Inovação em Política (CEIPE), Comunidade Educativa CEDAC, Conhecimento Social, Consed, Fundação Abrinq, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo,

		Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Ipea, Itaú Social, Mais Diferenças, SBPC, UNESCO, Undime, UNICEF, Universia.
Gife	Apoio à 1ª Mostra GIFE de Inovação Social; exposição do PJJ; participação na oficina “Encontro de Fazedores: conhecimento e inserção cidadã”.	
Gife	Lançamento do guia “O que o ISP pode fazer por Equidade Racial?”	Fundo Baobá; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).
Movimento Colabora	Apoio à organização do II Seminário Colabora, que destacou os avanços recentes do regime de colaboração. O Movimento Colabora objetiva fortalecer a governança e ações em regime de colaboração entre os entes federados no âmbito das políticas públicas de educação e atua pela instituição de um Sistema Nacional de Ensino (SNE).	Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Positivo, Todos pela Educação, Itaú Educação e Trabalho, Consed, Undime.
Movimento pela Base	Liderança do GT de ensino médio, o qual produziu e entregou ao CNE leituras críticas sobre as minutas das DCNs para a Educação Profissional e Tecnológica e das Diretrizes para a Formação de Professores. Ainda no âmbito do GT, foram realizadas pesquisas sobre experiências internacionais de construção de currículos flexíveis de ensino médio, além de um estudo sobre educação profissional e técnica no Brasil e sua articulação com o ensino médio.	Abave, Cenpec, Comunidade Educativa CEDAC, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Undime.

Consed	Movimento “Frente de Melhoria do Gasto Público”: organização do GT de Financiamento. Encontro com técnicos(as) da área orçamentária das SEEs.	
Consed	Movimento “Frente de Currículo e Novo Ensino Médio”: liderança do consórcio de entidades da sociedade civil que dá suporte ao colegiado na matéria; organização de encontros direcionados às SEEs para formação, orientação e construção conjunta com técnicos, visando à definição da nova arquitetura e à (re)elaboração dos currículos do Novo Ensino Médio.	
Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Piauí e Rio Grande do Norte	Implantação e execução do Programa Jovem de Futuro.	
Rede de Pesquisadores do Jovem de Futuro	Grupo de pesquisadores voltado para avaliação do Jovem de Futuro, subsidiando o aprimoramento contínuo do programa.	Ricardo Paes de Barros (RN e MG); Telma Vinha (RN); Ricardo Madeira (ES, PA e MG); Sérgio Firpo (RN).

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019) e Peroni e Caetano (2016).

Nesse quadro, podemos observar uma variedade de instituições que compõem a rede de relações do Instituto Unibanco, tanto públicas quanto privadas, as quais atuam no setor educacional. Há institutos e fundações vinculados a grandes empresas nacionais e internacionais, assim como instituições financeiras.

De acordo com o presidente do Conselho de Administração do Instituto Unibanco, Pedro Moreira Salles,

Em 2019, também direcionamos esforços e recursos no *fortalecimento* e na *articulação de atores e redes* em defesa da escola pública. (...) Seguimos atuando em parceria com outras instituições que partilham da causa da educação e fomentando ações alinhadas à nossa missão.

Também demos continuidade à nossa participação e ao nosso *apoio a movimentos e articulações* focados na melhoria da qualidade do ensino, reiterando *o papel do terceiro setor no aprimoramento das políticas públicas*. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 7, grifos nossos)

Assim, fica clara a intenção de se fortalecer cada vez mais o setor privado na condução das políticas públicas educacionais no Brasil. De fato, o empresariado mostrou toda a potência de sua articulação na defesa de seus interesses por ocasião da (contra)reforma do ensino médio. Essa rede teve atuação incisiva em todo o processo, desde a condução das discussões preliminares até a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a “Lei do Novo Ensino Médio”, bem como em sua implementação pelos governos estaduais brasileiros.

Isso fica evidenciado no quadro 8, em que se menciona o movimento organizado pelo Consed denominado “Frente de Currículo e Novo Ensino Médio”. Em 2019, juntamente com outros institutos e fundações, o Instituto Unibanco apoiou o movimento, tendo organizado “encontros presenciais e à distância (webconferências), direcionado às Secretárias Estaduais de Educação, para formação, orientação e construção conjunta com técnicos, visando à definição da nova arquitetura e à (re)elaboração dos currículos do Novo Ensino Médio” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 22).

Outrossim, o Movimento pela Base continua acompanhando atualmente passo a passo a implementação do Novo Ensino Médio nos estados, apresentando em seu portal na internet o panorama geral atualizado, com indicadores de implementação que informam sobre a construção dos novos currículos, o panorama por estado, histórico de alinhamento, andamento das ações da construção curricular, carga horária dos currículos e distribuição da carga horária. Também apresenta notícias, pesquisas e análises, bem como boas práticas relacionadas ao tema. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022)

Podemos dizer que vimos se consolidar no Brasil a realidade para a qual alertava Freitas há uma década, quando discorreu sobre os *corporate reformers* nos EUA, os quais constituíam uma

coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380)

O autor advertia para os riscos dessas políticas privatistas elaboradas pelos reformadores empresariais da educação que estavam em crescimento no Brasil (especialmente em nível de

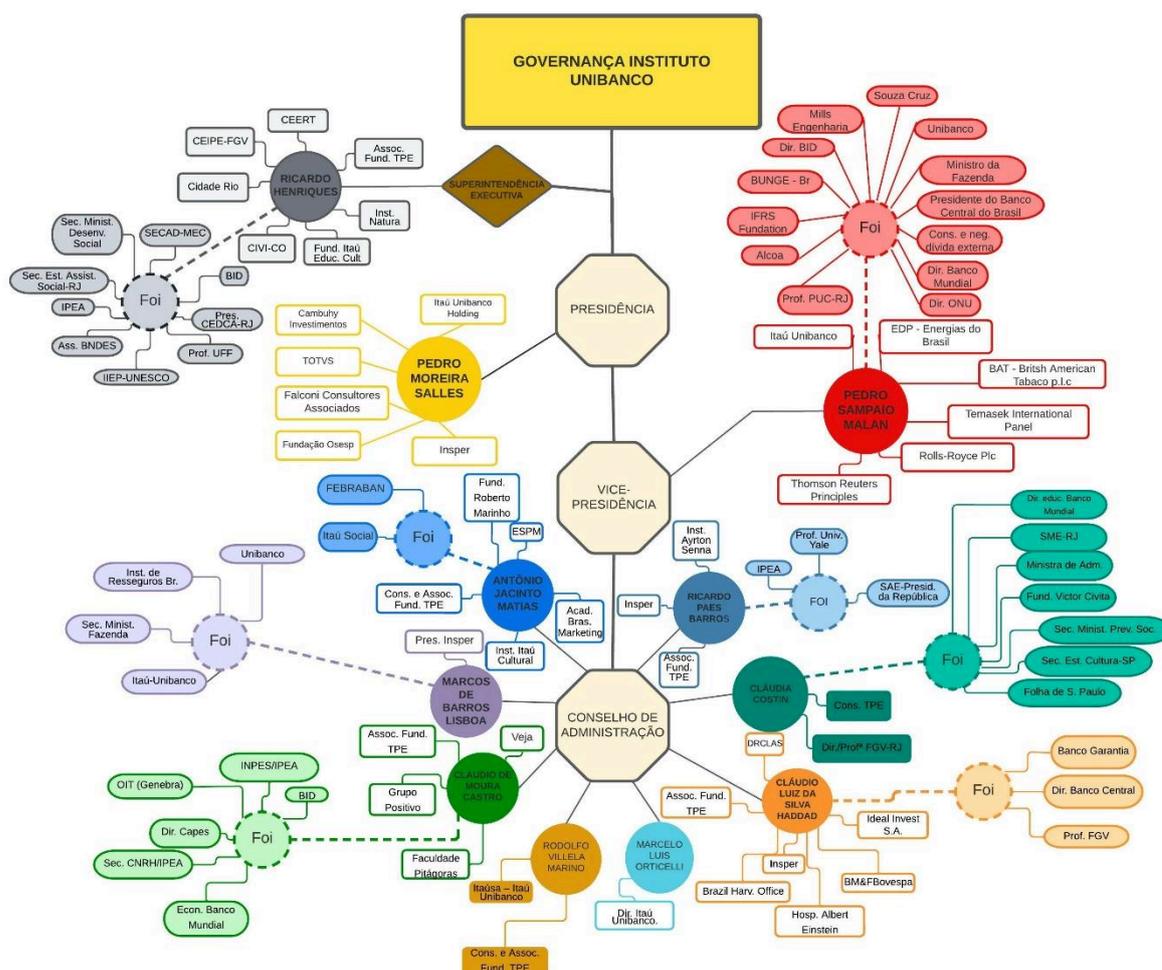
secretarias estaduais e municipais de educação) e que se mostraram totalmente ineficientes nos Estados Unidos, país que as aplicaram e testaram largamente e cujos “resultados [...] as caracterizam como uma verdadeira década perdida para a educação americana” (FREITAS, 2012, p. 379).

Infelizmente, o Brasil seguiu o mesmo curso, e a instituição privada estudada neste capítulo faz parte do rol do grupo que podemos chamar “reformadores empresariais do ensino médio brasileiro”.

A fim de compreender essa rede de relações, a qual aciona a comunidade de políticas de ajuda e desenvolvimento e interliga os interesses de atividades de empresas, governos, filantropias e agências governamentais, identificaremos a seguir os sujeitos que compõem a governança do Instituto Unibanco (2019 a atual). Essa identificação é importante para que compreendamos como são utilizadas as influências políticas nessa rede, e como os processos de troca de informações e recursos ocorrem.

Ao identifica-los, buscaremos apresentar onde essas pessoas atuam e/ou onde atuaram, com a intenção de reconhecer de que lugar falam e como se relacionam ou não com a educação. Vale destacar que alguns sujeitos da governança do Instituto Unibanco já estiveram em função de direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais nos últimos anos.

**Figura 3 – Governança do Instituto Unibanco - 2019 a atual**<sup>47</sup>



Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019, 2022) e Todos pela Educação (2022).

Uma importante constatação diz respeito à ligação entre o governo federal e o Instituto Unibanco. O atual vice-presidente do IU, Pedro Sampaio Malan, por exemplo, foi presidente do Banco Central do Brasil (de 1993 a 1994) e Ministro da Fazenda (de 1995 a 2002), tendo exercido anteriormente a função de Consultor Especial e Negociador-chefe para Assuntos da Dívida Externa no mesmo ministério, entre 1991 e 1993. Também o atual conselheiro de administração do IU Marcos Lisboa atuou no Ministério da Fazenda, como secretário de política econômica.

Outra significativa conexão se refere à Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, da qual o atual conselheiro do IU Ricardo Paes de Barros foi subsecretário de Ações Estratégicas, no período de 2011 a 2015 (note-se que em todo esse período, este já atuava também como conselheiro na governança do Instituto Unibanco).

<sup>47</sup> Os círculos contornados por linha pontilhada com a palavra “foi” levam à indicação de cargos / funções exercidas por ou instituições a que estiveram vinculados os atuais componentes da governança do IU.

Similarmente, Ricardo Henriques, que ocupa o cargo de superintendente executivo do IU desde 2012, foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (da SECAD) do MEC, de 2004 a 2007, além de ter exercido também a função de Secretário Executivo do Ministério de Desenvolvimento Social, quando coordenou o desenho e a implantação inicial do programa Bolsa Família.

Essa relação do Instituto Unibanco com o governo federal é de extrema relevância, tendo em vista o interesse do IU em consolidar e ampliar o escopo do Programa Jovem de Futuro país afora. O vínculo de sujeitos do IU a cargos estratégicos do governo tornou possível, por exemplo, a parceria com o MEC para a articulação do PJF ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o que garantiu um novo *status* ao Jovem de Futuro de 2011 em diante.

Nesse contexto, chamou-nos a atenção a apresentação da figura a seguir no Relatório de Atividades de 2011 do Instituto Unibanco, na seção “Mensagem da Superintendente”, assinada por Wanda Engel, na qual anuncia, inclusive, uma “nova parceria” do IU com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que atuaria no processo de avaliação dos impactos do ProEMI/JF.

**Figura 4** – Mensagem da Superintendente do Instituto Unibanco - 2011



Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 9).

Retomando a figura 3, podemos observar ainda que o Movimento Todos pela Educação (TPE) alia os conselheiros do Instituto Unibanco: hoje, dos oito conselheiros de administração, seis fazem parte do TPE, sendo cinco deles associados fundadores do movimento (além do superintendente Ricardo Henriques, que também é associado fundador do TPE). O TPE se apresenta hoje como uma OSC sem fins lucrativos e apartidária, financiada “por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022), fundada em 2006 com a missão de contribuir para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Numa perspectiva crítica, Freitas (2012, p. 387) assevera que

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser melhor do que isso.

A maior parte dos integrantes da governança do Instituto Unibanco mantém vínculo também com as instituições financeiras do conglomerado Itaú Unibanco, conservando princípios e práticas empresariais, não possuindo especialização na área da educação. Podemos verificar no próximo quadro que a formação predominante dos sujeitos da governança do IU está relacionada com as áreas de economia, administração e engenharia.

**Quadro 9** – Formação dos sujeitos da governança do Instituto Unibanco

<b>Sujeito</b>	<b>Posição na governança do IU</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
Pedro Moreira Salles	Presidente	Economia	Relações Intern. / Gestão
Pedro Sampaio Malan	Vice-presidente	Engenharia	Economia
Antonio Jacinto Matias	Conselheiro de Administração	Engenharia de produção	Administração
Claudia Costin	Conselheira de Administração	Adm. Pública	Economia / Gestão
Cláudio de Moura Castro	Conselheiro de Administração	Economia	Economia
Cláudio Luiz da Silva Haddad	Conselheiro de Administração	Engenharia mecânica	Economia
Marcelo Luis Orticelli	Conselheiro de Administração	Administração de empresas	Administração de empresas

Marcos de Barros Lisboa	Conselheiro de Administração	Economia	Economia
Ricardo Paes de Barros	Conselheiro de Administração	Engenharia eletrônica	Estatística / Economia
Rodolfo Villela Marino	Conselheiro de Administração	Administração de empresas	Economia / Adm. Pública
Ricardo Henriques	Superintendente Executivo	Engenharia Metalúrgica	Ciênc. dos materiais / Eng. Metalúrgica

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2022) e Plataforma Lattes.

A relação de membros da governança do IU com a educação se dá sobretudo no campo privado, como por exemplo a ligação do conselheiro Cláudio Castro com duas grandes instituições privadas de educação: Faculdade Pitágoras (presidente do conselho consultivo) e Grupo Positivo (assessor especial da presidência). Na mesma esteira, pode-se destacar o conselheiro Marcos Lisboa, presidente do Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa) e a conselheira Claudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais e professora na FGV (Fundação Getúlio Vargas) do Rio de Janeiro. Isto significa que a maioria dos vínculos estabelecidos pelos sujeitos do IU com a educação se dão no âmbito de instituições privadas com fins lucrativos e uma lógica de mercado bem definida.

Entretanto, são essas pessoas que, juntamente com a rede de empresários e intelectuais mencionada anteriormente, direcionam políticas *públicas* para a educação *pública* no Brasil.

O Instituto Unibanco, conforme elucidado ao longo deste capítulo, exerce o papel de intelectual orgânico entre o empresariado para as questões associadas ao ensino médio, na medida em que “produz conhecimento” para a elaboração dessas políticas. Contribui, assim, para a construção de novas formas de relação público-privado no contexto educacional do país.

## **CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO**

O Programa Jovem de Futuro, tal como identificado na pesquisa coordenada por Adrião em âmbito nacional, é um dos programas de parceria público-privada de maior capilaridade e abrangência nas dimensões investigadas (currículo, gestão e oferta), vigorando no Brasil desde 2007.

Neste capítulo, tencionamos identificar as bases que fundamentam a proposta desse programa, seu histórico no Brasil e posteriormente em Minas Gerais. Como já exposto, investigaremos os processos de constituição e características do Programa Jovem de Futuro, sua abrangência e incidência, seus pontos de potência e fragilidades, com vistas a analisar as consequências da implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro para o processo educativo – especialmente o currículo e a gestão – de escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2019.

Usamos como aporte documental para nossas análises, predominantemente, os Relatórios de Atividades anuais do Instituto Unibanco a partir de 2006. Na subseção relacionada especificamente ao estado de Minas Gerais, recorreremos aos Relatórios de Atividades Jovem de Futuro - Minas Gerais dos anos de 2019, 2020 e 2021. Nesses documentos, identificamos que o Instituto Unibanco utiliza os cálculos e a disposição textual para persuadir o leitor (ou melhor, a sociedade) de que o Programa Jovem de Futuro sempre apresenta “resultados positivos”, o que explicitaremos ao longo do capítulo.

### **5.1 Histórico do Jovem de Futuro no Brasil**

Em nível nacional, estamos no 16º ano de funcionamento do Programa Jovem de Futuro. A história do PFJ inicia-se ainda em 2006, quando o Instituto Unibanco, ao fazer a apuração das atividades realizadas durante o ano, comunica o “foco especial dado ao ensino médio nesse período, considerado estratégico frente às dificuldades encontradas pelos jovens brasileiros para ingressar no mercado de trabalho”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 8).

Nos últimos meses desse ano, é anunciada a criação do projeto então chamado de “Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio”, viabilizada por meio do Centro de Estudos Instituto Unibanco, um espaço educacional localizado em São Paulo, que formou uma rede de parcerias com escolas públicas do seu entorno.

### 5.1.1 O início da Parceria Público-Privada e as bases do PJF

A partir de 2007, inicia-se a implementação do Jovem de Futuro com a proposta de oferecer apoio técnico e financeiro a escolas públicas de ensino médio para a concepção, implantação e avaliação de um “Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade”, em que deveriam ser definidos metas, estratégias, resultados esperados, entre outros itens. Os objetivos declarados eram aumentar em 50% as médias de desempenho dos alunos nos testes padrões de Português e Matemática e diminuir em 40% os índices de evasão escolar. Sua duração deveria ser de três anos – a fim de acompanhar o ciclo de três séries da etapa ensino médio.

Nesse primeiro ano, o programa realizou parceria com 4 escolas estaduais paulistas, alcançando 5.275 jovens. A ideia era que cada escola desenvolvesse seu plano estratégico baseado em sua avaliação diagnóstica, com a participação da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, Associação de Pais e Mestres e Secretaria Estadual de Educação).

A aplicação dos recursos técnicos e financeiros disponibilizados pelo Instituto Unibanco seria destinada a corrigir os problemas encontrados, de acordo com a necessidade identificada pela comunidade. Basicamente, os recursos eram utilizados para “incentivos” a alunos e professores, por meio de premiações, capacitações, bolsas de monitoria e melhoria da infraestrutura, mediante aquisição e manutenção de equipamentos e material didático e pequenas reformas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007)

Ao criar o Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco anuncia uma premissa a partir da qual o desenvolve. Observamos que, ao longo do transcurso do tempo, essa premissa ou princípio norteador sofre algumas alterações, conforme descrito no quadro 10. Essas alterações refletem e acompanham as mudanças no desenho do programa no decorrer das gerações, como explicitaremos mais adiante.

**Quadro 10** – Premissa do Programa Jovem de Futuro - desde 2007

<b>Ano</b>	<b>O Jovem de Futuro parte da premissa / princípio de que...</b>
2007	... uma escola com infraestrutura adequada, material didático apropriado, professores e alunos motivados gera a redução da violência e do abandono dos estudos e traz a melhoria do rendimento dos alunos.
2008	... um pequeno investimento de recursos técnicos e financeiros, colocados à disposição de qualquer escola pública, e que respeite a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar, pode trazer um impacto significativo nos resultados desde que mobilize a comunidade escolar em torno de metas e estratégias pactuadas, reforce a gestão para resultados e ofereça incentivos para professores e alunos.

2009	... qualquer escola provida de motivação e de métodos e instrumentos adequados – e, principalmente, com foco em metas objetivas, que envolvam toda a comunidade escolar – é capaz de responder aos desafios de qualidade mais exigentes.
2010	... toda escola possui potencial para mudar uma realidade em que altos índices de evasão escolar, baixo desempenho, falta de comprometimento dos professores e distanciamento da comunidade são considerados “normais”. Com essa finalidade, o Jovem de Futuro desafia a comunidade escolar a transformar sua própria cultura institucional, resgatando a confiança em seu poder de impulsionar a melhoria da escola.
2011	... qualquer escola tem potencial para mudar sua realidade e melhorar as condições de ensino, com autonomia e responsabilidade.
2013	... uma gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode proporcionar um impacto significativo no desempenho das escolas e no aprendizado dos estudantes.
2014	... uma gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos estudantes.
2015	... uma boa gestão conduz ao melhor funcionamento da escola e isso resulta em melhores condições para aumentar o aprendizado dos estudantes.
2016	... boas práticas de gestão [com foco na aprendizagem] podem e devem ser aplicadas nas escolas e na construção de um projeto de educação para o país.
2020	... uma gestão de qualidade, eficiente e orientada para resultados com equidade pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado.

Fonte: elaboração da autora, a partir dos Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco (2007 a 2020).

Chamou-nos a atenção o feito do discurso inicial do Instituto Unibanco sobre o Programa Jovem de Futuro destinado aos estudantes atendidos. O trecho apresentado a seguir faz parte da seção “Carta de boas-vindas da superintendente do Instituto Unibanco aos alunos do Projeto Jovem de Futuro”, do Relatório de Atividades 2007, subscrita por Wanda Engel<sup>48</sup>.

O Jovem de Futuro funciona assim: sua escola receberá, de forma simples, recursos técnicos e financeiros para aplicar de acordo com as necessidades mais urgentes. Estas necessidades podem ser, por exemplo, melhorar o visual da escola, através de uma pintura nova, da troca de vidros quebrados, da reforma de móveis. Ou motivar e preparar melhor os professores, ou talvez comprar equipamentos para laboratórios, computadores, impressoras e livros e muitas outras coisas que esteja precisando. As melhorias 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.

<sup>48</sup> Wanda Engel é atualmente consultora independente em *Synergos Institute*, uma organização global do terceiro setor. Participou do movimento em 2006 para fundar o Todos pela Educação, e ainda hoje faz parte de seu Conselho de Fundadores. Atuou como superintendente executiva do Instituto Unibanco de 2006 a agosto de 2012, tendo sido responsável pela concepção, validação e transferência do Projeto Jovem de Futuro para os sistemas públicos de ensino. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012). Engel ainda permaneceu no Conselho de Administração do Instituto Unibanco até o ano de 2013.

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. (...). *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. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19, grifos nossos).

Consideramos que se trata de um discurso envolvente, cuidadosamente elaborado para atrair e engajar os jovens estudantes. Por outro lado, já demonstra o caráter neoliberal da proposta, com base no controle e responsabilização. O enunciado acima ainda não deixa claro, mas a fundamentação do Programa Jovem de Futuro também previa sanções. O aporte de recursos financeiros poderia cessar, ou, melhor dizendo, a escola poderia ser desligada do programa caso o desempenho dos alunos fosse negativo ao final dos dois primeiros anos de execução do programa, ou se o índice de evasão aumentasse. A escola também receberia a mesma punição caso não apresentasse o seu Plano Estratégico, ou não criasse o Grupo Gestor, ou apresentasse a prestação de contas de forma inadequada. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008)

Esse sistema de premiação e castigo caracteriza o viés meritocrático do sistema de responsabilização, tal como fundamentado por Freitas (2012). Segundo o autor, a meritocracia

está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, 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. (FREITAS, 2012, p. 383)

Freitas (2012), ao discutir os efeitos da meritocracia quando aplicada no contexto educacional, aponta a desmoralização da categoria docente, mediante a exposição de todos os professores a sanções ou aprovações públicas. Além disso, indica estudos que provam que “a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação” (FREITAS, 2012, p. 385).

Concordamos com essa assertiva, visto que, ademais, o ambiente escolar deve ser um lugar de cooperação e não de competitividade. O sistema de bônus gera uma competição nas escolas que acarreta sérios danos à educação, pois a colaboração é primordial para o processo educativo.

### ***5.1.2 A fase piloto de implementação do PJJ e seu desenho inicial***

Em 2008, inicia-se a fase piloto de implantação do Programa Jovem de Futuro em 4 estados – Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, abarcando 197 escolas. Ressaltamos aqui que, como abordado no capítulo 3 deste trabalho, o estado de Minas Gerais há muito se destaca no cenário nacional como pioneiro, tanto em relação a reformas educacionais quanto a processos privatistas. Dessa forma, não é surpresa que componha o primeiro grupo de efetivação de um projeto com propósitos tão ambiciosos.

Cada instituição de ensino recebia anualmente, durante 3 anos, a transferência de R\$ 100 por aluno matriculado no ensino médio regular para a implantação do seu Plano Estratégico. Em contrapartida, se comprometia a melhorar substancialmente o desempenho de seus alunos no Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, em língua portuguesa e matemática, e a diminuir seus índices médios de evasão.

No rol de objetivos do projeto, o Instituto acrescentou a diminuição em 50% do número de alunos com proficiência abaixo do nível intermediário na escala Saeb de final de ensino médio e a melhoria ascendente no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008)

O Instituto Unibanco indicava um interlocutor local do projeto – chamado então de “supervisor” – na proporção de 1 para cada 5 escolas, mais 2 estagiários por escola participante, que faziam parte do apoio técnico fornecido para o desenvolvimento de uma “gestão focada em resultados”. Os supervisores realizavam visitas técnicas semanais às escolas, por meio das quais orientavam técnica e administrativamente a equipe gestora, verificavam o cumprimento do Plano Estratégico, acompanhavam o controle financeiro do plano, coletavam informações referentes ao desempenho e frequência dos estudantes bem como dados de evasão escolar, observavam aspectos relacionados ao clima escolar e identificavam problemas ou obstáculos no processo, visando sua correção e aperfeiçoamento para o alcance dos resultados esperados. Em outras palavras, os supervisores orientavam e realizavam o monitoramento do programa.

A escola deveria criar o Grupo Gestor, composto por um coordenador do PJJ na escola e representantes da comunidade escolar: diretor, coordenador pedagógico, representantes de professores, alunos e pais ou responsáveis. O Grupo Gestor realizava o diagnóstico dos problemas da escola, definia as prioridades para a elaboração do planejamento estratégico, sendo responsável por fazer com que as atividades e intervenções previstas nesse planejamento se concretizassem no dia a dia da escola.

Concordamos com a análise de Peroni e Caetano (2015), que consideram que o Conselho Escolar, um dos pilares para a efetivação da gestão democrática, perde espaço na escola com a formação desse outro conselho gestor vinculado ao projeto.

Esse grupo gestor é colocado em uma hierarquia superior ao Conselho Escolar, instado a participar muito diretamente da gestão das escolas, invertendo-se assim a importância das instâncias colegiadas. Isso se considerarmos o grupo gestor como uma instância colegiada, visto que, muito diferentemente do Conselho Escolar, não foi instituído nem regulamentado por nenhuma legislação específica. Entretanto, no contexto do PJJ, representa a gestão compartilhada entre o público e o privado no âmbito da escola pública.

Além de propor que as escolas investissem recursos em premiação e reconhecimento de alunos e professores, o Instituto Unibanco implantou um sistema de incentivos entre as escolas, premiando anualmente grupos gestores, professores, turmas e alunos que obtivessem melhores resultados ou maiores ganhos em desempenho e retenção.

No repertório de ações que compõem a assessoria técnica oferecida pelo Instituto Unibanco para a elaboração do plano estratégico pela escola no âmbito do PJJ, está a capacitação. Nesse sentido, o IU formulou o curso “Gestão Escolar para Resultados” (GEpR), ministrado às equipes executivas das Secretarias de Educação<sup>49</sup>, coordenadores, supervisores do PJJ, técnicos de apoio à gestão e o grupo gestor das escolas, ao longo de todo o ciclo do projeto.

Por meio da análise dos Relatórios de Atividades anuais do Instituto Unibanco, depreendemos que a ideia de Gestão Escolar orientada para Resultados era a base que sustentava o PJJ. O conceito de GEpR “parte do pressuposto que não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15). De acordo com o superintendente Ricardo Henriques,

O Jovem de Futuro auxilia, por exemplo, que uma excelente professora de Química, hoje diretora de uma escola de mil alunos, esteja mais bem preparada para a nova função. Considerando que, possivelmente, ela não recebeu nenhuma formação específica para assumir as responsabilidades da gestão da escola e terá que tomar decisões com relevantes impactos, o GEpR discute os desafios de qualquer escola pública de Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15)

---

<sup>49</sup> As equipes das secretarias estaduais eram formadas no curso GEpR com a intenção de que, posteriormente, na fase de transferência do programa para os sistemas de ensino, fossem multiplicadores da formação.

Sob esse argumento, o Instituto Unibanco introduz na educação pública o conceito e os princípios gerenciais, formulando uma gestão escolar sob a ótica empresarial, imbuída da lógica do mercado.

Além do curso de GEpR, eram destinadas formações aos professores para capacitá-los a utilizar as metodologias e ferramentas pedagógicas constantes de “cardápios” disponibilizados pelo IU. O “cardápio de metodologias” era dividido em duas categorias: “metodologias imprescindíveis” (como por exemplo Agente Jovem, Monitoria, SuperAção na Escola) e “metodologias opcionais” (como por exemplo Entre Jovens, Jovem Cientista, Campanha Estudar Vale a Pena). Cada escola, a partir dos resultados esperados que haviam sido definidos em seu Planejamento Estratégico, escolheria a metodologia relacionada para aplicar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011)

A estrutura modelar do PJF nessa fase pode ser representada pela figura a seguir.

**Figura 5** – Estrutura modelar do Programa Jovem de Futuro - 2011



Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 17).

Esse desenho do Programa Jovem de Futuro passou por algumas mudanças ao longo do tempo. Em registros históricos do Instituto Unibanco, foram designadas como “gerações” as três principais configurações do PJF decorrentes das modificações mais significativas, sobre as quais discorreremos na próxima subseção.

### 5.1.3 As três gerações do programa

O desenho inicial (como descrito até então, na subseção anterior), em que o trabalho era desenvolvido em contato direto com as escolas, permaneceu vigente de 2008 a 2015, constituindo a *primeira geração* do programa.<sup>50</sup>

A *segunda geração* perdurou de 2012 a 2015, e a *terceira* a partir de 2015. Vale salientar que houve momentos de interseção temporal entre as gerações, em que uma conviveu com a seguinte, enquanto o processo de transição ocorria. (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020)

Desde a *primeira* geração, foi desenvolvida uma avaliação de impacto do programa junto às escolas participantes, utilizando-se o método de avaliação experimental. Ricardo Paes de Barros, conselheiro do Instituto Unibanco desde 2008<sup>51</sup>, esteve à frente desse processo já no princípio. A preocupação do Instituto em avaliar o Programa Jovem de Futuro se manteve no decurso das gerações, sendo que os dados referentes a essa avaliação de impacto e seus resultados são divulgados anualmente pelo Instituto Unibanco em seus Relatórios de Atividades, sempre acompanhados, evidentemente, da interpretação de sua própria equipe. Desse modo, o IU intenta promover a visibilidade social almejada para o programa.

No Relatório de Atividades 2018, mesmo ano em que foram divulgados e amplamente “trabalhados” pelo IU os resultados do Ideb 2017, o Instituto declarou que

A avaliação de impacto realizada de 2007 a 2017 nas redes estaduais que já receberam o Jovem de Futuro constatou que o programa efetivamente contribuiu para melhoria da aprendizagem nas escolas participantes.

*Em linhas gerais, concluiu-se que o impacto sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática é de cinco pontos a mais na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p.11, grifos do autor).*

Ainda durante a primeira geração do programa, no ano de 2009, o Instituto Unibanco comemorou a pré-qualificação do PJF como tecnologia educacional pelo MEC, que em 2010 passou a compor seu Guia de Tecnologias Educacionais. A elaboração desse guia faz parte das ações previstas pelo PDE, lançado em 2007 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira. O guia comporta tecnologias elaboradas pelo próprio MEC e as externas,

<sup>50</sup> Os três primeiros anos da primeira geração foram chamados de “fase piloto”, ou ainda “etapa de validação”.

<sup>51</sup> Como já mencionado no capítulo anterior, entre 2011 e 2015 Barros atuou simultaneamente como conselheiro do IU e como subsecretário de Ações Estratégicas na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, tendo desenvolvido essa frente de avaliação nas duas funções.

dentre as quais a maioria se refere a projetos/programas desenvolvidos por empresas privadas, configurando-se parcerias público-privadas.

Conforme Peroni et al. (2012b, p. 39),

Entende-se por tecnologia educacional as práticas, métodos ou técnicas de ensino acompanhadas de aparatos, aparelhos ou ferramentas instrumentais, inclusive já em uso por redes ou estabelecimentos de ensino, que apresentem potencial impacto positivo na melhoria da qualidade da educação básica pública, a serem empregadas como mecanismo de apoio aos sistemas de ensino e aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

Em outros termos, trata-se de programas ou projetos concebidos de modo que possam ser replicados, exatamente como foi idealizado o Programa Jovem de Futuro. Esses projetos padronizados tendem a contrariar o princípio da gestão democrática da educação e afetar a autonomia das escolas, uma vez que deixam de levar em consideração as especificidades culturais e os tempos de aprendizagem. (PERONI ET AL., 2012b)

Na *segunda* geração do Programa Jovem de Futuro, desenvolvida a partir de 2012 até 2015, o foco de atuação se amplia: para além das escolas, o Instituto Unibanco passa a envolver as regionais de ensino e as secretarias estaduais de educação. Nesta fase, o programa é transformado em uma política da rede pública “parceira”, como almejado e planejado pelo IU. “Ao ser implementado por técnicos das secretarias de educação, o programa poderia ganhar maior escala, penetração no território e sustentabilidade no tempo.” (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 18). Isso quer dizer que o programa deixa de ser um projeto em escolas para atingir o patamar de uma política de rede de ensino, visando alcançar escala e sustentabilidade.

**Figura 6** – Ciclo produtivo do Programa Jovem de Futuro

Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 13).

Dessa maneira, a transferência da tecnologia Jovem de Futuro para os sistemas públicos de ensino, iniciada ainda no ano de 2011, consolidou-se em 2012. O programa foi implementado em escala em 5 estados<sup>52</sup> – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí –, em um total de 2.166 escolas (abarcando 87% das matrículas públicas totais de ensino médio nesses estados) (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020). Isso foi possível graças à integração do PJF ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação, gerando a substantiva ampliação de seu potencial de disseminação, uma vez efetivado como política pública educacional. Essa integração deu origem ao ProEMI/JF, tornando o Jovem de Futuro parte de uma política pública federal.

Nesse estágio, o estado passa a ter um papel central, com a responsabilidade de disponibilizar supervisores e técnicos da secretaria para atuar diretamente com o programa, enquanto o Instituto Unibanco passa a apenas formar, apoiar e monitorar sua implementação. Ou seja, os supervisores passaram a ser responsabilidade do estado “parceiro”. As ações de assessoria técnica e formativas desenvolvidas pelo IU passaram a ser segmentadas por público: técnicos da secretaria, supervisores escolares e trio gestor nas escolas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos).

<sup>52</sup> É importante destacar que nenhum dos 4 estados em que o PJF foi desenvolvido na primeira geração permaneceu na segunda. Os estados de Minas Gerais e São Paulo haviam aderido em 2010, mas desistiram no ano seguinte. O Instituto Unibanco atribuiu a não permanência dos estados no programa ao fato de a segunda geração exigir deles novas contrapartidas em termos de pessoal, formação e logística. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020)

Tal como na primeira geração, também foram disponibilizadas ferramentas e metodologias com o objetivo de formar e apoiar os gestores escolares e técnicos das secretarias de Educação na implementação do Jovem de Futuro e mobilizar e engajar a equipe escolar e os jovens em prol de resultados de aprendizagem.

Os recursos financeiros deixam de ser ofertados pelo Instituto Unibanco e passam a ser disponibilizados pelo MEC por meio do ProEMI. Essa foi uma mudança substancial, já que o valor de repasse diminuiu (o aporte anual pelo MEC era de, em média, R\$ 70 por aluno matriculado, enquanto o do Instituto Unibanco era de R\$ 100), e o sistema de prestação de contas tornou-se ainda mais burocrático. Todos os programas federais que fazem transferências financeiras para as escolas utilizam o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de modo que falhas na prestação de contas de um dos programas inviabiliza o recebimento de recursos dos demais. Esse foi um dos motivos de atraso ou não recebimento de verbas por muitas escolas participantes do ProEMI/JF. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020)

Conforme Henriques, Carvalho e Bittar (2020, p. 40),

a exigência de prestação de contas dos recursos recebidos do ProEMI era demandante e aproximou o monitoramento de um método que pesava demasiadamente no controle. Prestar contas é fundamental em qualquer sistema de gestão, mas, sem informações sobre resultados, o processo se tornou menos analítico e ganhou um caráter “mecânico”, cumpridor de procedimentos e regras.

Se retomarmos o quadro 10, que expõe a premissa do Programa Jovem de Futuro declarada pelo Instituto Unibanco ao longo do tempo, constatamos que a alusão aos investimentos financeiros ou recursos deles decorrentes (como incentivos, instrumentos) deixa de ser feita.

Outra modificação relevante acarretada pela incorporação do PFJ ao ProEMI foi a maior incidência sobre o currículo escolar, visto que o ProEMI tinha como objetivo fomentar propostas curriculares inovadoras no ensino médio e integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação. O programa federal exigia das escolas a elaboração de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), tornando a mudança curricular obrigatória. Por conseguinte, o Instituto Unibanco, nessa geração do programa, incluiu o objetivo de incentivar o redesenho curricular, de modo a garantir aos jovens acesso, permanência e conclusão do ensino médio, bem como as aprendizagens esperadas no tempo adequado. Isto é, o novo objetivo se referia também ao acesso à escola e à correção da distorção idade-série.

Como a prestação de contas ao MEC tinha de ser realizada anualmente, o ciclo de mudança implementado na escola foi encurtado, passando a um ano (e não mais três anos). Dessa forma, as escolas precisavam refazer seus Planos de Ação ao início de cada ano, embora não tivessem metas específicas para esse período, mas apenas para o final das três séries do ensino médio. Esses Planos de Ação deveriam ser registrados pelas escolas no Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP), um sistema informatizado de gestão de projetos criado pelo Instituto Unibanco para apoiar todo o trabalho<sup>53</sup>.

Além disso, por exigência do MEC, as escolas também precisavam inserir seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) na plataforma virtual de gestão “PDDE Interativo”. Isso significa que as equipes das escolas tinham que lidar com dois programas informatizados diferentes durante a execução do ProEMI/JF, o que naturalmente acarretou aumento da demanda de trabalho para a escola.

O curso Gestão Escolar para Resultados (GEpR) foi reformulado devido às exigências decorrentes da parceria com o MEC, e introduziu-se um novo método: o “Circuito de Gestão” (CdG). Esse método de gestão resultou da adaptação para a educação pública do método (transportado das teorias da administração) PDCA – do inglês *Plan, Do, Check, Act* (que corresponde em português a planejar, executar, checar e atuar / ajustar).

O modelo PDCA, largamente conhecido e utilizado no mundo empresarial, foi criado em 1920 pelo estadunidense Walter A. Shewart, um dos grandes nomes da Gestão da Qualidade, tendo originado a união da estatística aos processos de gerenciamento da qualidade. Mais tarde, na década de 1950, o professor universitário Willian Edward Deming difundiu o Ciclo PDCA, buscando contribuir na área de controle de qualidade e princípios da administração.

O Circuito de Gestão passou a ser o núcleo do ProEMI/JF, e organizava a prática em quatro etapas: i) planejamento, ii) execução, iii) sistemática de monitoramento e avaliação e iv) replanejamento de ações. Esse método era executado por meio de protocolos, um conjunto de documentos que descreviam e orientavam o processo de forma padronizada.

Para dar conta da implementação em escala do PJF que agora envolvia múltiplos atores, o Instituto Unibanco criou uma estrutura de governança que não existia na primeira geração. Eram realizadas reuniões periódicas com representatividade de todas as partes envolvidas para alinhamento estratégico, tático e operacional, as quais eram chamadas pelo IU de “Comitês”.

---

<sup>53</sup> O SGP também viabilizava o processo de monitoramento pelos supervisores das secretarias de educação, bem como possibilitava a inscrição de professores das escolas nas formações a distância oferecidas pelo IU, dentre outras funcionalidades.

Havia reuniões específicas para cada nível hierárquico de implementação (escolas, regionais de ensino e secretarias), que tinham por objetivo avaliar os compromissos assumidos, conforme discriminado no próximo quadro.

**Quadro 11** – Comitês do ProEMI/JF

	<b>Comitês Operacionais</b>	<b>Comitês Estaduais</b>	<b>Comitê Nacional</b>
<b>Participantes</b>	Representantes de diversas instâncias das Secretarias Estaduais (coordenadores do programa na secretaria e supervisores) e a equipe do Instituto Unibanco	Secretário de Educação, Superintendente do Instituto Unibanco, coordenador(a) do ProEMI/JF, representantes estratégicos da Secretaria de Educação e gestores locais do Instituto no estado	Representantes do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação e do Instituto Unibanco
<b>Periodicidade dos encontros</b>	Mensal	Trimestral (quatro reuniões ao longo de cada ano)	Três vezes por ano

Fonte: elaboração da autora, a partir de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Ao analisar o processo de implementação do Jovem de Futuro na segunda geração, Henriques, Carvalho e Bittar (2020, p. 40) consideram que

Alguns pressupostos assumidos no marco lógico mostraram-se frágeis, com evidências indo na direção contrária das apostas iniciais. O recurso financeiro, por exemplo, não deve ter funcionado como fator engajador das escolas ou gerador de impacto, afinal, ele mal chegou à ponta por conta de atrasos e burocracias. Por outro lado, o princípio de uma gestão integradora das dimensões pedagógica, administrativa e democrática pode ter sido alcançado de forma limitada, uma vez que as orientações para conectar ações dos planos de mudança aos novos currículos eram insuficientes. A duplicidade de sistemas de gestão também atrapalhava e gerava retrabalho, e os momentos da prestação de contas dos recursos recebidos eram muito burocráticos. É possível que os ganhos da reforma curricular tenham sido minimizados em meio a tantos fatores que tiravam o foco da aprendizagem dos estudantes.

Na *terceira geração* do PJF, desenvolvida a partir de 2015, o Instituto Unibanco interrompeu a parceria com o MEC. A principal mudança nessa geração, a nosso ver, refere-se aos recursos financeiros, que deixaram de ser disponibilizados às escolas / redes de ensino. Conforme destacado, o Instituto Unibanco avaliou como malsucedido o repasse de recursos diretamente do MEC para as escolas. Tampouco considerou viável assegurar ele próprio a oferta

de verbas para as redes ou instituições de ensino, visto que a intenção era ampliar cada vez mais o alcance do programa, consolidando-o como política pública adotada pelos estados para a etapa de ensino médio.

Sendo assim, nesta fase, o IU voltou seu foco à gestão e liderança, incluindo a dimensão pedagógica da gestão, e deixou de lado a preocupação com a reforma curricular. Sem o vínculo com o programa federal, o modo de execução do Programa Jovem de Futuro buscou reforçar a corresponsabilização das diferentes instâncias no alcance dos resultados desejados. Desse modo, a implementação do método Circuito de Gestão foi estendida às regionais de ensino e ao órgão central (SEE) de cada estado “parceiro”, além das escolas.

Ademais, a partir da ideia da necessidade de “avanço contínuo”, o Circuito de Gestão foi “aprimorado”, e suas etapas passaram a ser repetidas *trimestralmente*, em todas as instâncias (SEEs, regionais e escolas). Isso significa que o ciclo de mudanças propostas pelo PJJ foi novamente reduzido – de anual para trimestral. Já o intervalo de duração total do processo de parceria foi planejado para 8 anos: os três primeiros anos se destinariam à disseminação e experimentação do método de gestão; os três anos seguintes, à transferência de conhecimento e tecnologias, consolidando os princípios do programa na rede parceira de modo que ela própria possa implementar, ao final desse período, as ações. Os últimos dois anos configurariam a fase de sustentabilidade, na qual o IU passaria a apenas monitorar a “mudança cultural” e apoiar os processos de gestão empreendidos pelo estado parceiro. (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020)

Dentre as adaptações do método Circuito de Gestão nesse terceiro estágio, destacamos a inclusão de mais duas etapas às quatro já existentes: i) *pactuação de metas*; ii) planejamento; iii) execução; iv) sistemática de monitoramento e avaliação; v) *compartilhamento de práticas* e vi) correção de rota. A figura a seguir ilustra seu funcionamento.

**Figura 7** – Infográfico do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2022, s. p.).

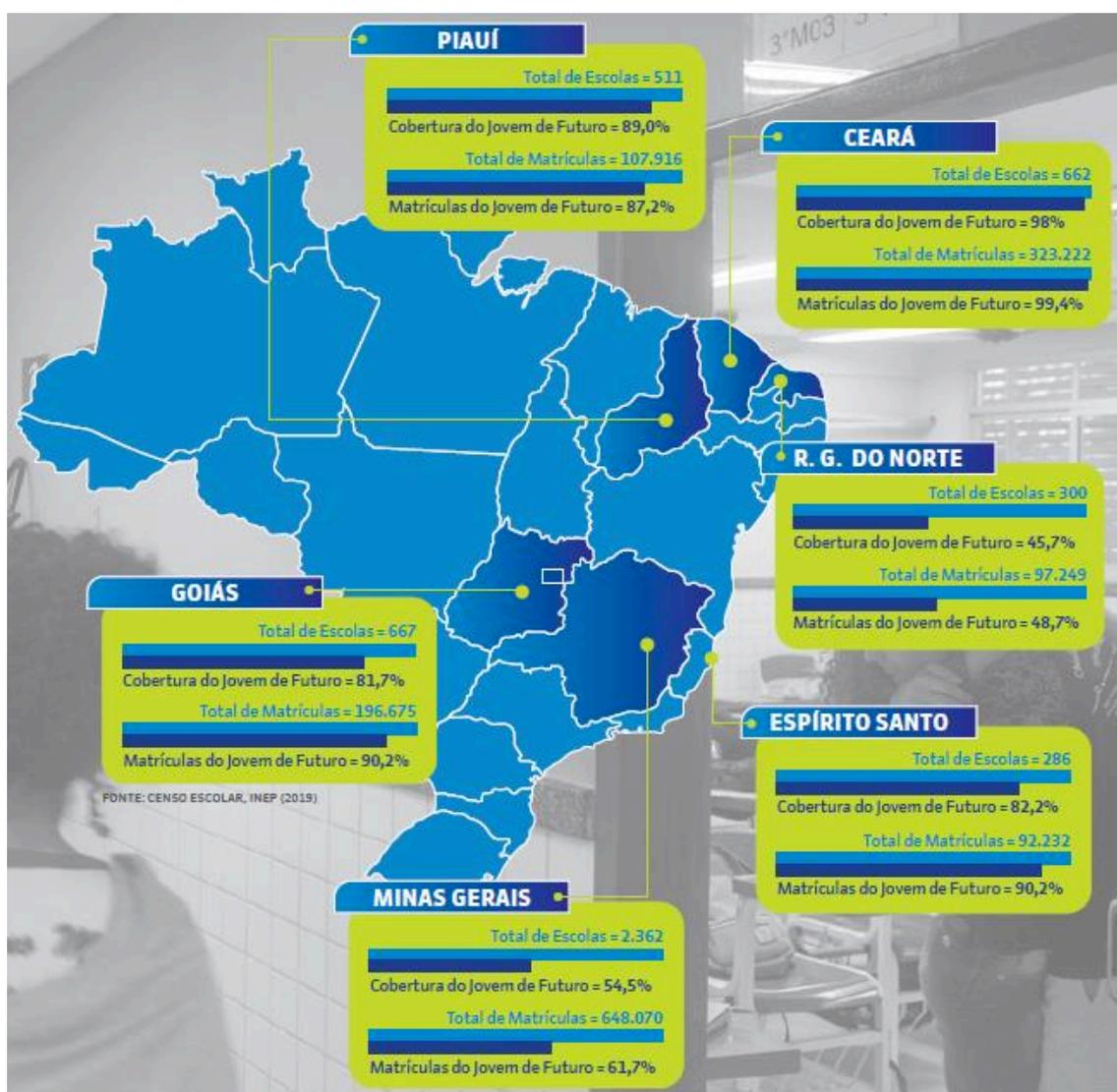
Em vários documentos do Instituto Unibanco, observamos que é utilizado o termo “rodar” para se referir à repetição das últimas 4 etapas do método Circuito de Gestão, que de acordo com a proposta deve ser realizada a cada 3 meses. Isso justifica o desenho cíclico dessas etapas na figura 7. Na passagem do último ciclo de um ano para o primeiro do próximo, ocorre novamente a etapa de planejamento.

Em toda a terceira geração, o Programa Jovem de Futuro alcançou 3.549 escolas em 7 estados brasileiros – Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte, chegando a atingir 99% de taxa de cobertura de escolas e matrículas no ensino médio. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020)

O estado do Mato Grosso do Sul, que havia aderido ao programa em 2012, não permaneceu com a troca de governo em 2015 e o estado do Pará finalizou a parceria com o Instituto Unibanco em 2018, “antes que o programa ganhasse escala, pois, embora a adesão das escolas fosse alta, a secretaria vinha enfrentando dificuldades variadas (inclusive orçamentárias)”. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, p. 44)

No ano de 2019, apesar da troca de comando no poder executivo estadual, o que poderia acarretar indefinições em relação a diretrizes da política educacional e implicou a repactuação de parcerias, o PJF prosseguiu em 6 estados, englobando 3.358 escolas e 1,1 milhão de estudantes, o que representa cerca de 18% das matrículas do ensino médio desses estados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022). A figura apresentada a seguir demonstra essa abrangência.

**Figura 8** – Abrangência nacional do Programa Jovem de Futuro - 2019



Fonte: Instituto Unibanco (2019a, p. 15).

Conforme dados do portal do Instituto Unibanco, o PJF alcançou, até 2020, um total de 3 milhões de estudantes do ensino médio público de 11 estados, além de mais de 85 mil profissionais da educação formados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022). Em nosso ponto de vista, os números referentes a esses e outros dados são utilizados e divulgados repetidamente pelo IU, ano após ano, de maneira a causar boa impressão na sociedade e manter a reputação do conglomerado Itaú Unibanco de “socialmente responsável”.

## **5.2 O desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro no estado de Minas Gerais**

Nesta seção, passaremos a tratar sobre a parceria firmada pelo IU especificamente com o estado de Minas, buscando expor as peculiaridades e os desdobramentos da implantação e implementação do programa nesse contexto.

### ***5.2.1 Breve histórico: a primeira parceria entre MG e o Instituto Unibanco***

Minas Gerais integrou o primeiro grupo de estados participantes do Programa Jovem de Futuro em sua fase piloto. O primeiro ciclo de 3 anos de execução do programa ocorreu de 2008 a 2010 em 20 escolas estaduais mineiras que ministravam o ensino médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012). Para o desenvolvimento da avaliação de impacto do projeto, o Instituto Unibanco separava as escolas em dois grupos: era chamado de “grupo de tratamento” aquele que continha as escolas que receberiam o programa e seriam avaliadas no primeiro ciclo, e de “grupo de controle” aquele cujas escolas eram apenas avaliadas nesse primeiro momento, e receberiam o programa somente após a conclusão da execução do PJJF no grupo de tratamento. Isso, segundo o IU, tornava possível avaliar mais fidedignamente o impacto do programa, a partir da comparação dos resultados das avaliações do grupo de tratamento e do grupo de controle. (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020)

No período de 2011 a 2013, o PJJF foi estendido às escolas do grupo de controle, que compreendia 23 instituições. Conforme já enunciado na seção anterior, dentro desse período foi desenvolvido o ProEMI/JF (na chamada segunda geração ou segunda fase do programa), em que havia a implantação em escala nos estados parceiros. Esse não foi o caso de Minas Gerais, que até chegou a manifestar interesse em aderir ao ProEMI/JF, porém desistiu “em decorrência das novas contrapartidas exigidas em termos de pessoal, formação e logística” (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, p. 30). Em outras palavras, desistiu por não receber mais aportes financeiros do IU. Assim, a continuidade do PJJF em território mineiro nesse período se deu ainda nos moldes da primeira fase.

Em 2011, as 20 escolas mineiras do grupo de tratamento foram incluídas na Rede Jovem de Futuro, a qual tinha o propósito de proporcionar trocas de experiências e informações entre as instituições que haviam recebido o ciclo completo do programa, para sustentabilidade dos “resultados conquistados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012). Além disso, era interessante para o Instituto Unibanco manter o relacionamento com as escolas, “de modo a continuar testando novas abordagens, projetos e metodologias, tendo em vista a sua intenção de conceber, validar

e disseminar novas tecnologias e metodologias educacionais para as escolas públicas de EM” (COSTA, 2015, p. 58).

Como já destacado no primeiro capítulo deste trabalho, o estudo de Costa (2015)<sup>54</sup>, que investigou a implementação da Rede Jovem de Futuro em Minas Gerais, concluiu que ela não foi determinante para a manutenção das práticas adquiridas e implantadas durante a execução do projeto. Dentre os fatores que explicam esse desfecho, está a questão dos recursos financeiros, que eram disponibilizados pelo Instituto diretamente às escolas apenas durante o ciclo de 3 anos. Segundo o que apurou Costa (2015, p. 68), “das poucas atividades mantidas em execução, praticamente todas elas sofreram adaptações por conta da falta de recursos financeiros”.

A equipe do Instituto Unibanco não ignorou essa situação. Percebendo que o impacto alcançado não seria sustentado devido à adesão ter se dado por um fator extrínseco, a transferência de recursos, concluiu que “era preciso mudar o jeito de pensar dos gestores e a cultura institucional. Ser sustentável na terceira geração deixava de ser somente transferir conhecimento e viabilizar formas autônomas de financiamento. Ganhava um sentido comportamental.” (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, P. 43)

Sendo assim, para reformular o desenho do PJF para a terceira geração, em que se buscava alcance de escala e já se havia decidido pela não transferência financeira, o IU alterou o foco, e retornou para Minas com proposta distinta.

### ***5.2.2 A implementação em escala do PJF no estado de Minas Gerais***

O ano de 2019 foi marcado, não só em Minas Gerais como em todas as unidades da federação e também no âmbito da União, pela troca de chefia do poder executivo. Como consequência, as parcerias público-privadas precisam ser repactuadas, visto que as diretrizes das políticas educacionais podem sofrer alterações em conformidade com a ideologia da gestão que assume o mandato.

No caso do Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco comemorou não só a manutenção da “parceria” com os 5 estados em que o programa já vinha sendo desenvolvido – Ceará, Espírito Santo, Goiás, Piauí e Rio Grande do Norte –, como também

---

<sup>54</sup> É interessante destacar que o autor trabalhou no Instituto Unibanco de 2009 a 2013, atuando diretamente com o Programa Jovem de Futuro. Após seu desligamento da instituição devido a uma reformulação organizacional, continuou dedicando-se a parcerias público-privadas no âmbito da educação, em uma OSCIP. (COSTA, 2015)

o ingresso de mais uma rede de peso entre as parceiras do Jovem de Futuro: *Minas Gerais*. A implementação do programa em um novo estado já é por si desafiadora pelo processo de adaptação e customização das ações propostas às necessidades e às particularidades da rede e de seus profissionais. No caso de Minas, o desafio é ainda maior, pela sua extensão: são quase 1.300 escolas e mais de 400 mil estudantes de Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019a, p. 8, grifo nosso).

A pactuação da parceria em Minas já era de se esperar, levando-se em conta que o novo governador Romeu Zema havia declarado ainda em sua campanha eleitoral ser favorável à constituição de parcerias público-privadas, não apenas na educação. Além disso, Zema é empresário e traz consigo a conhecida concepção de que os princípios gerenciais, segundo a lógica de mercado, são superiores e devem ser aplicados na administração pública. O próprio lema adotado por ele para sua gestão no governo de Minas nos remete à adoção do modelo gerencial: “Governo diferente. Estado *eficiente*. ”

Assim, em 7 de agosto de 2019, no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, página 29, foi publicado o extrato do acordo de cooperação firmado entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Estado de Educação de MG:

#### EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO

Extrato do Acordo de Cooperação – Processo SEI nº 1260.01.0042819/2019-18. Assinatura: 06/08/2019. Partes: EMG/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Unibanco. Objeto: Mútua cooperação entre os Partícipes a fim de possibilitar a implementação e o desenvolvimento pelo OEP, com o suporte da OSC PARCEIRA, de Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo que visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, bem como contribuir para o resultado a ser alcançado pelo OEP na diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central (doravante denominado “Projeto” ou “Projeto Jovem de Futuro”), observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no cronograma de execução do Plano de Trabalho previamente aprovado pelos Partícipes e que integrará o presente Acordo de Cooperação. Gestor da Parceria: Thiago Peixoto Gonçalves - MASP: 1.478.106-6. Fiscal da Parceria: Tiago Vieira Lima - MASP: 1.269.274-5. Vigência: da data de sua publicação até 31/12/2022. Assinantes: Julia Sant’anna, Marcelo Luis Orticelli e Jânio Francisco Ferrugem Gomes. (JORNAL MINAS GERAIS, 2022, s. p.)

As negociações e atividades do Instituto Unibanco junto à Secretaria Estadual de Educação mineira, porém, iniciaram alguns meses antes. Desde fevereiro de 2019, iniciou-se uma série de encontros para pactuação e viabilização do programa. Até o mês de junho, as discussões aconteceram entre a equipe do IU e a da SEE, que envolveram a definição das metas,

a estruturação da avaliação de impacto, o alinhamento jurídico da parceria, a apresentação dos departamentos da SEE, dos Itinerários Avaliativos<sup>55</sup>, dos sistemas mineiros de informação – Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED) –, do PROEB e, por fim, visitas a algumas escolas e a SRE Metropolitana B.

A partir de julho de 2019, as agendas passaram a incluir as Superintendências Regionais de Ensino, ocorrendo então o alinhamento com os coordenadores de Inspeção Escolar, a formação dos Inspectores Escolares e equipes das SREs sobre os protocolos do Circuito de Gestão (CdG): metas e planejamento, bem como apresentação do sistema informatizado do IU – o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP)<sup>56</sup>, que deveria ser utilizado pelas escolas participantes para inserir seu Plano de Ação, os resultados educacionais e todas as informações pertinentes à execução do PJJ, o que permitiria ao IU e SEE/SRE o amplo monitoramento das ações<sup>57</sup>. Esse sistema tinha também a proposta de disponibilizar gráficos e relatórios para a equipe escolar a partir dos dados inseridos por ela no sistema, dentre outras ferramentas no âmbito da formação.

Em agosto de 2019, no mesmo dia da publicação oficial do termo de cooperação técnica entre o IU e a SEE-MG, na Cidade Administrativa, aconteceu o “1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio” para lançamento da parceria, e contou com a participação do governador Romeu Zema, da Secretária de Educação, Julia Sant’Anna, e de aproximadamente 500 profissionais das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b). Na ocasião, Romeu Zema declarou:

Estou extremamente otimista com relação a essa nossa parceria com o Instituto Unibanco, tenho absoluta certeza que Minas Gerais dará um salto no índice Ideb. Nós temos muito o que melhorar a nossa gestão da educação, e o Instituto Unibanco melhor que qualquer outra instituição faz isso muito bem. Tenho certeza que essas boas práticas serão extremamente úteis principalmente para o aluno mineiro. É só questão de tempo para os resultados

---

<sup>55</sup> Trata-se de uma estratégia instituída pela SEE para que as escolas construíssem seus Projetos Político Pedagógicos e seus desdobramentos em Planos de Ação. Essa ferramenta foi desenvolvida em parceria com o CAEd/UFJF.

<sup>56</sup> Em 2020, o SGP foi remodelado, dando origem ao Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), “um sistema que pode ser integralmente cedido aos estados parceiros, garantindo a sustentação tecnológica do Circuito de Gestão. É mais intuitivo e permite fácil acesso aos dados, contando com a emissão de relatórios e, sobretudo, ampliando a capacidade de oferta de evidências para a tomada de decisão.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 30)

<sup>57</sup> O IU propôs à SEE a integração do SGP ao SIMADE/DED por meio da Assessoria de Inovação. Essa ação possibilitaria amplo acesso do IU a todos os dados da educação mineira. Porém, o Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG nem outros documentos do Instituto esclarecem se de fato essa integração foi efetivada. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b)

surgirem. E tô [sic] dando todo meu apoio ao Instituto Unibanco. Aquilo que o governador puder fazer, ele fará. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, s. p.)<sup>58</sup>

Esse discurso nos passou a impressão de que o governador está “dando carta branca” ao ator privado na condução da gestão da educação pública mineira, já que cita que o governo oferecerá apoio à instituição, e não o contrário.

Em seu Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG, o Instituto faz questão de deixar claro que “não há qualquer transferência de recursos dos Estados para o Instituto Unibanco e nem desse para os Estados.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 17). Entretanto, reforça que “a adesão ao programa traz compromissos para o Estado (...). Os recursos locais devem cobrir atividades da rede no âmbito do Circuito de Gestão, tais como visitas técnicas dos inspetores escolares, deslocamentos dos profissionais de educação para formações, reuniões e etc.”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 17). Em outras palavras, fica por conta do estado essas e outras despesas.

Com o desafio de gerar mobilização e engajamento sem a disponibilização de recursos financeiros, o Instituto Unibanco concentrou os esforços em ações que culminassem na corresponsabilização das instâncias administrativas, buscando estabelecer uma articulação entre secretarias, regionais e escola. Segundo Henriques, Carvalho e Bittar (2020), a falta dessa articulação explicava, em alguma medida, o mau funcionamento do ensino.

A maioria das decisões administrativas relevantes para a vida escolar, como contratação e alocação de professores, reformas no prédio e até compras, é tomada de forma centralizada. As escolas têm pouca autonomia administrativa e falta de recursos para investir no desenvolvimento profissional de professores e outros funcionários. Com poucos recursos financeiros livres, as escolas dependem da secretaria. E, na prática, o que se encontra é uma frágil conexão entre as necessidades das escolas e a ação central. Na medida em que se avançasse nesse tipo de alinhamento entre as instâncias, a política educacional ganharia coerência interna. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, p. 46)

Em nossa visão, de fato o Instituto conseguiu identificar um dos grandes entraves para um exitoso processo de gestão escolar, discriminado nesse trecho. Porém, não concordamos que o alinhamento entre essas instâncias proporcionado no âmbito do PJJ possa sustentar uma coerência interna para além das ações propostas por ele. Isso porque seria necessária não apenas uma articulação, mas a modificação de toda uma estrutura preexistente na política educacional

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/video/governadores-falam-da-importancia-da-parceria-de-seus-estados-com-o-instituto-unibanco/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

do estado, de modo a proporcionar ao(à) diretor(a) uma real autonomia administrativa e financeira na gestão de sua escola.

A partir da formalização da parceria (portanto, em agosto de 2019), começam então a se desenrolar em território mineiro as ações do Programa Jovem de Futuro, as quais são estruturadas em 5 eixos, articulados entre si pelo método Circuito de Gestão (CdG), como demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 12** – Eixos de ação do Programa Jovem de Futuro – 2019

<b>Eixos de ação do PJF</b>	1. Governança	<b>Circuito de Gestão</b> Articulação:
	2. Formação	
	3. Mobilização	
	4. Assessoria técnica	
	5. Gestão do conhecimento	

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019a).

O primeiro eixo diz respeito ao processo que confere poder a um grupo de pessoas que toma decisões, e no escopo da parceria tratada representa o encontro sistemático desse grupo para avanço da implementação do programa. A composição da governança no PJF em Minas Gerais no ano de 2019 encontra-se resumida no quadro 13.

**Quadro 13** – Governança do PJF em MG – 2019

<b>Comitês</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Datas dos encontros</b>
<b>Governança</b>	Secretária de Educação	Monitorar e avaliar o funcionamento da estratégia e da parceria, com atenção à implementação do CdG e ao bom andamento das ações disparadoras.	05/04/2019 09/07/2019 25/10/2019
	Demais lideranças da SEE		
	Equipe técnica da secret. designada para o programa		
	Gestores do IU, incluindo o Superintendente		
<b>Táticos</b>	Secretário Adjunto	Conferir agilidade no enfrentamento de riscos e/ou problemas de natureza mais sistêmica e abrangente, dadas as dimensões e complexidade da rede de ensino de Minas Gerais.	20/11/2019
	Demais lideranças da SEE		
<b>Operacionais</b>	Superint. de Políticas Pedagógicas	Solucionar os problemas de implementação do CdG, de modo a garantir as condições políticas, técnicas, materiais	04/10/2019 18/10/2019 07/11/2019
	Superint. de Avaliação Educacional		

	Superint. de Organização Escolar e Informações Educacionais	e estruturais; identificar problemas de escopo, prazo e qualidade das ações disparadoras.	
	Coordenador da Escola de Formação		
	Diretor de Ensino Médio		
	Diretora de Avaliação Educacional		
	Diretor de Avaliação de Aprendizagens		
	Equipe da Coordenação de Gestão Educacional		

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019b).

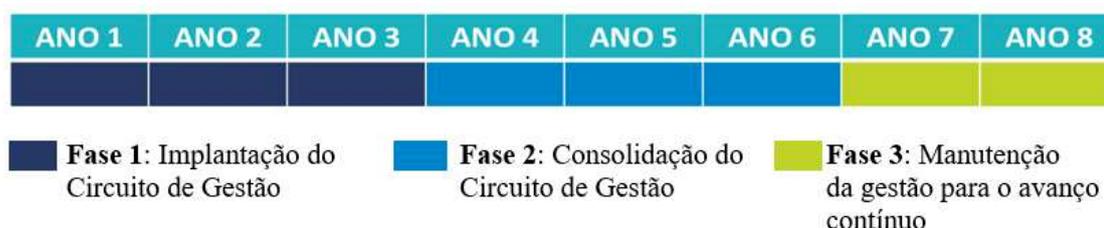
Os principais encaminhamentos do primeiro Comitê de Governança (realizado conforme descrito no quadro 13) foram referentes ao estudo e definição das metas para a rede estadual de ensino médio e ao compartilhamento das premissas da parceria e dos cenários de sua efetivação, como a definição da abrangência e as fases que compõem a implementação. Também foram tratadas questões relativas à avaliação de impacto.

### 5.2.3 A abrangência do programa em território mineiro

No primeiro comitê de governança, ficou definido que a implementação do programa se daria por 3 fases, de modo a aumentar gradativamente a abrangência do PJF, até que no ano de 2022 a tecnologia estivesse presente em toda a rede estadual de ensino médio de MG.

De acordo com o desenho de implantação do PJF, o tempo total da parceria prevê um período de 8 anos, distribuídos de acordo com a representação da figura 9, a seguir.

**Figura 9** – Tempo de implantação e implementação do JF



Fonte: Instituto Unibanco (2019b, p. 15).

Entretanto, cada mandato do governo estadual dura 4 anos; assim, não se pode firmar uma parceria em período maior, sendo necessária a repactuação da parceria com o governo que

assumir a gestão a cada novo mandato. Por isso, a parceria em MG foi formalizada até 31 de dezembro de 2022.

Na busca por apurar a abrangência do programa no estado, observamos que o Instituto Unibanco sempre coloca ênfase sobre a amplitude da rede estadual de ensino mineira e parece se vangloriar dessa dimensão, referindo-se muitas vezes à cobertura do PJJ em Minas como “grandes números”, os quais apresentamos na tabela 4, na sequência.

**Tabela 4** – “Grandes números”: abrangência do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais – 2019

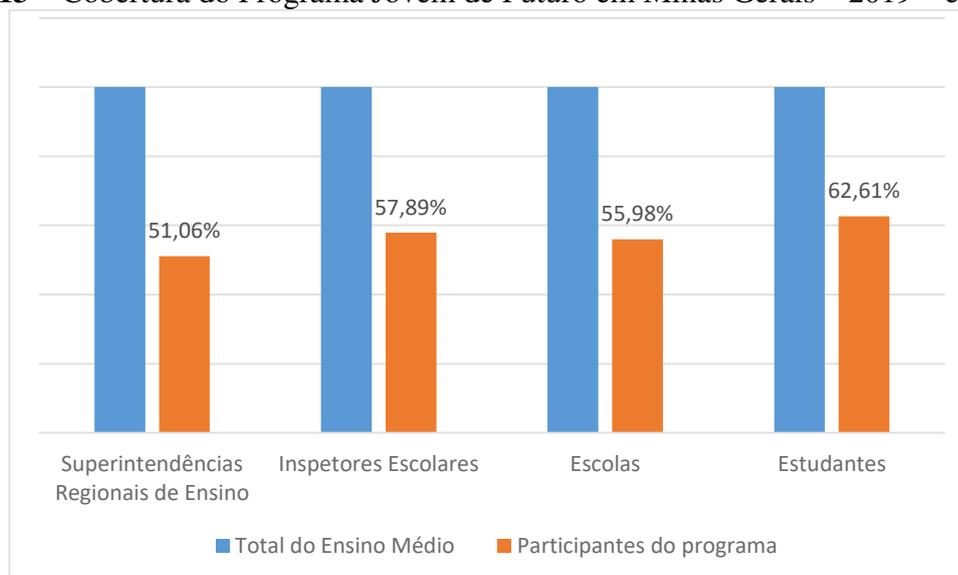
	<b>Superintendências Regionais de Ensino</b>	<b>Inspetores Escolares</b>	<b>Escolas</b>	<b>Estudantes</b>
Total do ensino médio de MG	47	760	2.315	668.719
Participantes do programa	24	440	1.296	418.737

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019b).

De fato, Minas Gerais é o maior estado em que o PJJ esteve presente em 2019. Quando comparamos os números de MG com os dos outros estados (CE, ES, GO, PI e RN), mesmo sem aprofundamento, percebemos que se trata de uma atuação diferenciada em termos quantitativos<sup>59</sup>.

Levando em consideração os totais apresentados na tabela 4, demonstramos no gráfico 13, a seguir, a porcentagem da cobertura do PJJ em relação às Superintendências Regionais de Ensino, inspetores escolares, escolas e estudantes de MG em 2019.

<sup>59</sup> Como demonstra a figura 8.

**Gráfico 13** – Cobertura do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais – 2019 – em %

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019b).

Isso significa que mais da metade da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e uma parcela que representa mais de 60% dos jovens estudantes mineiros, a partir de 2019, resta sob influência de um programa de gestão formulado sob a ótica empresarial, para, principalmente, formar jovens que atendam aos requisitos do mercado.

Ao examinar como se deu a definição de quais regionais e escolas mineiras seriam atendidas de início, identificamos que o Instituto Unibanco justificou *parcialmente* essa escolha a partir de uma lógica compreendida no âmbito da produção da avaliação de impacto do programa. O Instituto manifestou nessa geração a intenção de avaliar o efeito sistêmico gerado pela intervenção do PJF articulada em 3 instâncias (secretaria, regional e escola). Assim, realizou a distribuição dos tratamentos – a divisão em “grupo de tratamento”<sup>60</sup> e “grupo de controle”<sup>61</sup> – a fim de divulgar os resultados da avaliação do grupo de tratamento assim que encerrasse o primeiro ciclo de intervenção, para depois partir para o segundo momento, atuando junto ao grupo de controle.

Percebendo essa conjuntura, entendemos que essa divisão certamente é realizada de maneira muito cuidadosa e estratégica pela equipe do Instituto Unibanco, visto que os resultados dessa avaliação são utilizados amplamente como “vitrine” do programa. Em outras palavras, o IU utiliza da sua própria interpretação dos resultados de avaliação do JF para realizar

<sup>60</sup> Aquele cujas escolas recebem o programa e são avaliadas no primeiro ciclo de intervenção.

<sup>61</sup> Aquele cujas escolas são apenas avaliadas (não recebem intervenção do programa) no primeiro ciclo, para que os resultados sejam comparados com os do grupo de tratamento.

seu *marketing* social. Tendo isso em vista, procuramos direcionar nossa atenção ao exame dessa estratégia.

Para compor o desenho da amostra em Minas Gerais, o IU partiu da segmentação das 47 Superintendências Regionais de Ensino em 3 grupos:

- SREs menores: 24 regionais que concentram 26% das matrículas de ensino médio;
- SREs intermediárias: 11 regionais que concentram 20% das matrículas de ensino médio;
- SREs maiores: 12 regionais que concentram 54% das matrículas de ensino médio.

*Todas* as 12 regionais *maiores* entraram no conjunto que recebe o PJF em 2019 e *nenhuma* das *intermediárias* ingressaram nele, sem maiores explicações por parte do Instituto. Ou seja, logo de pronto constatamos que foram selecionadas para ingresso imediato as regionais que reúnem mais da metade das matrículas de EM do estado.

A *metade* das SREs *menores* (12 regionais) foi contemplada, *segundo o IU*, por sorteio. Foi realizado um processo de “aleatorização” por meio de pareamento: formaram-se duplas das regionais semelhantes quanto ao desempenho médio previsto de suas escolas e, “posteriormente, esses pares foram sorteados de forma independente – o sorteio de cada par definiu quem receberá o programa imediatamente e após os três anos de avaliação.” (INSITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 28). Todavia, não se esclarece qual foi o critério para se escolher, dentre as duas regionais do par, aquela que iria receber o programa em 2019.

Após o resultado do sorteio, que aconteceu em julho de 2019, chegou-se ao seguinte cenário:

**Quadro 14** – Lista de Superintendências Regionais de Ensino de MG, separada por grupos que recebem ou não o PJJ em 2019

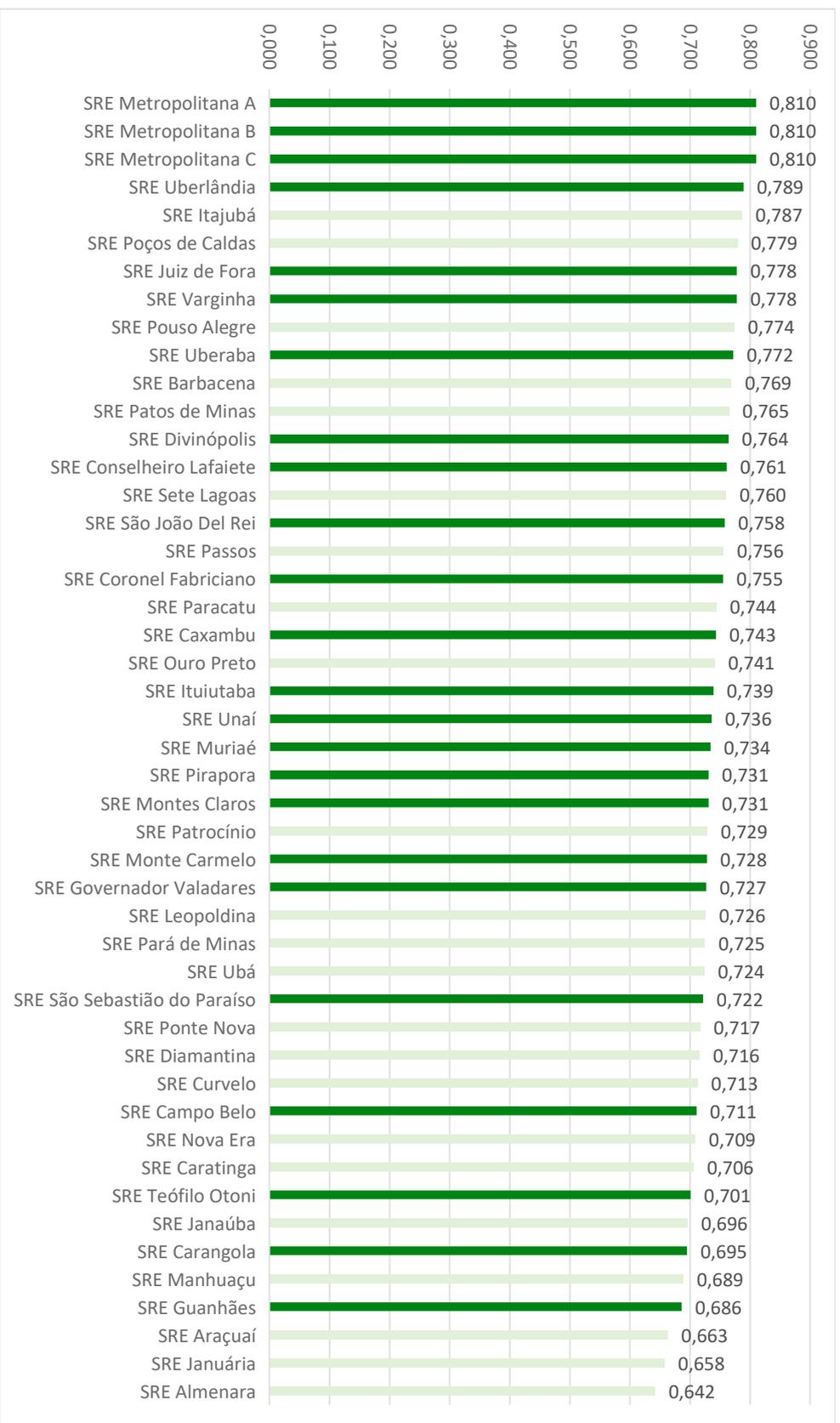
<b>SREs ingressantes em 2019</b>	<b>SREs de ingresso posterior</b>
<b>SREs menores</b>	<b>SREs menores</b>
1. SRE Campo Belo	1. SRE Almenara
2. SRE Carangola	2. SRE Barbacena
3. SRE Caxambu	3. SRE Curvelo
4. SRE Conselheiro Lafaiete	4. SRE Itajubá
5. SRE Guanhães	5. SRE Leopoldina
6. SRE Ituiutaba	6. SRE Manhuaçu
7. SRE Monte Carmelo	7. SRE Ouro Preto
8. SRE Muriaé	8. SRE Pará de Minas
9. SRE Pirapora	9. SRE Paracatu
10. SRE São João Del Rei	10. SRE Passos
11. SRE São Sebastião do Paraíso	11. SRE Patrocínio
12. SRE Unaí	12. SRE Ubá
<b>SREs maiores</b>	<b>SREs intermediárias</b>
1. SRE Coronel Fabriciano	1. SRE Araçuaí
2. SRE Divinópolis	2. SRE Caratinga
3. SRE Governador Valadares	3. SRE Diamantina
4. SRE Juiz de Fora	4. SRE Janaúba
5. SRE Metropolitana A	5. SRE Januária
6. SRE Metropolitana B	6. SRE Nova Era
7. SRE Metropolitana C	7. SRE Patos de Minas
8. SRE Montes Claros	8. SRE Poços de Caldas
9. SRE Teófilo Otoni	9. SRE Ponte Nova
10. SRE Uberaba	10. SRE Pouso Alegre
11. SRE Uberlândia	11. SRE Sete Lagoas
12. SRE Varginha	
<b>Total: 24 SREs</b>	<b>Total: 23 SREs</b>
<b>Total Geral: 47 SREs</b>	

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019b).

Para melhor visualização da abrangência do PJJ no ano de 2019 em território mineiro, apresentaremos a seguir o mapa de Minas Gerais, com destaque das regionais atendidas no ano de 2019.



**Gráfico 14 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades sede das SREs de MG - 2010**



■ SREs ingressantes em 2019

■ SREs de ingresso posterior

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Observando esse gráfico, percebemos que a maioria das SREs contempladas no primeiro ciclo possui sede que figura entre as de IDHs mais altos, e, no lado oposto, a maior parte das SREs não contempladas se concentra entre as de IDHs mais baixos. Em outros termos, das 24 Superintendências de maior IDH, o Instituto Unibanco esteve presente em 15 no ano de 2019, o que corresponde a 62,5% delas.

Esses dados podem elucidar os critérios de seleção utilizados (porém, não declarados) pelo Instituto Unibanco. Certamente, as regiões com perfis socioeconômicos mais favoráveis oferecem condições mais vantajosas para implementação da tecnologia, e, por consequência, apresentam maior probabilidade de se obter melhores resultados. Torna-se, portanto, mais fácil a tarefa da equipe do IU de “fazer publicidade” de seu programa, atribuindo à sua intervenção a melhoria dos indicadores, caso ocorra.

#### ***5.2.4 A definição de metas e os resultados: a busca pela “eficácia”***

O Instituto Unibanco considera como ponto de partida da parceria a definição de metas de melhoria para incorporação do método Circuito de Gestão. Segundo o IU, “a partir da análise de resultados históricos da rede e da elaboração de cenários viáveis de melhora, a Secretária de Educação e sua equipe definem uma meta de aprendizagem para o Estado que irá orientar estrategicamente a mudança ao longo dos próximos quatro anos.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 12)

Dessa forma, foi estabelecida uma meta final a ser atingida pela rede estadual de ensino, desdobrada em metas anuais para a secretaria, para as regionais e para as escolas. Definiu-se que a rede pública de ensino médio do estado de Minas Gerais, que registrou o Ideb de 3,6 em 2017, deveria alcançar a marca de 4,28 em 2021. Com base nessa projeção, foram definidas metas para cada SRE de MG e para o conjunto das escolas de ensino médio.

Para avaliar os anos intermediários, em que não é feita a avaliação sistêmica federal (Saeb) que dá origem ao Ideb, o Instituto Unibanco sugeriu em MG a utilização dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), os quais, combinados às taxas de aprovação, deram origem ao “Ideb Minas”, um indicador similar ao Ideb. O PROEB sofre ajuste em suas notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para que estejam no mesmo nível da proficiência do Saeb do estado.

Assim, tornou-se possível um acompanhamento anual do desempenho da rede e de cada escola, permitindo a delimitação de metas anuais para as escolas<sup>63</sup>, que, agregadas, compõem a meta anual de suas respectivas regionais, e por fim, a da secretaria estadual. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b)

As metas anuais do Ideb Minas para a rede foram fixadas em 3,88 para o ano de 2019; em 4,07 para 2020; e em 4,28 para 2021 (esta última meta retratando o alvo do Ideb já determinado para 2021). (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b)

O quadro apresentado a seguir distingue os principais pontos dos dois indicadores – Ideb e Ideb Minas.

**Quadro 15** – Diferenças e similaridades entre o Ideb nacional e o Ideb Minas

		<b>IDEB</b>	<b>IDEB MINAS</b>
<b>Diferenças</b>	Tipo de avaliação utilizada	Saeb Língua Portuguesa	PROEB (ajustada com base no Saeb) Língua Portuguesa
		Saeb Matemática	PROEB (ajustada com base no Saeb) Matemática
	Técnica de investigação da avaliação	Universal (a partir de 2017)	Universal
	Periodicidade	Bianual	Anual
<b>Similaridades</b>	Indicador de rendimento utilizado	Taxa de aprovação 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries	Taxa de aprovação 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> séries

Fonte: Instituto Unibanco (2020).

O estabelecimento de metas organizacionais é um dos procedimentos fundamentais da cartilha do gerencialismo, que tem como base conceitos do campo privado como eficiência e *eficácia*, a qual busca o alcance de resultados e cumprimento de objetivos bem delimitados. É também um procedimento gerador de competitividade, elemento perseguido pelos

<sup>63</sup> Segundo o Instituto Unibanco, não há neutralidade na repartição do desafio geral da rede em desafios individuais para as escolas. O marco é relativamente mais ousado para as escolas com desempenho mais baixo, visto que o IU acredita que atribuir metas mais baixas a essas escolas por estarem em contextos desfavoráveis corresponderia a manter a desigualdade. “Para virar o jogo, as regionais e a própria secretaria devem se corresponsabilizar por essa grande melhora, priorizando o atendimento dessas escolas com programas e investimentos”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 13). Porém, o IU não se refere à sua própria responsabilidade em relação a escolas “em contextos desfavoráveis”, pois, conforme demonstramos na subseção anterior, o IU não se preocupou em priorizar essas unidades.

reformadores empresariais da educação. Contudo, acreditamos firmemente que a competitividade não cabe no mundo da educação, como cabe no mercado.

Corroboramos com a ideia de Freitas (2012), que considera a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para testes consequências extremamente negativas da privatização.

A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola. (FREITAS, 2012, p. 390).

Para mensuração dos impactos relativos a 2019, primeiro ano de implementação do PJJF em Minas, a equipe de avaliação do IU considerou as proficiências em língua portuguesa e matemática na 3ª série do ensino médio, a partir da avaliação censitária do PROEB 2019, e as taxas de aprovação para as três séries da mesma etapa.

Conforme divulgado pelo Instituto Unibanco no Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020 – MG, houve evidência de impacto positivo e relevante *somente* sobre o desempenho de estudantes *em língua portuguesa*, na magnitude de 1,8 ponto na escala Saeb<sup>64</sup>. Destacou-se também um impacto negativo sobre a proporção de alunos com desempenho considerado abaixo do básico na mesma disciplina na magnitude de -1,5 ponto percentual<sup>65</sup>. (INSITUTO UNIBANCO, 2020b).

A equipe do Instituto admitiu *não haver evidências* de impacto significativo *nos demais resultados*. Mais que depressa, porém, trata de explicar que “a implementação do Circuito de Gestão em 2019 iniciou-se apenas a partir do segundo semestre e não foi possível completar um ciclo inteiro do Circuito.” Ainda assim, considera os resultados “promissores”, argumentando que “não se referem à implementação do Jovem de Futuro em sua totalidade”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 31-32).

Quanto ao Ideb e Ideb Minas, o Instituto anuncia por meio de um texto eloquente, nesse mesmo Relatório, os números obtidos pelo estado em 2019, utilizando a palavra “evolução” nos títulos. Com efeito, Minas evoluiu nos dois indicadores em comparação aos resultados alcançados no ano imediatamente anterior de avaliação de ambos: no Ideb nacional, passou de

---

<sup>64</sup> Ao nível de significância de 5%.

<sup>65</sup> Ao nível de significância de 10%.

3,6 em 2017 para 4,0 em 2019 (avanço de 0,4); no Ideb Minas, passou de 3,70 em 2018 para 3,74 em 2019 (avanço de 0,04). (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 14)

No entanto, o estado não atingiu a meta projetada em nenhum dos dois indicadores, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 5** – Ideb e Ideb Minas da rede pública estadual de MG – 2019

<b>Ideb</b>			<b>Ideb Minas</b>		
Índice observado	Meta projetada	Diferença	Índice observado	Meta projetada	Diferença
4,0	5,0	-1,0	3,74	3,88	-0,14

Fonte: elaboração da autora, a partir de Brasil (2021b) e Instituto Unibanco (2020b).

Ademais, nos cálculos do Ideb Minas a partir do PROEB de 2019, registrou-se *queda* nas proficiências de *língua portuguesa e matemática*. Só foi possível a variação positiva nesse índice devido ao crescimento de 0,03 nas taxas de aprovação observadas.

Em relação às metas das escolas, o IU informou que “36% atingiram suas metas de 2019 e 11% ficaram a apenas 0,1 ponto da meta, totalizando 47% das escolas batendo as metas ou bem próximas de atingi-las, enquanto 52% das escolas não alcançaram as suas metas de 2019.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 14, grifos nossos). Esse trecho exemplifica como o Instituto costuma utilizar os cálculos e a disposição textual para persuadir o leitor (ou melhor, a sociedade) de que apresenta “resultados positivos”. Se não estivermos atentos à leitura, podemos enganosamente aceitar que 52% das escolas não alcançaram as metas, sendo que na realidade, esse total é de, no mínimo, 63%, já que “*estar a apenas 0,1 ponto da meta*” não significa – nem matemática nem linguisticamente –, atingir a meta, mas o oposto.

Os números referentes às metas e aos resultados das Superintendências Regionais e da Secretaria Estadual de Educação não foram divulgados pelo Instituto.

De modo geral, a partir desses dados, podemos depreender que não houve melhora no desempenho discente decorrente da inserção do PJJ nas escolas mineiras em 2019, nem alterações no fluxo escolar ou índices de evasão. De acordo com o Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020 – MG, “deve-se lembrar que a implementação do Circuito de Gestão em 2019 iniciou-se apenas a partir do segundo semestre e não foi possível completar um ciclo inteiro do Circuito.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 31). Sendo assim, não podemos atribuir ao PJJ o progresso de Minas Gerais no Ideb e no Ideb Minas de 2019.

### 5.2.5 A interferência no âmbito pedagógico

Ainda no contexto da definição do desenho da avaliação de impacto, o IU declarou interesse em examinar qual seria o impacto marginal (adicional) de práticas de gestão *pedagógica* em comparação com as demais práticas de gestão. De acordo com o Instituto,

Na literatura nacional e internacional, há ampla valorização do que se chama de competência para liderança instrucional, que se relaciona ao acompanhamento, por parte dos diretores de escola, do processo pedagógico, apoiando os professores e investindo no seu desenvolvimento profissional. (INSITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 27).

Destarte, optou-se por reunir as ações de *gestão pedagógica* – ou seja, aquelas mais diretamente relacionadas com o planejamento das aulas e com o desenvolvimento profissional dos professores – em protocolos de ações, e sortear grupos de escolas que receberiam esse tratamento adicional. O sorteio seria realizado a partir do mesmo pareamento já exposto anteriormente, mas dessa vez em todo o conjunto das SREs maiores (as quais, relembramos, concentram 54% das matrículas da rede estadual, segundo o IU), utilizando-se os núcleos de inspeção escolar<sup>66</sup>.

Segundo o IU, essa mensuração do impacto marginal de práticas de gestão pedagógica constitui uma das inovações na configuração da avaliação de impacto do PJF propiciada pela “parceria” com o estado de Minas Gerais, a partir de 2019, devido principalmente à dimensão de sua rede de ensino.

Dessa maneira, todas as escolas das SREs maiores receberiam alguma atuação do programa, sendo que dentro de cada regional, haveria os núcleos de inspeção escolar cujo inspetor levaria o Circuito de Gestão para seu grupo de escolas, e núcleos cujo inspetor levaria, além do CdG, os protocolos de ação pedagógica.

Como explicitado no Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG,

Nesse desenho [desenho 2 de avaliação de impacto] todas as SREs e suas escolas receberão alguma atuação do programa. No entanto, a diferenciação virá da *atuação dos inspetores* nos seus núcleos de inspeção escolar (conjuntos de escolas sob responsabilidade de cada inspetor).

Dentro de cada regional, teremos núcleos de inspeção escolar cujo *inspetor levará o Circuito de Gestão* para as escolas sob sua inspeção (desenho 2a de avaliação), e núcleos de inspeção cujo inspetor levará o Circuito de Gestão

---

<sup>66</sup> Conjuntos de escolas sob responsabilidade de cada inspetor.

mais os protocolos de ações pedagógica (desenho 2b de avaliação). (INSITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 28, grifo nosso)

A partir dessas informações, constatamos que nessa geração do Programa o IU não atua diretamente nas escolas. No estado de MG, as ações são empreendidas principalmente por meio dos inspetores escolares. É importante destacar que os inspetores são servidores de carreira, nomeados por meio de concurso público (ou designados temporariamente), ou seja, não ocupam cargos de confiança ou cargos em comissão. Isso significa que não assumem posição política (partidária), mas exercem suas funções de maneira técnica, em consonância com o plano de cargos e carreiras estadual. Entretanto, estão sujeitos a executarem as incumbências que lhes indicarem a SEE, dentro dos limites do referido plano, mesmo quando essas tarefas fazem parte de um plano de governo com propósitos privatistas, como é o caso do poder executivo mineiro da atualidade.

Antes da parceria com o IU, os inspetores escolares mineiros, obviamente, já possuíam suas atribuições junto às escolas, constituindo o PJJ um compromisso a mais que enseja o acréscimo de inúmeras tarefas, o que naturalmente acarreta no acúmulo e sobrecarga de trabalho desses profissionais.

Outra importantíssima constatação a partir da análise desses dados é a de que o Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro, intenta em adentrar cada vez mais o cerne do processo educativo nas escolas e incidir sobre o trabalho docente. No entanto, não conseguiremos dar conta, neste trabalho, da investigação dos efeitos de tal proposta, já que esse segundo sorteio foi realizado apenas no final do mês de novembro de 2019, e as ações pedagógicas se efetivariam apenas a partir do ano seguinte, extrapolando assim o recorte temporal de nossa pesquisa.<sup>67</sup> Esperamos, por meio deste trabalho, poder despertar o interesse de pesquisadores e contribuir para que estudos futuros possam aprofundar nesse campo.

Apesar de não ser nosso foco, apresentamos aqui, a título de ilustração, dados concernentes à situação funcional dos docentes mineiros, os quais evidenciam o aumento da precariedade laboral destes nos últimos anos. Podemos observar que dados do MEC / Inep referentes ao Censo Escolar demonstram a crescente precariedade no trabalho docente à medida

---

<sup>67</sup> Consideramos que a incidência do Programa Jovem de Futuro sobre o trabalho docente é um tema extremamente relevante, que indicamos aqui como um desafio para pesquisas futuras. Neste estudo, não foi possível abordar esse tema, uma vez que requer a escuta dos profissionais que possibilite uma ampliação de dados para análises. Como já informado anteriormente, o trabalho em campo infelizmente foi inviabilizado pelas condições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus – Sars-Cov-2) nos anos de 2020 e 2021.

que a privatização da educação se expande e se consolida no cenário educacional do estado de Minas Gerais.

A tabela a seguir revela o número de professores da rede estadual de Minas Gerais por tipo de vínculo, de 2015 a 2019. O período de 2015 a 2018 corresponde ao intervalo explorado pela pesquisa nacional da qual deriva este estudo<sup>68</sup>. O ano de 2019 foi incluído por constituir o foco de nossa investigação.

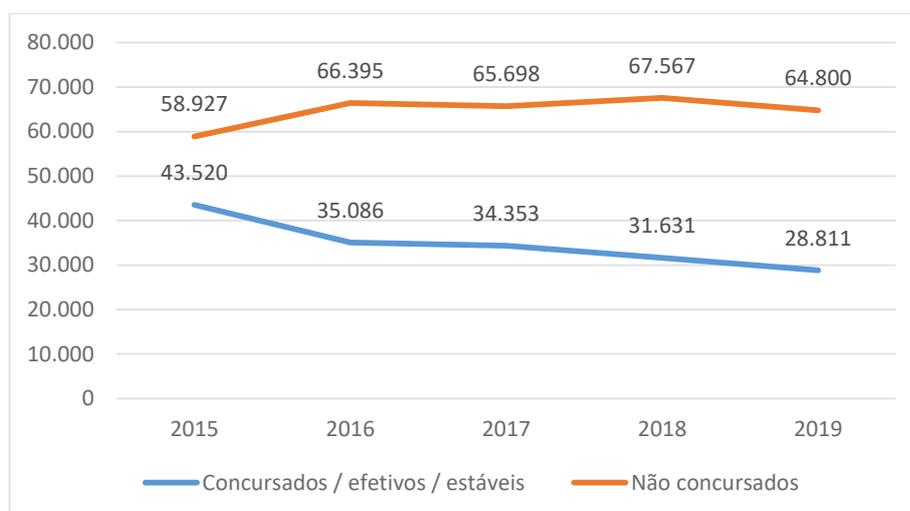
**Tabela 6** – Número de docentes da rede estadual de Minas Gerais por tipo de vínculo – 2015-2019

<b>Tipo de vínculo</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Concursado / efetivo / estável	43.520	35.086	34.353	31.631	28.811
Contrato temporário	58.484	66.240	65.523	67.460	64.768
Contrato terceirizado	99	18	27	12	9
Contrato CLT	344	137	148	95	23
<b>Total</b>	<b>102.447</b>	<b>101.481</b>	<b>100.051</b>	<b>99.198</b>	<b>93.611</b>

Fonte: elaboração da autora, a partir da plataforma de dados educacionais do Laboratório de Dados Educacionais/Núcleo de Políticas Educacionais/UFPR, conforme microdados do Censo Escolar/Inep 2015-2019.

A tabela apresentada indica uma redução expressiva no número de docentes efetivos / estáveis, ingressantes no serviço público por meio de concurso, e uma concomitante ampliação do contingente de profissionais admitidos por contratos temporários, terceirizados ou via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no período analisado. Esse cenário pode ser melhor visualizado a partir do gráfico 15.

<sup>68</sup> Trata-se da pesquisa nacional, de caráter interinstitucional e coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Theresa Adrião, intitulada *Análise do Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*, que engloba o período 2015 – 2018. Nesta pesquisa, procedeu-se um vasto mapeamento sobre a incidência de atores privados nas redes estaduais de educação (e do Distrito Federal), nas três dimensões da política educativa – oferta, gestão e currículo.

**Gráfico 15** – Docentes da rede estadual de Minas Gerais por tipo de vínculo – 2015-2019

Fonte: elaboração da autora, a partir de dados do Censo Escolar/Inep 2015-2019.

O gráfico demonstra o alto índice de trabalho precário dos professores mineiros, tendo em vista a grande disparidade entre o número de docentes concursados e não concursados. Em 2019, o grupo de professores contratados representa mais que o dobro do de professores concursados. Isso expõe os colapsos existentes no processo de valorização do trabalho docente, já que o ingresso na carreira do magistério *exclusivamente* por concurso de provas e títulos é um dos critérios definidos para promoção da valorização dos profissionais da educação, conforme disposto na Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em relação ao currículo escolar, apuramos por meio da análise dos Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco que as ações do Programa Jovem de Futuro nas escolas se embasam em um discurso que intensifica a cultura empresarial, incorporando o conteúdo ideológico mercantil ao currículo oculto da escola. As próprias concepções de sujeito, de sociedade e de escola – e conseqüentemente, de educação – são perpassadas pela lógica de mercado.

O Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG menciona em sua última seção, denominada “Outras ações”, que o Instituto Unibanco nesse ano apoiou, junto a outros atores privados, a “Frente de Currículo e Novo Ensino Médio”, movimento organizado pelo Consed. De acordo com o documento, o Instituto Unibanco colaborou com as SEE por meio da organização de e mediação de encontros “para formação, orientação e coconstrução com técnicos, visando a definição da arquitetura e a (re)elaboração dos currículos do Novo EM.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 38).

Como já discutido anteriormente neste trabalho, o IU esteve envolvido desde o princípio nas discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e da reforma que culminou no “Novo Ensino Médio”, com o intuito de colaborar com o estabelecimento de um currículo estandardizado focado em língua portuguesa e matemática, possibilitando a testagem de resultados por meio de processos padronizados. É o próprio conceito de educação que está em jogo: o setor privado empenha-se em restringir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as demandas mais imediatas da sociedade capitalista contemporânea (FERREIRA, 2017).

É nesse sentido que a avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro (cujo processo está discriminado na subseção anterior) foi projetada de maneira a conduzir a um estreitamento curricular, testando os estudantes apenas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Ora, se o programa avalia apenas esses componentes curriculares, a rede de ensino é instada a se concentrar apenas neles. Ou seja, a tendência dos professores, por meio da pressão dos gestores, será naturalmente de ensinar o que é abordado nos testes, deixando de fora aspectos formativos essenciais.

Estamos de acordo com Ravitch (2010), quando afirma que nota alta não é sinônimo de boa educação. Segundo a autora,

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.” (RAVITCH, 2010, s. p.)

Acreditamos que a formação dos jovens deve estar para além da cognição e dos conhecimentos básicos para inseri-los no mercado de trabalho. Nossos(as) jovens precisam experimentar as artes, a criatividade, a afetividade, a cultura e o desenvolvimento corporal, dentre outros.

### ***5.2.6 As ações implementadoras do PJJ e o Circuito de Gestão***

Conforme demonstrado no quadro 12, as ações do Programa Jovem de Futuro, articuladas entre si pelo método Circuito de Gestão (CdG), são estruturadas em 5 eixos: 1)

governança; 2) formação; 3) mobilização; 4) assessoria técnica; e 5) gestão do conhecimento. Essas ações são chamadas pelo Instituto Unibanco de “ações implementadoras” ou “ações disparadoras” do Programa.

Tratamos anteriormente sobre a *governança*, cujas ações são constituídas de encontros sistemáticos entre os tomadores de decisão na Secretaria Estadual de Educação e Instituto Unibanco, em que se busca promover avanços na implementação do Circuito de Gestão de forma alinhada e articulada, com alto nível de coerência interna e corresponsabilização. No quadro 13, sintetizamos a composição da governança do PJJ em MG, com indicação das datas em que ocorreram os encontros no ano de 2019.

Com relação à *formação*, esta constitui uma estratégia do IU para “proporcionar conhecimento técnico-conceitual que fomenta a reflexão e instrumentaliza a prática de gestores de diversas instâncias”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 20) O Instituto denomina o percurso formativo do JF de “Gestão para Avanço Contínuo da Educação”, oferecido presencialmente, em encontros e oficinas, e a distância, em ambiente virtual de aprendizagem e plataforma auto instrucional.

Em Minas Gerais, as formações tiveram como público alvo as equipes gestoras da SEE e das Superintendências Regionais, incluindo (principalmente) Inspectores Escolares. Todas as atividades desenvolvidas no chão da escola no âmbito do PJJ são conduzidas apenas pela equipe que o IU chama de “dupla gestora”: o(a) diretor(a) e o(a) especialista em educação básica (conhecido(a) popularmente como supervisor(a)).

Em 2019, não houve nenhuma capacitação voltada diretamente à dupla gestora das escolas; isto é, não ocorreu nenhum encontro (presencial nem virtual) que envolvesse a equipe do IU e a da escola. Essa mediação foi realizada pelo Inspetor Escolar, que repassava o conteúdo das formações, de forma a coordenar e acompanhar a implementação do método CdG nas escolas sob sua responsabilidade. Isso quer dizer também que não existiu, como vimos ocorrer em fases anteriores do PJJ, formação destinada a professores nem a estudantes.

O Instituto Unibanco chega a mencionar a existência de formação para diretores e especialistas em educação básica das escolas, porém, na descrição das formações realizadas em 2019 figuram como público alvo apenas os inspetores escolares e equipes gestoras (e técnica) da SEE e das regionais.

Essas formações ocorreram a partir de 23 de julho de 2019, englobando 1 encontro com coordenadores de inspeção e 6 “oficinas de protocolo” para inspetores escolares e demais membros das equipes mencionadas, até o fim do ano. O conteúdo das oficinas compreende, essencialmente, as etapas do método Circuito de Gestão.

O terceiro eixo diz respeito às ações de *mobilização*, que objetivam gerar engajamento a partir da motivação dos múltiplos sujeitos que precisam se envolver e assumir um compromisso genuíno com a causa proposta.

As ações de mobilização empreendidas em 2019 no estado de Minas Gerais, de acordo com o Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG, foram: uma visita à Escola Estadual Domingos Ornelas (SRE Metropolitana C), uma visita à SRE Metropolitana B e realização do 1º Seminário (Estadual) de Gestão Educacional do Ensino Médio (evento de lançamento da parceria).

Já a *assessoria técnica* é composta por ações de apoio técnico para instruir o Circuito de Gestão na secretaria e regionais, de produção de estatísticas necessárias e gerenciamento do SGP, o sistema de informações do programa.

As ações de assessoria técnica realizadas em Minas Gerais em 2019 foram: i) reuniões para permanente interlocução e apoio direcionado para a implementação dos processos do Circuito de Gestão na secretaria e seu monitoramento; ii) estudos estatísticos para fixação de metas de melhoria educacional para toda a rede; e iii) produção de dados e análises da participação dos estudantes no Saeb sobre questões implicadas às desigualdades educacionais no Estado, entre outras. Também foram criados grupos de trabalho, compostos por profissionais da secretaria e do Instituto Unibanco e outros parceiros.

O último eixo, *gestão do conhecimento*, tem relação com a avaliação e produção constante de conhecimento acerca do Programa Jovem de Futuro. As ações desse eixo preveem duas frentes: a instituição de um comitê de pesquisa e avaliação na secretaria parceira e a realização da avaliação de impacto com desenho experimental. Esse comitê na secretaria deve ser composto por técnicos das áreas estratégicas que assessoram diretamente a tomada de decisões do primeiro escalão. Porém, é instituído somente no segundo ano do programa. Portanto, em MG no ano de 2019, foi realizada apenas o desenho da avaliação de impacto pela equipe do Instituto Unibanco, conforme exposto anteriormente.

Todas essas ações são articuladas e integradas pelo principal método por meio do qual o PJF “toma forma” nas escolas: o *Circuito de Gestão*. É por meio dele que o Instituto Unibanco intenta alterar o modo de se pensar e de se “fazer” a gestão escolar. Em outras palavras, é pela prática do método que o Instituto busca enraizar na educação pública os conceitos do gerencialismo e os valores do mercado.

O Instituto Unibanco declara que a base para seu conceito de gestão para o avanço contínuo (conceito este que aprimorou o método Circuito de Gestão na terceira fase do PJF), está sustentada em 3 pilares, como indicado no quadro a seguir.

**Quadro 16** – Pilares da Gestão para o Avanço Contínuo

<b>Foco no estudante</b>	<b>Coerência interna</b>	<b>Aprender fazendo</b>
Torna o processo de atuação focado no estudante.	Alinha as ações das escolas, regionais e secretaria, pois é aplicado em todas as instâncias.	Amplia a capacidade de análise dos gestores a cada repetição do ciclo, aproximando-os dos problemas e soluções.

Fonte: elaboração da autora, a partir de Instituto Unibanco (2019b).

O CdG é fruto da adaptação (pelo Instituto Unibanco) do método PDCA, da administração, para o contexto da educação pública brasileira. PDCA é uma sigla em inglês que significa “*Plan, Do, Check and Act*”: em português quer dizer “planejar, fazer, checar e ajustar / atuar”. O formato do CdG na terceira geração do PJJ foi apresentado na figura 7.

Devido ao desenho do Programa Jovem de Futuro no estágio em que se encontrava em 2019, o Circuito de Gestão em Minas Gerais foi organizado em 4 passos:

- 1) Planejamento: é o ponto de partida, a partir do compromisso com as metas (previamente pactuadas entre o IU e a SEE);
- 2) Execução;
- 3) Avaliação (conhecida como Sistemática de Monitoramento e Avaliação – SMAR); e
- 4) Correção de rotas (precedida pela reunião de boas práticas, em que se promove troca de experiências entre os pares, conhecida como “compartilhamento de práticas”).

A proposta é que essas etapas constituam uma sequência de ciclos conduzidos de forma participativa, integrando o trabalho das três instâncias administrativas: secretaria, regionais e escolas.

**Figura 11** – Ritualística do Circuito de Gestão

Fonte: Instituto Unibanco (2022, s. p.).

Conforme ilustrado na figura 11, os ciclos devem se repetir 3 vezes no ano, por 3 anos consecutivos. No início de cada novo ano, retoma-se o planejamento. Por isso, na prática, é usual a expressão “rodar o Circuito”, para se referir à realização das etapas do método.

Por meio do Circuito de Gestão, o IU espera desenvolver nos gestores escolares o “pensamento analítico”, uma vez que passam a “construir relações de causa e efeito mais próximas dos problemas reais, priorizar problemas e desenhar continuamente ações mais efetivas.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 31)

O Instituto declara que o CdG “não é prescritivo sobre quais problemas devem ser priorizados pelas escolas ou redes de ensino, nem sobre quais são as melhores ações para enfrentamento desses. Essas respostas são formuladas e aperfeiçoadas pelos próprios gestores e suas equipes, ao longo do *processo instituído*.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 31, grifo nosso).

Essa afirmação nos remete a duas reflexões. Em primeiro lugar, captamos estar subentendido nesse discurso que o Instituto Unibanco considera que a escola já dispõe de meios para solução de seus problemas, e que basta acrescentar capacidade de gestão. Em segundo lugar, esse “processo instituído” a que se refere o IU, é totalmente padronizado, organizado em “protocolos” (manuais) elaborados pela equipe do IU para cada etapa do Circuito, a fim de guiar os profissionais no cumprimento das tarefas. Dessa forma, o processo é completamente direcionado pelo ator privado, portanto não há como a escola possuir total autonomia, como se quer fazer parecer.

Os protocolos do CdG são documentos em formato de passo a passo, que disseminam uma sequência articulada de atividades bem definidas, com previsão de uso de indicadores específicos. A padronização é justificada pelo IU como garantidora de “coerência e coordenação aos esforços em todo o sistema educacional, uma vez que cada instância precisa desempenhar bem o seu papel para que a escola funcione de forma adequada e tenha bons resultados.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 32)

Na etapa de *planejamento*, é feita a elaboração do Plano de Ação de cada instância de ensino – SEE, SRE e escola. Ela ocorre no primeiro ciclo anual do CdG (a partir das metas pactuadas) e é considerada o “coração” do método, já que as próximas etapas decorrem desta. No Plano de Ação, as instâncias devem estabelecer o que se pretende realizar ao longo do ano letivo, inserindo objetivos estratégicos, problemas, desafios e ações propostas. Cada ação deve vir acompanhada de sua descrição, indicando o público alvo, produto, resultado esperado, quadro de tarefas com responsável direto e cronograma.

A escola, ao elaborar seu Plano de Ação, deve observar o de sua SRE de referência e o da SEE, para que tenham coerência entre si. Nas unidades escolares, o Plano é feito a partir de um diagnóstico prévio de seu contexto, levantando e priorizando problemas para definir os desafios e ações.

A etapa de *execução* tem como foco a realização das ações planejadas e o monitoramento do que o IU chama de “indicadores estruturantes”: aulas dadas, frequência e nota dos estudantes. A execução é contínua, realizada durante todo o ano letivo, perpassando as demais etapas subsequentes.

Na etapa de *avaliação*, denominada pelo IU de SMAR – Sistemática de Monitoramento e Avaliação, os profissionais devem analisar os dados de execução do Plano de Ação e dos indicadores estruturantes para avaliar as evidências qualitativas e quantitativas. A terceira SMAR do ano é intitulada de “Parada Reflexiva”, pois é quando se faz um “balanço do ano” para o planejamento do próximo.

A etapa de *correção de rotas / compartilhamento de práticas* é destinada à revisão dos Planos de Ação. Cada instância, com base nas análises realizadas na etapa SMAR, pode acrescentar, eliminar e/ou alterar as ações planejadas para que os resultados propostos sejam alcançados. Essa etapa finaliza o CdG e permite que um novo ciclo tenha início com a execução do Plano de Ação revisado. O compartilhamento de práticas objetiva fortalecer a revisão dos Planos de Ação com base em experiências exitosas.

Todas as informações relativas ao desenvolvimento das atividades previstas em cada etapa do Circuito de Gestão devem ser inseridas pelos profissionais responsáveis no SGP, o sistema informatizado de gestão de projetos do IU.

A nosso ver, essas etapas não configuram propriamente uma novidade no ambiente escolar, pois durante a construção dos Projetos Político Pedagógicos, as equipes das escolas já possuem a prática de construir planos de ação, com previsão de cronograma para execução e momentos avaliativos.

Pode ter sido nesse sentido que o Instituto afirmou que “a percepção geral dos implementadores do Circuito de Gestão nas redes parceiras é que não há exatamente um trabalho adicional. Há uma nova forma de fazer, descrita como estruturante do pensamento e da prática, integradora e baseada em dados.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 32).

Entretanto, para nós resta claro que, no contexto da rotina escolar, isso pode significar uma simples transposição de documentos; ou seja, as práticas pedagógicas já existentes na escola passam a ser registradas no Plano de Ação (exigido pelo PJJ), executadas e monitoradas, e os resultados passam a figurar como se decorrentes fossem da interferência do programa.

Ainda assim, pudemos apurar que o PJF produziu a intensificação das atividades laborais dos gestores nas escolas e, como afirmamos anteriormente, também dos inspetores escolares e outros servidores lotados nas Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria Estadual de Educação. Segundo Dal Rosso (2008, p. 22), intensificação do trabalho significa “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa”.

Foi o que ocorreu com os servidores da educação estadual do ensino médio mineiro citados. Isso porque no contexto da implementação do PJF *nas escolas* estaduais mineiras no ano de 2019, conforme apreende-se por meio da análise do Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG, o trabalho foi orientado pelo inspetor escolar e executado somente pela dupla gestora (diretor(a) e especialista de educação básica).

O inspetor escolar, em visitas sistemáticas, realizava reuniões com a dupla gestora para repassar todas as orientações recebidas do IU e acompanhar o preenchimento de instrumentais (formulários para registro de informações), o uso de roteiros de análise e de atividades, repassar instruções para o uso do SGP, dentre outras tarefas. Dessa forma, temos elementos suficientes para evidenciar a sobrecarga de trabalho gerada para esses servidores, que já possuem uma extensa lista de atribuições no dia a dia “comum” da escola.

Outrossim, na última seção do Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – MG, intitulada “balanço e perspectivas”, o Instituto Unibanco destaca

*os esforços de diversos profissionais da rede – gestores escolares, especialistas de educação básica, inspetores escolares, analistas educacionais, técnicos da SEE - que se dedicaram em atividades que demandaram estudos, reflexões e atuação coletiva. Esses profissionais incluíram em seus fazeres novas práticas, muitas delas desafiadoras, dados os contextos laborais, econômicos e sociais nos quais estão inseridos.*

Transformando obstáculos em oportunidades de aprendizagem e superação, secretaria, regionais e escolas implementaram as práticas do Circuito de Gestão, demonstrando rigor e persistência em fazer da gestão o vetor de ampliação da permanência e da aprendizagem dos jovens nas escolas de Ensino Médio. (INSITUTO UNIBANCO, 2019b, p. 40, grifo nosso)

Isto posto, resta comprovada a presença de atividades que conferem excedentes de trabalho para os profissionais responsáveis pela execução do Programa Jovem de Futuro na rede estadual de ensino de Minas Gerais e nas escolas mineiras, caracterizando intensificação laboral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática que norteou nosso estudo foi a privatização da educação no estado de Minas Gerais, a partir da qual abordamos uma de suas formas de materialização: o Programa Jovem de Futuro, uma parceria público-privada entre o governo do estado e o Instituto Unibanco. A investigação teve como propósito analisar as implicações das ações dessa instituição privada para a rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, executadas por meio do programa no ano de 2019.

Diante desse objetivo, levantamos algumas questões principais para nosso trabalho, que foram: quais relações são possíveis de se estabelecer entre as novas configurações do Estado e a expansão da privatização da educação? Que parâmetros educacionais o Programa Jovem de Futuro preconiza para a organização do trabalho escolar? Como se configuram as incidências do Programa Jovem de Futuro sobre o currículo e a gestão escolar?

Para respondê-las, foi necessário definir um caminho a percorrer. Utilizando uma abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu compreender a conjuntura social em que se originaram e desenrolaram os processos de privatização na esfera educacional, tanto no Brasil como em Minas Gerais.

De início, realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que abordam nossa temática, a partir dos descritores “Instituto Unibanco” e “Educação” no catálogo da CAPES. Isso nos possibilitou uma visão panorâmica sobre o Programa Jovem de Futuro, visto que mais de 90% dessas produções versaram de alguma forma sobre ele, abordando principalmente sua incidência sobre a gestão escolar, o currículo, a formação e o trabalho docente. As discussões formuladas nessas produções se mostraram muito pertinentes e muito contribuíram para nossa pesquisa, inclusive na definição do nosso objeto.

Em seguida, do segundo ao quinto capítulo, apresentamos dados e discutimos fundamentações a fim de responder nossas indagações. No capítulo 2, buscamos nos embasar na literatura existente para compreender o neoliberalismo e as reconfigurações do Estado brasileiro. Evidenciamos que a Nova Gestão Pública, que assumiu caráter sistêmico no Brasil no governo FHC (1995-2002) a partir da publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, abriu caminho para a consolidação dos processos privatistas.

No mesmo sentido, e ainda antes, o estado de Minas Gerais já apresentava um histórico de reformas que permitiram a materialização de diversas formas de relações que se estabeleceram entre os setores público e privado, que reconfiguraram a esfera educacional. Foi o que apontamos no capítulo 3, em que apresentamos as principais características e dados e

indicadores educacionais mineiros. Identificamos as estratégias utilizadas nos processos de privatização da educação no estado de Minas Gerais, apresentando a incidência de atores privados nas dimensões da oferta, da gestão e do currículo escolar.

Os objetivos geral e específicos, delimitados na introdução desta dissertação, foram cumpridos no decorrer do texto, mas a intenção principal de compreendermos as implicações das ações do Instituto Unibanco e especificamente do desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro, sua principal tecnologia, para a realidade concreta das escolas públicas de ensino médio mineiras, passa a ser alcançada mais especificamente a partir do capítulo 4.

Por meio da análise de documentos oficiais produzidos pelo Instituto Unibanco e da análise bibliográfica de fontes secundárias, caracterizamos essa instituição privada, resgatando seu histórico e trajetória no Brasil e em MG, bem como seus objetivos e formas de atuação junto às redes públicas de ensino. Constatamos que o Instituto Unibanco é uma das instituições representantes do maior Conglomerado financeiro da América Latina, e, na busca por atribuir a esse grupo empresarial o mérito de “responsabilidade social”, consolidou sua atuação no campo da educação pública, visando a grande relevância social que esse campo possui.

Aproveitando-se das fragilidades históricas do ensino médio no Brasil, o Instituto Unibanco direcionou seu foco a essa etapa, e apresentou propostas redencionistas para “vencer seus desafios”. Além de apoiar projetos e ações nessa área, o IU passou a “produzir conhecimento” sobre soluções para a gestão educacional, interferindo no conteúdo e no direcionamento das políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino médio.

Essa produção de conteúdos para proposição de políticas é realizada pelos intelectuais que compõem a governança do Instituto Unibanco, sujeitos com larga experiência no mundo empresarial nacional e internacional, com formação acadêmica em instituições nacionais reconhecidas como de excelência e em universidades de outros países. Entretanto, eles não possuem *expertise* na área educacional, além de preservarem, naturalmente, interesses privados. Ainda assim, verificamos que o IU conseguiu se tornar referência em questões relacionadas ao ensino médio no âmbito da sociedade política.

Evidenciamos, outrossim, a rede de relações que se estabelecem entre esses sujeitos, que ocupam/ocuparam posições estratégicas de modo que intensificaram a articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação brasileira. Ressaltamos, nesse sentido, a conexão entre o Instituto Unibanco e o governo federal, constatando que o acesso obtido pelo ator privado ao MEC e à Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, por exemplo, possibilitou a consecução dos

propósitos da instituição, de modo a consolidar sua influência para que atingisse uma vasta abrangência em território nacional.

Demonstramos, também, o vínculo que possui a maior parte dos integrantes da governança do Instituto Unibanco com o Todos pela Educação, o que confere às iniciativas do Instituto Unibanco uma maior dimensão, tendo em vista que o TPE compõe a Rede Latino-Americana pela Educação, a qual conta com o apoio da União Europeia e demais organismos de proporção internacional.

Foi possível entender que as reais motivações para intervenção do IU na área da educação, e especificamente no ensino médio brasileiro, para “melhorar sua qualidade”, passam pela ampliação do potencial de competitividade das empresas de seu conglomerado – não apenas por meio do *marketing* social devido ao título de empresas com “responsabilidade social”, mas também como decorrência do aumento da competitividade do país em nível global.

Ao anunciar o objetivo de seu principal programa, o Jovem de Futuro, de elevar os indicadores de aprendizagem (em língua portuguesa e matemática) e aumentar o contingente de jovens que concluem o ensino médio, o que se pretende, de fato, é formar jovens que atendam aos requisitos de mercado e fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam, para assegurar o desenvolvimento econômico capitalista da nação.

Outra razão fundamental pela qual o IU se faz presente na educação é a possibilidade de contribuir com a intensificação da cultura empresarial no contexto social. A escola pública de ensino médio é vista pelo empresariado como um campo profícuo para enraizar a sua cultura como hegemônica no processo de formação humana.

No último capítulo de nosso trabalho, abordamos o Programa Jovem de Futuro, retomando suas bases de concepção e descrevendo as configurações que lhe conferiu o Instituto Unibanco até o seu formato final, em que foi adotado em Minas Gerais, no ano de 2019, como parceria entre o governo do estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, e a instituição privada.

Identificamos que os principais fundamentos do PJF estão ancorados na ideologia da meritocracia, teoria do capital humano e gestão gerencial. Sob essas perspectivas ideológicas, o PJF é apresentado como uma tecnologia de gestão escolar, com estrutura padronizada e replicável, que acaba por constituir uma solução genérica na medida em que se pretende implantá-lo em qualquer sistema de ensino, independentemente do contexto e especificidades locais.

Ao abranger as categorias de ensino aprendizagem e formação de profissionais, essa relação público-privada, para além da gestão, incide sobre o currículo escolar e o trabalho

docente, questões que consideramos como centrais na educação. Dessa forma, a concepção de sujeito, de sociedade, de escola e de educação que passa a ser promovida segue a lógica de mercado, em obediência aos ditames capitalistas.

No desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco adentra as escolas públicas de ensino médio, que continuam sendo espaços públicos, pertencentes ainda ao Estado. Porém, a instituição privada introduz por meio do programa seus princípios de gestão, baseados em controle e responsabilização, os quais são incompatíveis com o caráter público do ensino. Assim, podemos afirmar que o PJF compromete a autonomia das escolas e contraria o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

Averiguamos que o ano de 2019 marcou a primeira fase de implementação do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais em sua terceira geração, em que são envolvidas as três instâncias administrativas educacionais: Secretaria Estadual de Educação, Superintendências Regionais de Ensino e escolas estaduais de ensino médio. O método Circuito de Gestão, base de funcionamento do programa, é colocado em prática em todas as instâncias, e não apenas nas escolas. Isso quer dizer que o IU projetou e consolidou seu programa de gestão como orientador da política pública educacional do estado, que pretende alcançar toda a rede estadual no ano de 2024. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Uma importante constatação a partir da implantação do PJF no órgão central de educação do estado refere-se à grande possibilidade de extensão de sua influência às demais etapas da educação básica. Em outras palavras, se o método Circuito de Gestão é implementado na Secretaria Estadual e nas regionais de ensino, ele assume o potencial de se instituir como uma perspectiva de gestão para toda a rede, não apenas no ensino médio, mas em todas as etapas e modalidades de ensino ofertadas pelas escolas da rede.

Concluimos que o PJF produziu a intensificação das atividades laborais dos inspetores escolares, diretores e especialistas de educação básica, além de outros servidores do quadro funcional da Secretaria Estadual de Educação. O Instituto Unibanco não disponibilizou nessa fase do programa, no recorte temporal de nossa pesquisa, nenhum tipo de suporte de funcionários da instituição diretamente nas escolas. Os inspetores escolares ficaram encarregados de repassar as formações recebidas do Instituto para o diretor e especialista de educação (vulgo “supervisor”), bem como de orientar e acompanhar todo o trabalho decorrente do método Circuito de Gestão nas escolas de seu núcleo. Por sua vez, o diretor e especialista incumbem-se de todas as atividades e tarefas relacionadas ao planejamento, execução, avaliação, monitoramento e replanejamento de ações no âmbito do PJF, bem como de informar todos os dados de sua unidade no sistema informatizado do Instituto.

Pudemos observar que o PJF, além de incidir sobre o currículo oculto da escola ao incorporar o conteúdo ideológico mercantil, produziu o estreitamento curricular, levando-se em conta que reitera sistematicamente o enfoque sobre os resultados de língua portuguesa e matemática. O estabelecimento de metas de aprendizagem envolve índices que avaliam apenas essas duas disciplinas, o que indica que aí estará o foco das equipes gestoras das escolas a partir da pressão por resultados gerada pela implementação do programa, ficando de fora conhecimentos fundamentais para a formação integral dos jovens estudantes.

Identificamos que não houve disponibilização de recursos financeiros pelo Instituto Unibanco ao governo estadual, nem o contrário, no desenvolvimento do PJF em MG no ano de 2019. A partir da análise realizada no levantamento de produções apresentado no capítulo 1 desta dissertação, pudemos apreender que em geral a aprovação dos professores ouvidos em relação à implementação do PJF nas escolas em outras gerações do programa era decorrente do aporte de recursos, que era revertido para melhoria da infraestrutura da escola, formações para docentes e discentes, desenvolvimento de projetos da escola com os estudantes, entre outros.

No que constitui nosso objeto de estudo – o PJF em MG no ano de 2019 –, porém, nenhuma ação empreendida pela escola a partir do método Circuito de Gestão poderia contar com recursos de que a escola já não dispusesse. Em outros termos, o Plano de Ação só poderia contemplar atividades cujos recursos já estivessem previstos anteriormente. A contrapartida financeira do Instituto Unibanco deixou de existir, o que parece reforçar a noção de que a instituição aposta na mudança cultural dos modos de gestão como “receita mágica” para solução dos problemas educacionais.

Por fim, foi possível concluir que o Programa Jovem de Futuro não produziu melhoria do desempenho dos estudantes de ensino médio das escolas estaduais mineiras no ano de 2019, nem alterou o fluxo escolar (defasagem entre idade e série) ou diminuiu os índices de evasão escolar, como era o intento do Instituto Unibanco. O avanço dos índices educacionais de 2019 (0,4 no Ideb nacional e 0,04 no Ideb Minas, em relação à avaliação imediatamente anterior) do estado não pode ser atribuído à inserção do PJF, pois, dentre outros fatores, sua implementação foi parcial, tanto no sentido temporal (as atividades relacionadas tiveram início nas escolas apenas no mês de agosto, e o Circuito de Gestão não teve seu ciclo completado) quanto territorial (foi contemplada na primeira fase de implementação cerca de 56% das escolas estaduais de MG).

Diante de todo o exposto, esperamos por meio desta pesquisa contribuir com as discussões no campo das relações entre a esfera pública e a privada na área da educação, as quais têm sérias consequências na medida em que originam a adoção do modelo gerencial para

a gestão educacional e escolar, e que, ao adotar critérios econômicos, abandona a noção de escola como ambiente de direito à educação.

Assim como revelamos nesse trabalho, por meio dos “protocolos de ação pedagógica” a serem conduzidos por inspetores escolares a escolas das SREs maiores, o Instituto Unibanco pretende aumentar progressivamente sua influência sobre o âmago da escola: a sala de aula, direcionada pelo trabalho docente. Em outras palavras, o propósito do Instituto Unibanco é propagar cada vez mais os princípios da gestão empresarial na condução da educação pública, o que acreditamos firmemente que acarretará sérias consequências. Em vista disso, esperamos ter contribuído para que futuros pesquisadores possam se concentrar em descobrir os efeitos dessa política para a educação mineira e assim, possamos estar alicerçados para permanecer na defesa por uma educação pública de gestão pública, e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, n.10, Brasília, 1997.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *O Privilégio da Servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARROS, Ricardo *et al.* Impacto do Projeto Jovem de Futuro. *Estudos Em Avaliação Educacional*, v. 23, n. 51, p. 214-226, abr. 2012. <https://doi.org/10.18222/ea235120121959>
- BALDUINO, Maria Aparecida C.. *Programa Jovem de Futuro: uma proposta do Terceiro Setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.
- BERRÓN, Gonzalo. Prefácio. In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane H.; GARCIA, Teise [Orgs]. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira*: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018). Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 10-14.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 02 jan. 2022.
- BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 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: 05 dez. 2021.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9608compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608compilado.htm). Acesso em: 11 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais. Brasília:

Presidência da República, 1998c. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm). Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999*. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm). Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. *Gestão Pública para um Brasil de Todos: Plano de Gestão do Governo Lula*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/615>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm) Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados [...]. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação. [2007?] Disponível em: <https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/handle/iditem/178> Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. *Implementação da Carta de Brasília de Gestão Pública será discutida em Recife*. Brasília, 03 set. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/noticias/implementacao-da-carta-de-brasilia-de-gestao>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.478, de 12 de maio de 2011*. Cria a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade – CGDC, do Conselho de Governo, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014*. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (...). Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (...), altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília: INEP, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020*. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019: Resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE da reforma do Estado*, v. 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ano 50, n. 4, out-dez. 1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354/360>. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.21874/rsp.v50i4.354>

CAMARGO, Ewerton F. de. *As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, Scheiler F. *A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, parte III, p. 295-316.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. *Revista Outubro*, [Recurso eletrônico], ed. 5, n. 5, fev. 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/28-historico/47-conae-2014>. Acesso em: 05 maio 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte, MG: 2022. Portal. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

COSTA, Marcus J. da. *As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Marilda de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89875> Acesso em: 20 set. 2021. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89875>

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo : Boitempo, 2008.

DORNELLAS, Liege C. G. *A parceira público-privada na/da educação de Minas Gerais: um estudo sobre sua gênese formativa*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DRABACH, Nadia; ADRIÃO, Theresa. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 11, n. 8, set. 2017. <https://doi.org/10.5380/jpe.v11i0.49788>

FDG. *Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Júlia Sant'Anna, fala sobre a GIDE e a parceria com a FDG*. Nova Lima, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://www.fdg.org.br/2021/02/09/secretaria-de-estado-de-educacao-de-minas-gerais-julia-santanna-fala-sobre-a-gide-e-a-parceria-com-a-fdg/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, vol.38, n.139, p.293-308, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORESTIERI, Alexandra. *A análise das formações realizadas a distância pelo Projeto Jovem Cientista para escolas de Porto Alegre participantes do Projeto Jovem de Futuro*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FRANZINI, Tairê M. S. *Projeto Jovem de Futuro: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio? Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.*

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai-ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa [Orgs]. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2018.

GARCIA, Teise; BRAZÍLIO, Simone; KALEDA, Bárbara. Privatização na rede estadual de ensino de Minas Gerais: programas e atores privados na gestão educacional entre 2005 e 2015. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa [Orgs]. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2018, p. 87-119.

GIFE. *Pelo impacto do investimento social*. São Paulo, 2021. Portal. Disponível em: <https://gife.org.br/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

GIL, Antônio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIDO, Claudiana G. *Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

G1. 'Future-se': Câmara recebe texto, e projeto de lei que pretende mudar financiamento das universidades começa a tramitar. Rio de Janeiro, 03 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/03/camara-recebe-texto-do-future-se-do-mec-e-projeto-de-lei-que-pretende-mudar-financiamento-das-universidades-comeca-a-tramitar.ghtml>. Acesso em: 26 set. 2022.

G1 MINAS. Zema diz que situação de MG é de falência e que déficit passa de R\$ 30 bilhões; leia discurso de posse. Belo Horizonte, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/01/zema-diz-que-situacao-de-mg-e-de-falencia-e-que-deficit-passa-de-r-30-bilhoes-leia-discurso-de-posse.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2021.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BARROS, Ricardo P. de. *Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BITTAR, Mariana. *Gestão na Educação em larga escala – Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Brasil em síntese: Panoramas*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 02 jan. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2003*. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2006*. São Paulo, 2006. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2007*. São Paulo, 2007. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2008*. São Paulo, 2008. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2009*. São Paulo, 2009. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2010*. São Paulo, 2010. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2011*. São Paulo, 2011. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2012*. São Paulo, 2012. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2013*. São Paulo, 2013. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2014*. São Paulo, 2014. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2015*. São Paulo, 2015. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2016*. São Paulo, 2016. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2017*. São Paulo, 2017. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2018*. São Paulo, 2018. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2019*. São Paulo, 2019a. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 – Minas Gerais*. São Paulo, 2019b. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2020*. São Paulo, 2020a. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020 – Minas Gerais*. São Paulo, 2020b. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2021 – Minas Gerais*. São Paulo, 2021. Portal: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. São Paulo, SP: 2022. Portal. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

ITAÚ UNIBANCO BANCO MÚLTIPLO S.A.. *Relatório Anual de Sustentabilidade 2008*. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/48552411/relatorio-anual-de-sustentabilidade-2008-relacoes-com->.

ITAÚSA – INVESTIMENTOS ITAÚ S.A E UNIBANCO HOLDINGS S.A. *Fato relevante: Associação entre Itaú e Unibanco*. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.itaubank.com.br/relacoes-com-investidores/comunicados-ao-mercado>. Acesso em: 09 maio 2022.

IWASAKI, Camila. *O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

JORNAL ESTADO DE MINAS. *Bloco de apoio a Zema cresce na ALMG, mas ainda está longe de ser maioria*. Belo Horizonte, 12 fev. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/02/12/interna\\_politica,1237233/bloco-de-apoio-a-zema-cresce-na-almg-mas-ainda-esta-longo-de-ser-maioria.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/02/12/interna_politica,1237233/bloco-de-apoio-a-zema-cresce-na-almg-mas-ainda-esta-longo-de-ser-maioria.shtml). Acesso em: 23 dez. 2021.

JORNAL FOLHA DE SABARÁ. *Secretaria de Educação dá início ao Projeto Somar em Sabará*. Sabará, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://folhadesabara.com.br/noticia/15435/secretaria-de-educacao-da-inicio-ao-projeto-somar-em-sabara>. Acesso em: 13 jul. 2022.

JORNAL MINAS GERAIS. Belo Horizonte, MG: 2022. Portal. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAIA, Eridan R. *Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. *Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962*. Contém o Código do Ensino Primário. Belo Horizonte, 1962. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=2610&comp=&ano=1962&texto=original>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MINAS GERAIS. *Lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14868&comp=&ano=2003&aba=js\\_textoOriginal](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14868&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal). Acesso em: 28 dez. 2021.

MINAS GERAIS. *Governo do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: 2021. Portal. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. "É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz ministro. Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro>. Acesso em: 26 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, DF: 2022. Portal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2022.

MOFACTO, Elizabete S. *Curso de formação "Gestão Escolar para Resultados": uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Marcelisa. *A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. [S.l.], 2022. Portal. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 05 maio 2022.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>

NOVO. *Minas inova na educação com o Projeto Somar que coloca em prática o modelo de gestão em parcerias com entidades privadas*. Brasília, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://novo.org.br/minas-inova-na-educacao-com-o-projeto-somar-que-coloca-em-pratica-o-modelo-de-gestao-em-parcerias-com-entidades-privadas/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PEREIRA, Marcos Antonio Lima. *Concepções de Estado e planejamento presentes no Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025): uma análise do processo de elaboração*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PEREIRA, Marcos Antonio Lima; BRITO, Ana Paula Gonçalves. O neoliberalismo e as suas implicações na consecução das políticas públicas para a Educação Superior no Brasil: em análise a meta 12 do PNE (2014-2024). In: BORGES, Maria Célia; NETO, Vicente Batista dos Santos (Org.). *As Políticas de Educação Superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão*. 1ª ed. Uberlândia: Navegando, 2022. No prelo.

PERONI, Vera M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012a. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERONI, Vera M. V. et al. Relação público privado na educação básica - notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. *Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 34, p. 27-44, jul./dez. 2012b.

PERONI, Vera. M. V.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 2 maio 2022.

PERONI, Vera. M. V.; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>

PINTO, Nelson G. M.; CORONEL, Daniel A. Eficiência e eficácia na administração: proposição de modelos quantitativos. *Revista Unemat de Contabilidade*, v. 6, n. 11, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ruc/article/view/1727/1804>. Acesso em: 20 nov. 2021. <https://doi.org/10.30681/ruc.v6i11.1727>

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílon C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: Ricardo Antunes (Org). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 14, p. 217-235.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RIBEIRO, Vanuza C. *A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RODRIGUES, Priscilla de P. *Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SANDRI, Simone. *A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1231-1255, out. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS. *Programa Gestão pela Aprendizagem é ampliado para o ensino fundamental*. Belo Horizonte, 11 out. 2019a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10588-programa-gestao-pela-aprendizagem-e-ampliado-para-o-ensino-fundamental%20>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS. *Educadores da rede estadual participam de formação do Programa Gestão pela Aprendizagem*. Belo Horizonte, 21 out. 2019b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10602-educadores-da-rede-estadual-participam-de-formacao-do-programa-gestao-pela-aprendizagem>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, Brunna Alves da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; BRITO, Ana Paula Gonçalves. Análise de conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 52-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2353>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SILVA, Maria Vieira. Entrevista com Eliza Bartolozzi Ferreira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 6, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48110>. Acesso em: 5 maio 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n3a2017-03>

SILVA, Maria Vieira. *Homeschooling*. Uberlândia: TV Universitária, 20 maio 2021. Entrevista concedida ao programa de televisão “Jornal da UFU”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oW10cbTKjdY>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, Maria Vieira; LÉLIS, Úrsula A.; PEREIRA, Edirleine dos S. As relações entre as esferas pública e privada na oferta, gestão e currículo da Educação Básica em Minas Gerais – 2005 a 2018. In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane H.; GARCIA, Teise [Orgs]. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)*. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 301-327.

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

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educ. Soc.*,

Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>

SIMAVE. *Minas Gerais: Avaliação e Monitoramento da Educação Básica*. Belo Horizonte, MG: 2021. Portal. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 31 dez. 2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Homeschooling: um debate fora de tempo*. São Paulo, 21 jun. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-um-debate-fora-de-tempo/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *S. l.*, 2022. Portal. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 16 maio 2022.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Diagnóstico dos Conselhos Municipais Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://www.tce.mg.gov.br/napontadolapis/Relatorio\\_Diagn%C3%B3stico\\_Conselhos\\_Municipais\\_Educacao\\_MG.pdf](https://www.tce.mg.gov.br/napontadolapis/Relatorio_Diagn%C3%B3stico_Conselhos_Municipais_Educacao_MG.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane H.; GARCIA, Teise [Orgs]. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)*. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. <https://doi.org/10.51795/9786558693499>

ZEMA, Romeu. *Liberdade ainda que tardia: Plano de Governo*. Minas Gerais, 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta\\_1533160671813.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf). Acesso em: 29 dez. 2021.