

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

ILANA FREITAS NUNES

**OS MECANISMOS DE CONTROLE DO “PROGRAMA JOVEM DE FUTURO”
PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS**

UBERLÂNDIA
2024

ILANA FREITAS NUNES

**OS MECANISMOS DE CONTROLE DO “PROGRAMA JOVEM DE FUTURO”
PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS**

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 de título de
mestre em Educação.

Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da
Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Simone
Ferraz Pereira

UBERLÂNDIA

2024

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

N972m Nunes, Ilana Freitas, 1993-
2024 Os mecanismos de controle do “Programa Jovem de Futuro” para as
escolas de Ensino Médio mineiras [recurso eletrônico] / Ilana Freitas
Nunes. - 2024.

Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira.
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.2024.5245>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1971-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2024/896, PPGED				
Data:	Vinte e sete de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09:05	Hora de encerramento:	11:25
Matrícula do Discente:	12212EDU017				
Nome do Discente:	ILANA FREITAS NUNES				
Título do Trabalho:	"OS MECANISMOS DE CONTROLE DO "PROGRAMA JOVEM DE FUTURO" PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-simone-ferraz-pereira>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Maria Célia Borges - UFU e Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira, 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 o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

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 Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 11:27, 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 **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 19:25, 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 **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 23/09/2024, às 17:04, 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, informando o código verificador **5616956** e o código CRC **E3B8A231**.

ILANA FREITAS NUNES

**OS MECANISMOS DE CONTROLE DO “PROGRAMA JOVEM DE FUTURO”
PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS**

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 de título de
mestre em Educação

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

Prof^ª Dra. Maria Simone Ferraz Pereira (UFU)

Prof^ª Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano (IF Goiano)

Prof^ª Dra. Maria Célia Borges (UFU)

Aos meus futuros estudantes, desejo que toda qualificação profissional que realize melhore meu fazer pedagógico para proporcionar para eles uma formação com a verdadeira “qualidade”, ao formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, preparados para a participação ativa na sociedade e no exercício da cidadania, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Sebastião Belmiro Nunes, à minha mãe Adjnane Silveira de Freitas Pessoa, por terem me dado a vida e por terem me ensinado que viver cada momento é muito melhor do que apenas sobreviver. Continuarei orgulhando-os.

Ao meu companheiro de jornada Állysson Manoel dos Santos Silva, por estar ao meu lado na alegria e na tristeza; na saúde e na doença. Quando você terminou seu Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais, dedicou duas pontas da sua estrela para mim. Agora dedico a conclusão, desta dissertação, ao nosso esforço para alcançar nossos objetivos. Daqui a cinco anos quando o estado de Minas Gerais, que não valoriza imediatamente a formação continuada dos seus servidores, aumentar meu salário devido à conclusão do Mestrado Acadêmico, te pago uma viagem.

À minha madrastra Luciana de Araújo, ao meu atual padrasto Gilberto e os outros que já tive, aos meus irmãos Willou Freitas e Jaysson Caribé e aos meus “ex-irmãos” Ayume Masuda e Ricardo Masuda, vocês fazem parte da minha história e sempre incentivaram e apoiaram meus sonhos emocionalmente e financeiramente.

A todos os meus familiares, principalmente minhas tias Bel, Dinha e Maria, e meus tios Alaor e Baltazar, que não economizam em orações para a conclusão desta dissertação.

Aos meus médicos, fisioterapeutas, nutricionista, instrutoras de Pilates, educadores físicos e psicóloga por me acompanharem durante o tratamento da endometriose, doença crônica que foi diagnosticada em agosto de 2023, sendo necessário passar até o momento por três procedimentos cirúrgicos e mudar completamente minha rotina diária, devido às fortes dores que ainda não passaram.

Aos meus amigos pela torcida e apoio emocional, em especial à Jacqueline Faria, Isabel Alves, Geraldo Miranda e Carolin Kelen. A todas as esposas dos Aspirantes 2018 e ao grupo de mulheres que se apoiaram para ingressar no Mestrado juntas. Vocês foram fundamentais.

Aos meus ex-colegas da Prefeitura de Uberlândia que não mediram esforços para apoiar a minha jornada. Enquanto servidora não-estável sem direito à liberação para formação continuada, fato esse que contribuiu para a minha exoneração, para priorizar a conclusão desta dissertação.

Aos meus colegas de trabalho e estudantes da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, pelo incentivo e compreensão durante os piores momentos.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, por não ter desistido de mim, quando eu já não tinha mais forças.

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por contribuírem para o meu crescimento acadêmico.

Às professoras doutoras Leonice Matilde Richter, Lúcia de Fatima Valente, Maria Célia Borges e Sangelita Miranda Franco Mariano, pela disponibilidade e colaboração com os apontamentos necessários para melhorar esta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado vincula-se à linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e ao Projeto de Pesquisa: A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira. O objeto central da presente pesquisa é a investigação dos mecanismos de controle do Programa Jovem de Futuro (PJF), implementado nas escolas de Ensino Médio mineiras, com o recorte temporal de 2019-2024, durante a gestão do Partido Novo, do governador Romeu Zema (2019-2026). Para tanto, definiu-se como objetivo geral identificar como os mecanismos de controle do Programa Jovem de Futuro induzem a educação mineira às premiações; e como objetivos específicos: compreender a relação entre neoliberalismo e reforma empresarial da educação; percorrer o processo da reforma empresarial da educação e seus impactos na gestão escolar, analisar as concepções e os princípios presentes no Programa Jovem de Futuro implementado em Minas Gerais; e analisar as implicações dos mecanismos de controle do Programa Jovem de Futuro para a indução da busca de premiações na educação. Para alcançar os objetivos pretendidos, fundamentamos em Cellard (2012), Chizzotti (2000), Flick (2004 e 2009), Gil (2008), Kripka; Scheller; Bonotto (2015), Laville (1999), Minayo (2009) e Severino (2007). Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, como suporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Abreu (2017), Adrião e Domiciano (2018), Anderson (1995 e 2020), Araújo (2007), Batista (1994), Boron (1999), Brandão (2017), Dale (2004), Dardot e Laval (2016), Ferreira (2006), Filho (2007), Freitas (2012, 2014, 2016 e 2018), Gentili (1996), Harvey (2014), Hypolito (2011), Laval (2019), Merquior (2007), Peroni e Caetano (2015), Rosar (2013), Porto (2009), Saad Filho e Moraes (2018), Santomé (2013), Saviani (2007 e 2020), Silva (2005), Shiroma (2018) e Souza (2016). Na pesquisa documental foram analisados: os Relatórios de Atividade do Instituto Unibanco; os Relatórios de Atividades do Jovem de Futuro de Minas Gerais; os livros publicados pelo Instituto; os Planos de Governo do governador Romeu Zema; Lei, Memorandos e Resoluções da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que possibilitaram compreender o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco (IU), implementado em Minas Gerais na fase piloto (2008-2010), durante o governo Aécio Neves (2003-2010), e atualmente pelo Partido Novo durante o governo de Romeu Zema (2019-2026). O PJF propõe a melhoria da qualidade da aprendizagem, alinhada ao ideário

neoliberal, por meio da privatização da educação, com ênfase no controle e na premiação, com foco na lógica da eficiência e eficácia. As atividades do PJF seguem o modelo lógico intitulado Circuito de Gestão (CdG) com o método Plan, Do, Check e Act (PDCA), são monitoradas e os resultados mensurados de acordo com os indicadores educacionais: Ideb e Ideb Minas. Concluímos que mecanismos de controle são utilizados pelo Instituto Unibanco durante a implementação do PJF, nas escolas estaduais mineiras de Ensino Médio, e acarretam sanções e premiações.

Palavras-chave: Programa Jovem de Futuro; Minas Gerais; Neoliberalismo; Privatização.

ABSTRACT

This master's research is linked to the field of research "State, Policies and Management of Education" of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Uberlândia (Federal University of Uberlândia) and to the Research Project: The Educational Policy in the State of Minas Gerais and the Issue of Quality: external evaluation and management at the center of Minas agenda. The core object of this research is the investigation of the control mechanisms of the "Programa Jovem de Futuro" (PJF), (Youth of the Future Program), that has been implemented in the high schools of the State of Minas Gerais, with the time frame from 2019-2024, during the management of the Novo Party, of governor Romeu Zema (2019-2026). Therefore, the main objective has been defined to identify how the control mechanisms of the Jovem de Futuro Program (PJF) lead Minas Gerais education to awards; and as specific objectives: to understand the relationship between neoliberalism and corporate education reform; to go through the process of business education reform and its impacts on school management, to analyze the concepts and tenets in the Jovem de Futuro Program (PJF) implemented in the State of Minas Gerais; and to analyze the implications of control mechanisms of the Jovem de Futuro Program for inducing the search for awards in education. To achieve the intended objectives, we based ourselves on Cellard (2012), Chizzotti (2000), Flick (2004 and 2009), Gil (2008), Kripka; Scheller; Bonotto (2015), Laville (1999), Minayo (2009) and Severino (2007). This is a bibliographic and documentary research with a qualitative approach. The following authors were used as theoretical support: Abreu (2017), Adrião and Domiciano (2018), Anderson (1995 and 2020), Araújo (2007), Batista (1994), Boron (1999), Brandão (2017), Dale (2004), Dardot and Laval (2016), Ferreira (2006), Filho (2007), Freitas (2012, 2014, 2016 and 2018), Gentili (1996), Harvey (2014), Hypolito (2011), Laval (2019), Merquior (2007), Peroni and Caetano (2015), Rosar (2013), Porto (2009), Saad Filho and Morais (2018), Santomé (2013), Saviani (2007 and 2020), Silva (2005), Shiroma (2018) and Souza (2016). In the documentary research the following were analyzed: The Activity Reports of Instituto Unibanco; The Activity Reports of Jovem de Futuro of Minas Gerais; the books published by the Institute; Governor's Romeu Zema Government Plans; Law, Memorandums and Resolutions of the Education Department of Minas Gerais, which made it possible to understand the Jovem de Futuro Program of Instituto Unibanco (IU),

carried out in Minas Gerais in the pilot phase (2008-2010), during the Aécio Neves government (2003-2010), and currently by Partido Novo during Romeu Zema's government (2019-2026). The PJF proposes improving the quality of learning, aligned with neoliberal ideas, through the privatization of education, with an emphasis on control and rewards, focusing on the logic of efficiency and effectiveness. PJF activities follow the logical model titled "Circuito de Gestão" (CdG) Management Circuit, with the Plan, Do, Check e Act method (PDCA), are monitored and results are measured according to educational indicators: Ideb and Ideb Minas. We conclude that control mechanisms are used by Instituto Unibanco during the implementation of PJF Program in Minas Gerais State high schools and result in sanctions and rewards.

Keywords: Programa Jovem de Futuro; Minas Gerais; Neoliberalism; Privatization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide de Instâncias de Atuação do Instituto Unibanco	121
Figura 2 - Percentual de Escolas que atingiram as metas da primeira geração do Programa Jovem de Futuro	135
Figura 3 - Funcionamento do Circuito de Gestão	139
Figura 4 - Percentual de Escolas que atingiram as metas da segunda geração do Programa Jovem de Futuro	142
Figura 5 - Expansão do Programa Jovem de Futuro	145
Figura 6 - Esquema para a inserção da Ação no Plano de Ação do PJF	150
Figura 7 - Esquema para a inserção das Tarefas no Plano de Ação do PJF	151
Figura 8 - Painel de Controle do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)	152
Figura 9 - Exemplo da Plataforma Foco Escola.....	153
Figura 10 – Taxa de participação por estado na terceira geração do PJF.....	155
Figura 11 - Duração das três gerações em cada estado participante	156
Figura 12 – Curso Gestão Pedagógica em 2021 e 2022.....	182
Figura 13 – Estrutura Modelar do Programa Jovem de Futuro	191
Figura 14 – Monitoramento do acesso dos professores para o Inest.....	206
Figura 15 - Monitoramento do acesso dos Professores ao Conexão Escola 2.0	207
Figura 16 - Funções do Painel de Monitoramento dos Indicadores Processuais	208
Figura 17 - Alterações no Prêmio Escola Transformação de 2021 para 2022	211

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Pesquisas de mestrado e doutorado relativas ao Programa Jovem de Futuro por ano: 2010-2023	33
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Programa Jovem de Futuro OR Projeto Jovem de Futuro, jul. 2024).....	24
Quadro 2 - Produções com afinidade com o tema desta pesquisa.....	35
Quadro 3 – Levantamento Documental	45
Quadro 4 - Documentos Analisados.....	51
Quadro 5 – Resultado do Ideb 2017 durante o primeiro ciclo da terceira geração do PJF	147
Quadro 6 – Resumo das três gerações do PJF	158
Quadro 7 – Participação de Minas Gerais no PJF na terceira geração.....	189
Quadro 8 – Mecanismos de Controle do Programa Jovem de Futuro.....	200
Quadro 9 – Indicadores educacionais e suas avaliações de monitoramento	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Bovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CdG	Círculo de Gestão
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPTE	Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Diário Escolar Digital
DEM	Democratas
DOEMG	Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais
DRII	Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FGTP	Ferramentas para a Gestão Técnico-Pedagógica
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMI	Fundo Monetário Internacional
FPME	Frente Parlamentar Mista de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização no Magistério
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inest	Índice Escola Transformação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IU	Instituto Unibanco
IPTU	Imposto Territorial Urbano
LAPGE	Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NAFTA	<i>North America Free Trade Agreement</i>
NOVO	Partido Novo
NPE	Nova Política Econômica
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PECIM	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
PET	Plano de Estudo Tutorado
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGDI	Plano de Gestão do Desempenho Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF	Programa Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SGP	Sistema de Gerenciamento de Projetos
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TAG	Técnicos de Apoio à Gestão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PT	Partido dos Trabalhadores
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidade de Coimbra
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O OBJETO DE ESTUDO E MINHA TRAJETÓRIA DE ACADÊMICA	13
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	18
1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	20
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	52
SEÇÃO 2 - NEOLIBERALISMO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS.....	54
2.1 NEOLIBERALISMO: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTO.....	54
2.2 UM BREVE RECORTE DO NEOLIBERALISMO	60
2.3 O NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA DO SUL	63
2.4 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL	73
SEÇÃO 3 - A REFORMA EMPRESARIAL E A GESTÃO ESCOLAR.....	86
3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	86
3.2 A REFORMA EMPRESARIAL E A CENTRALIDADE DA PRIVATIZAÇÃO	92
3.4 AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E PREMIAÇÃO.....	105
SEÇÃO 4 - A POLÍTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO DO PARTIDO NOVO E O LUGAR DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	110
4.1 O INSTITUTO UNIBANCO: ATOR CENTRAL DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO.....	111
4.2 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	128
4.3 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELO PARTIDO NOVO.....	159
4.4 A LÓGICA DO CONTROLE E DA PREMIAÇÃO NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS	219

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 O objeto de estudo e minha trajetória de acadêmica

A presente dissertação de Mestrado Acadêmico intitulada “OS MECANISMOS DE CONTROLE DO ‘PROGRAMA JOVEM DE FUTURO’ (PJF) PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS” foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa *Estado, Políticas e Gestão da Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e do Projeto de Pesquisa: A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira¹.

O foco ao desenvolver estudos sobre esta temática advém da atuação profissional da pesquisadora como Especialista em Educação Básica (EEB) na rede estadual de educação de Uberlândia em Minas Gerais (MG). A pesquisadora é graduada em Pedagogia pela UFU, concluída em Mobilidade Acadêmica Internacional ² na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal em 2015 e em 2016 concluiu a pós-graduação lato sensu em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). As atividades desenvolvidas pela pesquisadora no Ensino Médio (EM) são vinculados à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), que iniciaram em 2019 como designada no cargo de EEB em uma escola estadual, assumindo o cargo efetivo em 2021, e a partir de 2023 a pesquisadora foi designada para a vice-direção escolar.

¹ Projeto de Pesquisa aprovado na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ - 01517-21.

² A pesquisadora concluiu a graduação em Pedagogia em Mobilidade Acadêmica Internacional na Universidade de Coimbra em Portugal no período de setembro de 2014 à julho de 2015, conforme o MI880/2014 da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII). Sendo a primeira estudante de curso de graduação de período anual a usufruir da Resolução Nº 08/2014 do Conselho de Graduação, que regulamentava a prática da Mobilidade Internacional na UFU, revogada pela atual Resolução Nº 112, de 18 de agosto de 2023. Coursou durante o último ano da graduação por seis meses disciplinas na UFU que foram complementadas durante 10 meses na UC, tendo no seu histórico escolar todas as disciplinas cursadas em Mobilidade Internacional convalidadas e com registro das duas instituições de origem: UFU e UC. A pesquisadora também foi a primeira estudante da graduação a usufruir da Resolução Nº 05/2015 que dispõe sobre a concessão de Bolsa Mobilidade tendo suas Bolsas de Alimentação e Transportes convertidas em Bolsa de Mobilidade para custeio dos seus estudos em Portugal durante todo o período da Mobilidade Acadêmica Internacional.

O ingresso da pesquisadora no mercado de trabalho, no cargo de Especialista em Educação Básica (EBB), não se deu por mero acaso, devido a suas experiências ao longo da graduação em Pedagogia na UFU, sua formação inicial era composta por disciplinas ligadas à docência e à gestão escolar. Sendo os egressos da Universidade Federal de Uberlândia de acordo com o Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, autorizados a exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica e em outras áreas em que se prevê conhecimentos pedagógicos em contextos escolares e não escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são regulamentadas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, no Artigo 2º, que prevê a atuação do profissional na área de serviços e apoio escolar, e nas demais áreas que prevejam conhecimento pedagógicos. E no Artigo 5º determina que poderá trabalhar em espaços escolares e não-escolares em diversos níveis e modalidades, podendo participar da gestão das instituições ao contribuir na implementação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de programas e projetos educacionais.

Desde a graduação, a pesquisadora carrega inquietações sobre o desenvolvimento das atividades nos cargos administrativos nas escolas pelo pedagogo, sendo que elas iniciaram ao perceber que as disciplinas do curso de graduação que abrangiam a parte gestora da escola eram mais atrativas para a pesquisadora do que as disciplinas da formação para lecionar na Educação Básica, o que a levou a focar seus estudos nesta temática.

Durante o desenvolvimento da Mobilidade Acadêmica Internacional na Universidade de Coimbra, em Portugal, a pesquisadora desenvolveu visitas técnicas às instituições de ensino portuguesas de todos os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior, entrevistando profissionais, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, no qual comparou a atuação do pedagogo nos diversos níveis em Portugal e no Brasil.

Ao retornar para o Brasil e concluir a graduação decidiu continuar suas pesquisas sobre a atuação do pedagogo na área da gestão escolar. Então, para finalizar sua pós-graduação lato sensu em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela FACEL, em 2016,

desenvolveu uma pesquisa no âmbito do seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre “As incoerências em se tornar e ser Supervisor Escolar”.

Em 2019, ao assumir o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) na SEEMG no Ensino Médio, começou a confrontar sua visão de pesquisadora com a realidade do chão da escola. As atribuições do cargo são diversas. Segundo a Lei Nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui o Plano de Cargo e Carreiras do estado de Minas Gerais o EEB, é o servidor responsável por orientar e acompanhar o trabalho pedagógico da escola, juntamente com os professores elabora e executa a proposta pedagógica, e em conjunto com o diretor escolar supervisiona a sua aplicação. Sendo também o principal responsável por aplicar e fiscalizar resoluções, projetos e programas vigentes das políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado, trabalhando em parceria com a comunidade escolar representada pelo Colegiado Escolar.

E foi nesse cenário, na busca pela compreensão, pelo seu fazer profissional que se deparou com o Programa Jovem de Futuro (PJF) na escola que trabalhava, sendo os objetivos autodeclarados do programa no *site* do Instituto Unibanco:

[...] contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão (Instituto Unibanco, 2023).

A pesquisadora começou a se questionar sobre as influências de uma instituição do Terceiro Setor, como o Instituto Unibanco, dentro de uma instituição escolar pública, e seus objetivos para além dos declarados em suas divulgações. A implementação de um programa, como o PJF, impõe a visão de educação de uma instituição privada que visa inicialmente ao lucro, acima do atendimento de um direito fundamental como a educação, que é essencialmente e obrigação do Estado garantir.

Minas Gerais participou da fase piloto do PJF implementada durante a gestão do governador Aécio Neves (2003-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre 2008-2010, com participação de 44 escolas da região metropolitana da capital do estado Belo Horizonte. Em 2011 na gestão do governador Antônio Anastasia (2010-2014), do PSDB, o programa não é renovado devido à diminuição das contrapartidas financeiras e de pessoal, porém o estado participa de um braço do

programa intitulado Rede Jovem de Futuro de 2011-2014. O PJJF retorna apenas em 2019 durante o governo do Romeu Zema (2019-2026), do Partido Novo (NOVO), com uma roupagem diferente do projeto piloto.

Para compreender a implementação do programa ao longo dos anos em Minas Gerais, será necessário refletir sobre a concepção de educação de acordo com a vertente política dos partidos dos governantes que fomentaram ou não a implementação do programa no estado. Considerando que durante a gestão do governador Fernando Pimentel (2015-2018), do Partido dos Trabalhadores (PT), não houve intenção do governo de reiniciar o programa, que estava vigente em outros estados do Brasil no período, porém em Minas não foi recebido.

O IU, no livro “Gestão na Educação em Larga Escala” volume 2 da coletânea publicada pelo Instituto para divulgar a implementação do PJJF, afirma que os valores do programa são:

- (1) criar uma cultura de altas expectativas perante profissionais e estudantes;
- (2) valorizar a participação da comunidade escolar na gestão; (3) acolher a diversidade cultural, identitária e de pensamento; (4) buscar inovação; (5) valorizar profissionais; e (6) resgatar a confiança no sistema público (Instituto Unibanco, 2020, p. 6).

Ao mencionar a necessidade do resgate da confiança no sistema público, o IU sinaliza que o Estado precisa de auxílio para cumprir suas obrigações perante a sociedade no que tange a educação, e que os governantes que aderem a implementação do PJJF concordam em solicitar este auxílio e implementar a visão de educação de um programa gerido pelo IU, e que uma instituição privada pode pontuar e priorizar os valores que serão trabalhados nas instituições públicas de educação, como por exemplo, ao promover a inovação e acolher a diversidade seja ela de pensamento, identitária ou cultural.

O IU divide o PJJF em três gerações, a primeira teve início em 2008 ainda como projeto piloto nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, sendo que os objetivos do programa eram aumentar as médias em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no 3º ano do EM e diminuir a taxa de abandono. O programa focou na formação de professores, com disponibilização de recursos humanos e financeiros, havia supervisores e estagiários contratados pelo IU e aporte anual de R\$100 por estudante matriculado na escola.

A segunda geração do programa inicia-se em 2012 com participação dos seguintes estados: Pará, Ceará, Piauí, Goiás e Mato Grosso do Sul, porém sem a participação dos

estados que participaram durante o projeto piloto. Mantiveram o objetivo de aumentar as médias em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB no 3º ano do EM e focaram no aumento da taxa de aprovação dos estudantes. Os recursos humanos deixaram de ser disponibilizados pelo IU para a atuação nas escolas, sendo responsabilidade das secretarias de educação disponibilizarem servidores que ficariam responsáveis pelo programa. Nesta geração, o foco deixa de ser a equipe pedagógica e passa a ser a equipe gestora. E os recursos financeiros passam a ser disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), com aporte anual de R\$70 por estudante, via Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI³).

O PJF associa-se ao ProEMI e colabora nas alterações curriculares que eram fomentadas pelo governo federal com o objetivo de reestruturar os currículos do Ensino Médio com propostas inovadoras, ao garantir a formação integral de forma mais dinâmica. O PJF tornar-se parte da política de gestão das secretarias de educação, por meio de formações e assessorias para as secretarias dos estados replicarem o modelo de gestão nas escolas.

A terceira geração inicia em 2015 com a participação dos seguintes estados: Goiás, Pará e Ceará continuam, Minas Gerais retorna, e Espírito Santo e Rio Grande do Norte participam pela primeira vez. Os objetivos do programa passam a ser traçados levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os recursos financeiros deixam de ser disponibilizados pelo IU, sendo os estados responsáveis pelo financiamento das ações do programa, e o foco permanece na equipe gestora.

A pesquisadora em 2019 foi escolhida pelo diretor da escola para fazer parte da dupla gestora que é responsável por acompanhar a implementação do programa, sendo composta pelo diretor escolar e por um Especialista em Educação Básica da escola. Essa escolha não se deu por mérito profissional ou por análise de competência, apenas por ser a última opção do diretor, já que as profissionais com mais tempo de escola no mesmo cargo se recusaram a fazer parte, por ser a profissional com menos tempo de serviço na

³ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é uma ação prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado pela Portaria Nº 971/2009, como política pública para o Ensino Médio não profissionalizante, que pretendia melhorar a qualidade da última etapa da educação básica, por meio dos projetos pedagógicos promovendo a “educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (Brasil, 2009).

escola, teve que assumir a função, que o único critério para escolha do profissional de acordo com as orientações do PJF é a indicação pelo diretor escolar.

As atribuições da dupla gestora envolvem a participação em reuniões e capacitações sobre o PJF, a necessidade de leitura do material fornecido pelo Instituto Unibanco (IU) e o acompanhamento do Plano de Ação pela plataforma do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE). Constantemente a dupla gestora é cobrada diretamente pela chefia imediata, na figura do Inspetor Escolar, sobre a execução das tarefas propostas no Plano de Ação da escola que devem estar alinhadas com o Plano de Ação da Secretaria Regional de Educação de Uberlândia, que segue as diretrizes do Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ou seja, há uma verticalização das cobranças para que ocorra a implementação do PJF nas escolas.

Portanto, devido às reflexões que destacamos, especialmente desenvolvidas no confronto com a vivência da pesquisadora, como Especialista em Educação Básica e vice-diretora escolar de uma escola pública do estado de Minas Gerais, com o aprofundamento teórico ao longo dos estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado acadêmico, levaram a pesquisadora a ampliar seus questionamentos acerca do Programa Jovem de Futuro inserido em Minas Gerais como uma política pública educacional e os mecanismos de controle utilizados durante sua implementação.

1.2 Objetivos geral e específicos

Ao aprofundar as discussões sobre o PJF, verifica-se que o programa é justificado pelos seus idealizadores sobre o preceito de melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, definindo o modelo de gestão escolar a ser utilizado nas escolas públicas mineiras e refletindo no trabalho dos gestores escolares. Nesse sentido, esta pesquisa se pautou nas seguintes indagações: qual a visão do IU sobre o Ensino Médio? Os princípios do PJF estão embasados em qual concepção de educação? Quais as implicações da implementação do Programa Jovem de Futuro nas escolas públicas mineiras? Quais mecanismos são utilizados para controlar a implementação do PJF pelo IU via Secretaria Estadual de Educação? Qual a relação do PJF com o Prêmio Escola Transformação?

Tais questionamentos impulsionaram o desejo de continuar os estudos e culminou na realização do mestrado que tem como objeto de investigação as implicações da implementação do Programa Jovem de Futuro para as escolas estaduais de Ensino Médio mineiras, com o recorte temporal de 2019-2024, durante a gestão, do Partido Novo, do

governador Romeu Zema (2019-2026). O plano de governo apresentado e desenvolvido pelo partido para a gestão do estado mineiro evidencia programas e ações favoráveis às políticas privatistas em diversos formatos, sendo necessário verificar como elas afetam as políticas públicas da educação. Para realização da pesquisa, a problemática central foi assim sistematizada: em que medida o Programa Jovem de Futuro, implementado em Minas Gerais, tem acentuado a relação controle/premiação nas escolas estaduais de Ensino Médio mineiras?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como os mecanismos de controle do Programa Jovem de Futuro induzem a educação mineira às premiações. Sendo os objetivos específicos:

- 1) Reconhecer a relação entre neoliberalismo e reforma empresarial da educação;
- 2) Discutir as concepções e os princípios presentes no Programa Jovem de Futuro implementado em Minas Gerais;
- 3) Identificar as implicações dos mecanismos de controle do Programa Jovem de Futuro para a indução da busca de premiações na educação.

Cabe salientar que na presente pesquisa, assumimos o pressuposto de que o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco utiliza mecanismos de controle e premiação na implementação nas escolas estaduais de Minas Gerais. Aqui, torna-se essencial ressaltar que o desempenho de cada escola é monitorado constantemente e que provavelmente cria um ambiente competitivo entre os gestores escolares que deveriam manter o foco na qualidade do ensino e da aprendizagem, porém estão sendo guiados para entregarem resultados mensuráveis que podem não condizer com a realidade educacional do estado, igualmente, a qualidade das políticas educacionais em curso.

Para Freitas (2018), devido às intervenções do neoliberalismo na sociedade no âmbito das políticas públicas educacionais por meio das privatizações, a escola tornou-se uma empresa e a educação um serviço. Isto ocorre devido ao livre mercado ser guiado por uma lógica mercantil e concorrencial, ao transformar os direitos em serviços, os indivíduos em vendedores de si mesmos, com queda da proteção social e alterações nas relações trabalhistas.

Abreu (2017) resalta que as reformas sociais e econômicas ocorridas, no Brasil, tiveram condução das instituições financeiras internacionais com o objetivo de inserir o neoliberalismo no país. O discurso utilizado por elas ressaltava a ineficácia do Estado, com foco nos grandes gastos públicos sem resultados comprovados, ocorrendo por meio

das reformas, como por exemplo, a reforma empresarial da educação e, consequentemente, o esfacelamento dos direitos sociais.

A privatização da gestão da educação para Adrião (2018) ocorre de duas formas, a primeira pela privatização da gestão educacional assumindo um caráter sistêmico que envolve os processos de decisão de um sistema público; e a segunda, pela privatização da gestão de unidades escolares específicas que são delegadas para as instituições privadas.

Para Peroni e Pires (2013), as parcerias público-privadas, no âmbito das políticas públicas educacionais, tensionam a gestão democrática versus o controle externo de instituições privadas, que determinam, por exemplo, a organização do sistema educacional nacional e influenciam nas práticas cotidianas escolares.

Com base na proposta neoliberal, os governos utilizam indicadores mensuráveis no âmbito educacional, como por exemplo o Ideb, que para Afonso (2007), é um retrocesso político, pois não consideram o desenvolvimento dos estudantes de forma integral e diversas variáveis.

Os indicadores educacionais geralmente são utilizados para premiações, de acordo Freitas (2012), a lógica da premiação tem como base os preceitos gerenciais com intenção de regular o trabalho da gestão escolar, ao utilizar processos de controle para alcançar resultados mensurais, que ressaltam a meritocracia e as desigualdades.

1.3 O caminho metodológico da investigação

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, ponderando que o objeto estudado demanda uma visão ampla das relações sociais, políticas e culturais. De acordo com Minayo, esta metodologia dispõe de um conjunto de técnicas que permitem a apreensão da realidade.

[...] 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 (Minayo, 2009, p. 21).

Para a autora, a “atividade básica da Ciência é sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 2009, p. 17), é responsabilidade do pesquisador, sendo reforçado pela autora que o problema teórico precisa ter vínculo entre o pensamento e ação, levando em consideração a vida prática. As questões investigadas em uma pesquisa se relacionam

“aos interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (Minayo, 2009, p. 18), ou seja, há intencionalidade do pesquisador, com razões e objetivos para atingir o produto correlacionado com a realidade.

De acordo com Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa é fundamentada em uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo estabelecida uma interdependência entre o sujeito e o objeto, não sendo possível separar o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O autor também afirma que o conhecimento não pode ser reduzido a dados isolados, sendo apenas conectado por uma teoria explicativa, pois o sujeito-observador é parte integrante do processo de construção do conhecimento, e atribui significado ao interpretar os fenômenos.

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário a compreensão da trajetória que levará o pesquisador a alcançar os objetivos da pesquisa, sendo imprescindível que esteja de acordo com a natureza do problema. A investigação utilizando a abordagem qualitativa tem relevância reconhecida ao analisar as relações sociais, considerando-se principalmente a pluralidade da vida em sociedade que tem como consequência as mudanças sociais. De acordo com Flick (2004), os aspectos da pesquisa qualitativa consistem:

[...] na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004, p. 20).

Severino (2007) sugere três fases para o desenvolvimento da investigação, a fase inicial é a de formulação de hipóteses, sendo necessário observar os fatos e coletar dados relacionados com o tema, de forma a atingir a formulação do problema. A segunda fase é a da pesquisa empírica com o objetivo de levantar o máximo de informações e/ou conhecimentos relacionados a um problema, em busca de uma resposta, tentando comprovar uma hipótese, momento que o pesquisador diante dos fatos os confronta com suas ideias iniciais, facilitando a definição do objeto de estudo. A última fase é de definição do objeto de pesquisa, sendo a elaboração do projeto de pesquisa uma parte importante do processo, conforme afirma o autor, estabelecendo sua problematização, os elementos teóricos e recursos instrumentais para dar andamento na pesquisa.

A comunicação do pesquisador é parte integrante e explícita da produção do conhecimento, bem como a subjetividade do pesquisador, e dos sujeitos, sendo que “a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, parte da noção de construção

social das realidades em estudo” e “as perspectivas do sujeito em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16).

Segundo Cellard (2012), é necessário fazer uma seleção rigorosa dos documentos que serão analisados, sem precipitação, esgotando todas as pistas disponíveis com informações importantes. Os documentos públicos são de acesso mais fácil do que os de cunho privado. Sendo a avaliação crítica a primeira etapa da avaliação documental, tendo prudência para avaliar adequadamente cada documento, aceitando-os como se apresentam: incompletos, parciais ou imprecisos.

A pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informações, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação adequada é também necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas (Cellard, 2012, p. 298).

Os procedimentos metodológicos utilizados constituíram-se do estudo bibliográfico de documentos focado em: livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros, para nortear o trabalho científico em contato direto com o assunto para gerar novas descobertas a partir dos conhecimentos já elaborados.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos 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, a busca foi realizada no recorte temporal de 2008 a 2024, a partir dos descritores “Programa Jovem de Futuro” OR “Projeto Jovem de Futuro”, no mês de julho de 2024.

Consideramos o período de 2008 a 2024 com o objetivo de garantir o interstício entre a implementação do projeto piloto do Programa Jovem de Futuro e o decorrer da implementação no estado de Minas Gerais até a fase atual, da realização da presente pesquisa de mestrado. Verificamos que as pesquisas a respeito do tema disponíveis na base da CAPES foram publicadas a partir de 2010.

Inicialmente, encontramos 33 resultados, mas 1 não possuía divulgação autorizada, destas pesquisas 28 são dissertações de Mestrado e 4 são teses de doutorado, publicadas entre 2010 e 2023, totalizando 32 pesquisas relacionadas ao Programa Jovem de Futuro, as quais apresentamos, no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Produções encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Programa Jovem de Futuro OR Projeto Jovem de Futuro, jul. 2024)

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
ARAÚJO, Fabricio Ferraz de	Limites e possibilidades na atuação da Superintendência escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro: estudo de caso de uma regional do estado do Ceará	Analisar os limites e as possibilidades da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão.	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Edna Rezende Silveira de Alcantara
ARAÚJO, Keline do Socorro Rodrigues de Souza	A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação	Analisar como o ProEMI/JF buscou introduzir a lógica do capitalismo nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio.	2020	Universidade Federal do Pará	Currículo e Gestão da Escola Básica	Dissertação	Ronaldo Marcos de Lima Araujo
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 PJF para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio, no âmbito da parceria entre o público, representado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), e o privado, pelo Instituto Unibanco, no período de 2012 a 2014.	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Educação	Tese	Regina Tereza Cestari de Oliveira
BRITO, Ana Paula Gonçalves	O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar	Analisar as consequências da implantação do PJF 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.	2022	Universidade Federal de Uberlândia	Educação	Dissertação	Maria Vieira Silva

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
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 PJF, 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
CUNHA JUNIOR, José Maria da	Ensaio sobre tratamento em níveis	Investigar os impactos do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste sobre o Crescimento do Emprego e da Massa Salarial.	2020	Universidade Federal do Ceará	Economia	Tese	Ricardo Brito Soares
DRABACH, Neila Pedrotti	A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul: a democracia na “porta giratória”	Analisar a proposta de modernização da gestão da educação através do projeto Professor Nota 10 inserido no Programa Estruturante Boa Escola Para Todos do governo do Estado do Rio Grande do Sul (2007-2010) e das parcerias público-privadas voltadas à melhoria da gestão escolar.	2010	Universidade Federal de Santa Maria	Centro de Educação	Dissertação	Sueli Menezes Pereira

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
FERREIRA, Rafael Silva	Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar	Certificar se os diretores das escolas conhecem a função de produção da educação e se o IU através de regras financeiras impostas contribui para um melhor resultado.	2014	Fundação Getúlio Vargas	Economia	Dissertação	André Portela Fernandes de Souza
FINAMOR, Lucas	<i>Quality of education and human capital decisions: experimental evidence from Brazil</i>	Estimar o impacto da qualidade da educação no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho formal.	2017	Fundação Getúlio Vargas	Economia de Empresas	Dissertação	Bruno Ferman
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 as formações de professores a distância do Projeto Jovem Cientista, para propor melhorias para o Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição.	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

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
FREITAS, Antônia Dalila Saldanha de	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 os gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado, considerando que sua manutenção exige um aporte financeiro relevante, para verificar os impactos no orçamento estadual e as possibilidades de continuidade dessa política com os recursos constitucionalmente destinados à educação.	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Marcus Vinicius David
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 alunos em três escolas públicas estaduais de Ensino Médio que adotaram o PJF.	2013	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Tufi Machado Soares
LACERDA, Paulo Renato Camargo	O Programa Ensino Médio Inovador no contexto escolar: entre as normativas do Projeto Jovem de Futuro e a formação integral da juventude	Analisar no contexto escolar, a partir da formação da juventude, como se constitui o processo de gestão do PROEMI, nas contradições e tensionamentos entre a orientação do Programa Jovem de Futuro e as possibilidades da formação integral.	2020	Universidade Federal do Pará	Educação e Cultura	Dissertação	Doriedson do Socorro Rodrigues

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
LIMA, Elsivan Machado Barbosa da Silva	Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/PA (2012- 2014) no contexto da Escola de Ensino Médio Girassol: entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla	Analisar a implementação do PJF no contexto do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Girassol no período de 2012-2014, situada no município de Marabá/PA.	2021	Universidade Federal do Pará	Currículo e Gestão da Escola Básica	Dissertação	Doriedson do Socorro Rodrigues
LIMA, Ivana Garcia	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF): da política pública ao chão da escola	Compreender a implantação, o desenvolvimento, a organização, as ações realizadas no PJF para saber se este realmente proporciona melhoria nos índices de aprendizagem dos alunos e diminuem a evasão escolar na perspectiva da participação dos jovens.	2017	Universidade Estadual do Ceará	Planejamento e Políticas Públicas	Dissertação	Lia Machado Fiuza Fialho
MACEDO, Sandra Valeria Araujo	Avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro no Ceará	Analisar o impacto do PJF no Ceará, no seu 2º ciclo de implementação, de 2013 a 2015.	2017	Universidade Federal do Ceará	Economia	Dissertação	Ricardo Brito Soares

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
MAIA, Eridan Rodrigues	Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)	Investigar como o método de formação Circuito de Gestão que vem sendo recontextualizado pelos gestores das escolas estaduais de ensino médio regular, no período 2016 a 2018, e as suas relações com a globalização política, econômica e cultural iniciadas através das reformas da educação na década de 1990, no século XX.	2019	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Educação	Dissertação	Marcia Betania de Oliveira
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 formação de supervisores que atuam na implementação do ProEMI em conjunto com o projeto Jovem de Futuro.	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 PJJF implementado pelo IU.	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Tese	Carmen Lucia Bezerra Machado

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
NASCIMENTO, Hyago Souza	Aprimorando estimativas de Avaliações de Impacto que utilizam dados amostrais complexos: caso do Projeto Jovem de Futuro	Aprimorar as estimativas de impacto, considerando a estrutura amostral complexa, foram desenvolvidos estimadores para o impacto do PJF utilizando os planos amostrais.	2018	Escola Nacional de Ciências Estatísticas	População, Território e Estatísticas Públicas	Dissertação	Pedro Luís do Nascimento Silva
OLIVEIRA, Cicero Pereira de	Implementação da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE) e do Programa Jovem de Futuro (PJF) em uma escola estadual de educação profissional do estado do Ceará	Investigar como a implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional e do PJF são apropriados pelos docentes da EEEP Balbina Viana Arrais.	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação	Ilka Schapper Santos
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	Analisar a inserção do setor privado na educação básica pública, a partir do estudo da incursão do Instituto Unibanco no ensino médio público com a proposta Jovem de Futuro.	2016	Universidade de São Paulo	Educação	Dissertação	Teise de Oliveira Guaranha Garcia
ROSA, Leonardo Santana Nunes	Avaliação de Impacto do Programa Jovem de Futuro	Analisar o impacto do PJF em diferentes dimensões.	2015	Universidade de São Paulo	Economia	Dissertação	Naercio Aquino Menezes Filho
SILVA, Maria Valnice da	A integração curricular no Programa Jovem de Futuro: ressignificação da prática docente em escolas do município de Aracati/CE	Analisar a ressignificação da integração curricular do Jovem de Futuro no contexto da prática docente.	2019	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Ensino	Dissertação	Jean Mac Cole Tavares Santos
SILVA, Samara Paladino Roriz e	Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	Avaliar o primeiro ano do PJF nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.	2010	Fundação Getúlio Vargas	Escola de Economia de São Paulo	Dissertação	André Portela Fernandes de Souza

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
SOARES, Ângela Maria	Projeto Jovem de Futuro: prática de gestão democrática em uma escola do município de Vila Velha - ES	Investigar a intervenção do PJF, a partir do Curso de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem contribuiu para o fortalecimento da gestão democrática e promoveu melhorias nos índices de aprendizagem na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfina Zamprogno, localizada em Vila Velha – ES.	2017	Centro Universitário Vale do Cricaré	Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	Dissertação	Desirée Goncalves Raggi
SOUSA, Cinthia Barbosa	Ensaio sobre economia da educação no Ceará – avaliação dos subprogramas Jovem de Futuro (PJF), o Programa Professor Diretor de Turma (PPDT) e efeito distância casa-escola	Investigar e compreender os determinantes da proficiência escolar dos estudantes cearenses.	2023	Universidade Federal do Ceará	Economia	Tese	Ricardo Brito Soares
SOUSA, Joilson Pedrosa de	A aprendizagem Matemática no âmbito do Programa Jovem de Futuro: foco na metodologia entre jovens	Verificar se a Metodologia Entre Jovens contribuiu para a construção de uma aprendizagem significativa em Matemática, e como a Sequência Fedathi poderia colaborar na melhoria das estratégias didáticas utilizadas pelos tutores-professores da escola selecionados para desenvolver o programa.	2015	Universidade Federal do Ceará	Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação	Maria José Costa dos Santos

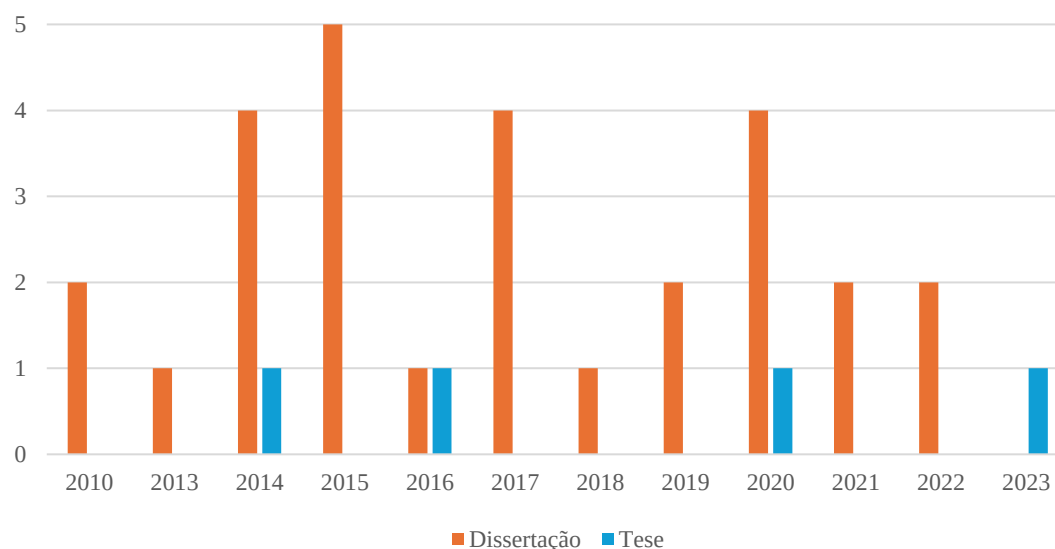
AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO DE PRODUÇÃO	ORIENTADOR(A)
SOUZA, Gustavo Bruno Pereira de	Funcionamento e alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida	Contextualizar o PJF de Viçosa (MG), evidenciando os significados atribuídos por egressos às repercussões das experiências formativas oportunizadas, visando examinar seu funcionamento e alcances nos projetos de vida desses sujeitos, considerando o cenário laboral e a configuração da rede de apoio juvenil de Viçosa.	2022	Universidade Federal de Viçosa	Economia Doméstica	Dissertação	Maria das Dores Saraiva de Loreto
URBINI, Lia Fuhrmann	Educação Integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014	Analisar a expansão da educação integral no Brasil em geral e no Estado de São Paulo, com destaque para o Programa Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (NMETI), parceria público-privada entre governo do Estado e empresários envolvidos na educação.	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Sociologia e Ciência Política	Dissertação	Ary Cesar Minella

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Como podemos visualizar no quadro 1, há 8 dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduações em Economia (sendo 3 na Fundação Getúlio Vargas, 3 na Universidade Federal do Ceará, 1 na Universidade de São Paulo e 1 na Universidade Federal de Viçosa) e 7 dissertações no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os programas Ensino de Ciências e Matemática; Planejamento e Políticas Públicas; População, Território e Estatísticas Públicas; e Sociologia e Ciência Política, possuem uma dissertação cada. A maior parte das pesquisas foram desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação, em universidades estaduais e federais e em duas instituições de ensino superior privadas, totalizando 13 produções entre dissertações e teses.

O gráfico 1 demonstra as pesquisas de mestrado e doutorado relativas ao Programa Jovem de Futuro por ano.

Gráfico 1 - Pesquisas de mestrado e doutorado relativas ao Programa Jovem de Futuro por ano: 2010-2023



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Como podemos visualizar no gráfico 1, as publicações de dissertações de mestrado iniciaram, em 2010, durante a primeira geração (2008-2011) do PJF, já a primeira tese de doutorado é publicada apenas no final da segunda geração (2012-2014) do programa, em 2014. A maioria das publicações ocorreram, a partir de 2015, já na terceira e atual geração do PJF.

Destacamos, nesta pesquisa, as dissertações e teses mais relevantes para elucidação do nosso problema, em vista da relação de proximidade com nossa temática, na medida em que apresentam incidências da relação entre neoliberalismo e a reforma empresarial da educação, além de análises dos mecanismos de controle e premiação utilizados pelo Programa Jovem de Futuro na implementação nas escolas. Ao realizarmos a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais das pesquisas relacionadas no quadro 1, selecionamos 8 dissertações e 1 tese que mais apresentaram afinidade com o nosso estudo, as quais apresentamos no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Produções com afinidade com o tema desta pesquisa

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	METODOLOGIA
ARAÚJO, Keline do Socorro Rodrigues de Souza	A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação	Analisar como o ProEMI/JF buscou introduzir a lógica do capitalismo nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio.	2020	Dissertação	Pesquisa Documental
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 PJF para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio, no âmbito da parceria entre o público, representado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), e o privado, pelo Instituto Unibanco, no período de 2012 a 2014.	2016	Tese	Entrevistas
BRITO, Ana Paula Gonçalves	O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar	Analisar as consequências da implantação do PJF 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.	2022	Dissertação	Pesquisa Documental
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 PJF, considerando sua interferência na gestão democrática da escola.	2020	Dissertação	Entrevistas
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	Dissertação	Entrevistas
MAIA, Eridan Rodrigues	Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)	Investigar como o método de formação Circuito de Gestão que vem sendo recontextualizado pelos gestores das escolas estaduais de ensino médio regular, no período 2016 a 2018, e as suas relações com a globalização política, econômica e cultural iniciadas através das reformas da educação na década de 1990, no século XX.	2019	Dissertação	Entrevistas e Questionários

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL DECLARADO	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	METODOLOGIA
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 formação de supervisores que atuam na implementação do ProEMI em conjunto com o projeto Jovem de Futuro.	2014	Dissertação	Questionários
SILVA, Samara Paladino Roriz e	Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	Avaliar o primeiro ano do PJF nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.	2010	Dissertação	Pesquisa Documental
SOUZA, Gustavo Bruno Pereira de	Funcionamento e alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida	Contextualizar o PJF de Viçosa (MG), evidenciando os significados atribuídos por egressos às repercussões das experiências formativas oportunizadas, visando examinar seu funcionamento e alcances nos projetos de vida desses sujeitos, considerando o cenário laboral e a configuração da rede de apoio juvenil de Viçosa.	2022	Dissertação	Entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do quadro 1 (2024).

A seguir abordamos as sínteses das dissertações e teses com as principais discussões das pesquisas relacionadas no quadro 2, que possuem afinidade com esta pesquisa.

Por meio das dissertações selecionadas de Silva (2010), Mofacto (2014), Costa (2015), Maia (2019), Araújo (2020), Carvalho (2020), Souza (2022), Brito (2022); e da tese de Balduino (2016), notamos a presença de discussões sobre a relação entre o neoliberalismo e a reforma empresarial da educação durante a implementação do PJF, e análises de possíveis mecanismos de controle e premiação utilizados pelo programa.

Samara Paladino Roriz e Silva publicou sua dissertação “Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”, em 2010, analisou os resultados do primeiro ano do PJF em Minas Gerais e concluiu que o programa “teve grande impacto sobre a nota média dos alunos e contribuiu para a redução da desigualdade nas notas dos alunos das escolas participantes” (Silva, 2010, p. 3).

Silva (2010) afirma que, de acordo com a análise de resultados, é possível afirmar que “mais recursos para as escolas de fato afetam a proficiência dos alunos. E que programa de premiação de professores tem impacto significativo na nota dos alunos” (Silva, 2010, p. 62), apesar dos resultados mensurados terem sido apenas do primeiro ano de implementação do programa e surtir mais efeito sobre as escolas com as piores notas iniciais e nos estudantes mais fracos, de acordo com a autora.

A pesquisa de Silva (2010) foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Economia e utiliza dados estatísticos disponibilizados pelo IU para basear suas afirmações. Nessa pesquisa, não ocorre uma reflexão sobre as influências dos ideais neoliberais na educação e os impactos na gestão escolar, apenas são analisados estatisticamente os dados fornecidos.

Elizabete Santos Mofacto, desde 2009, é Analista de Projetos Socioeducacionais do Instituto Unibanco, ela publicou a dissertação “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”, em 2014, comparando a experiência da formação de supervisores de dois estados brasileiros: Mato Grosso do Sul e Ceará. Mofacto concluiu sua pesquisa apresentando propostas para melhorar o curso, sendo elas a diminuição do intervalo entre a aplicação dos módulos do curso e o estudo da rotina de trabalho dos supervisores para repensar a ação pedagógica dos mesmos.

Mofacto (2014), enquanto funcionária do IU, desenvolveu sua pesquisa visando compreender os impactos das formações do Instituto, identificou diversas falhas

metodológicas do curso de formação que prejudicavam a compreensão dos servidores dos estados que seriam responsáveis pelo PJJF nas escolas, além de identificar que a rotina escolar prejudicava a participação dos servidores no curso.

Diante do exposto na pesquisa de Mofacto (2014), é possível compreender que o IU percebe que a falta de investimento de pessoal direto nas escolas, na segunda geração do programa, poderá ser um problema para a continuidade do PJJF, porém continuam sem investir em pessoal próprio e utilizando dos profissionais da escola que além das suas funções devem assumir as atividades do programa. Ressaltamos que, para além da sobrecarga dos servidores da escola, é preocupante tensionar qual a visão de educação foi imposta aos servidores da escola durante o curso aplicado pelo IU.

Marcus Jaccoud da Costa foi Coordenador de Projetos Sociais do IU, entre 2009-2013. Ele publicou a dissertação “As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro”, em 2015, e abordou na sua pesquisa escolas que participaram da primeira geração como projeto piloto em Minas Gerais e paralelamente no Rio Grande do Sul em relação às contribuições da Rede Jovem de Futuro, a partir de 2011, a qual foi criada com intenção de garantir a continuidade das atividades do PJJF.

Costa (2015) defende que as escolas vão internalizar as boas práticas de gestão sugeridas pelo PJJF com foco na ascensão do desempenho dos estudantes mesmo após o fim do ciclo de intervenção.

A proposta desse novo projeto é semelhante à do PJJF, porém, em vez de oferecer apoio técnico e financeiro para as escolas em particular, o IU ofereceu apoio para que o grupo de escolas, organizadas em rede, num processo de aprendizagem colaborativa, pudesse elaborar, implementar e avaliar um plano de ação coletivo que garantisse a sustentabilidade dos bons resultados alcançados durante a intervenção do PJJF (Costa, 2015, p. 27).

Costa (2015) ressalta que o PJJF é um projeto de investimento e não de custeio, tendo um início, um meio e um fim. E que a intenção da criação da Rede Jovem de Futuro a partir de 2011 era apoiar as escolas que participaram do projeto piloto e verificar se o investimento em larga escala daria retorno, para que o PJJF não se torna-se “uma grande onda que, quando passa, promove melhorias, mas quando retorna, leva-as embora consigo” (Costa, 2015, p. 84). O autor conclui, durante a verificação via Rede Jovem de Futuro, que a maioria das escolas que participaram do PJJF não mantiveram as boas

práticas e propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) para que não ocorresse descontinuidade.

Notoriamente, o funcionário do IU desenvolveu sua pesquisa visando compreender se os investimentos realizados pelo Instituto estavam cumprindo com o esperando nas escolas, porém foi verificado pelo pesquisador que apesar do alto investimento o impacto não era o esperado e não houve continuidade das “boas práticas” sugeridas pelo PJJ. O impacto da pesquisa de Costa (2015), para a continuação do programa em Minas Gerais, é nítido, na terceira geração do programa, quando os recursos financeiros e de pessoal são cortados, já que o investimento alto não daria o retorno esperado, e é sugerido pelo autor e aderido pelo programa a criação dos Planos de Ações Educacionais, que atualmente são mecanismos utilizados para monitorar o andamento do PJJ nas escolas e nas redes de ensino.

Maria Aparecida Canale Balduino publicou a tese “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)”, a qual abordou, na sua pesquisa, as consequências da implantação e implementação do PJJ para a autonomia da gestão das escolas. Concluiu que o IU utiliza formas de controle para implementar o PJJ e que as atividades realizadas no programa passam a compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O comprometimento da autonomia das escolas fica claro nas entrevistas dos diretores e docentes, pois tanto as práticas técnico-instrumentais e burocráticas, o monitoramento, a ênfase nos resultados, a previsão de premiações e aporte financeiro, são utilizados como forma de fomentar e manter o interesse dos diretores, dos professores, dos alunos e da comunidade no programa e, principalmente, visam construir determinado sujeito, ou seja, adequado aos interesses do mercado (Balduino, 2016, p. 157-158).

Balduino (2016) afirma que o modelo de gestão do PJJ interfere nos processos participativos da escola, principalmente no planejamento da gestão escolar, comprometendo a autonomia ao controlar as atividades escolares. Nesta pesquisa, partindo deste pressuposto, pretendemos evidenciar os mecanismos utilizados pelo programa em Minas Gerais.

Eridan Rodrigues Maia publicou sua dissertação “Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)”, em 2019. A autora analisou o método Circuito de Gestão e seus impactos na formação dos gestores escolares e concluiu que, utilizando mecanismos de

responsabilização e de controle social, o IU interfere de forma que “a formação do gestor tem perdido espaço para a formação do gerente escolar cada vez mais responsabilizado e autorresponsabilizado pelo desempenho da escola” (Maia, 2019, p. 7).

No período pesquisado por Maia (2019), o estado de Minas Gerais não estava participando do PJF, porém durante a segunda geração do programa que o método do Circuito de Gestão consolida-se e até a atual geração do programa é um método de formação utilizado para alinhar as “boas práticas” esperadas pelo IU.

Keline do Socorro Rodrigues de Souza Araújo publicou a dissertação “A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação”, em 2020. Nela, ressalta os interesses de instituições privadas no âmbito educacional com a introdução da lógica do capitalismo nas escolas. A pesquisadora analisou os trabalhos disponíveis sobre os programas com foco na gestão, no currículo e na avaliação, que são mecanismos utilizados pelo PJF para controlar e mensurar suas ações.

Araújo (2020) infere que as políticas públicas educacionais que estão sob o domínio de instituições privadas, como o IU, irão atender os interesses econômicos, políticos e sociais deste grupo. A autora conclui que os programas fomentam ações que não condizem com a prática.

[...] os documentos dispõem sobre a gestão democrática, currículo integrado e avaliação diagnóstica, mas fundamentalmente trabalha com a gestão por resultados, que promove a fragmentação curricular e avaliação em larga escala, revelando, assim, que o interesse privado no ensino médio público tinha como finalidade implementar um projeto de educação privatista embasado em técnicas gerenciais (Araújo, 2020, p. 8).

As afirmações da pesquisadora Araújo (2020) evidenciam os ideais neoliberais, propagados por instituições privadas, e que “a função social da escola é deixada de lado, em detrimento da busca por resultados quantitativos utilizados no meio empresarial como indicador da qualidade total” (Araújo, 2020, p. 113). Os reflexos das conclusões da autora são devastadores, no âmbito educacional, pressuposto que prevemos, nesta pesquisa, ao visarmos compreender a relação entre neoliberalismo e reforma empresarial da educação.

Scheiler Fagundes Carvalho publicou a dissertação “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”, em 2020, analisou as implicações da implementação do PJF na gestão democrática da escola, ressaltando que

a lógica e os interesses do mercado eram incorporados às atividades, porém não sem resistência dos servidores, que, apesar de não deixarem de resistir, foram forçados a aceitar o programa frente ao investimento que atraia os olhares da comunidade escolar para as aquisições materiais da escola.

Desta forma, não entendemos que o programa materializou suas ações na escola por causa do baixo grau de resistência que encontrou, mas que aconteceu apesar dele e que, dada a complexidade do envolvimento material ocorrido por meio do valor considerável do aporte financeiro, toda e qualquer resistência mais incisiva seria enquadrada como contrária aos interesses da comunidade escolar (Carvalho, 2020, p. 101).

Carvalho (2020) afirma que as atividades eram idealizadas para ficarem “à altura” das expectativas, do IU, e o mesmo grupo era responsável pelas atividades, como a participação em formações, o preenchimento de planilhas e dos relatórios. Ressalta a preocupação com a gestão democrática da escola, já que “o Conselho Escolar passou a coexistir com o Grupo Gestor do IU” (Carvalho, 2020, p. 102).

Na pesquisa de Carvalho (2020), é notória a preocupação da autora sobre os avanços para a perda de direitos conquistados ao longo de anos de luta no âmbito educacional. A lógica neoliberal, com objetivo de atender os interesses do mercado, é escancarada dentro do PJFA. Apesar da escola ainda não ter deixado de ser pública, atualmente serve os interesses privados, e aqueles que desejam contestar a abertura das portas das escolas para o recebimento de verbas que vão supostamente melhorar a qualidade da educação são massacrados pelos próprios colegas de trabalho.

Gustavo Bruno Pereira de Souza publicou a dissertação “Funcionamento e alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida”, em 2022, na qual abordou a experiência dos egressos do Ensino Médio de uma cidade mineira e identificou que o PJF possibilitou uma formação multidisciplinar com foco na inserção cultural e econômica dos estudantes.

Souza (2022) relata que os estudantes demonstraram mudanças atitudinais, afirmando que a participação no programa influenciou na escolha profissional, com reverberação nos seus projetos de vida, nas relações familiares.

A participação desses jovens nas diversas atividades realizadas pelo PJF, exerceu influência nas suas escolhas em relação ao futuro, principalmente, quanto às escolhas profissionais, sendo estas fundamentais para impulsionar o desenvolvimento de novos interesses e motivações. Em todos os casos indagados, as escolhas profissionais relacionam-se diretamente com as práticas que eles desenvolveram e aos conhecimentos e habilidades desenvolvidos

nesse período, o que denota a necessidade de perpetuação dessas ações (Souza, 2022, p. 117).

Apenas dois autores, que não foram funcionários do IU, afirmam que o PJF deve continuar e é positivo para a vida dos estudantes das pesquisas analisadas, sendo eles Silva (2010) e Souza (2022). Souza (2022) é o único a analisar os impactos do programa na vida dos egressos do Ensino Médio. Cabe ressaltar que sua análise foi realizada em um escopo minúsculo perante o atual alcance das ações do PJF no país. Apesar da pesquisa abordar as escolas mineiras, seu foco é diferente desta pesquisa, que visa compreender os mecanismos utilizados pelo PJF, e não os resultados alcançados nas vidas pessoais dos egressos.

Ana Paula Gonçalves Brito publicou a dissertação “O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar”, em 2022. Ela analisou as incidências do PJF sob o currículo e a gestão de escolas públicas de EM mineiras, concluindo que a implementação do programa alterava o trabalho pedagógico e organizacional das escolas com intensificação das atividades laborais dos servidores e que não houve comprovada melhoria nos índices educacionais.

Brito (2022) ressalta, em sua dissertação, as reais motivações para intervenção do IU na área da educação, afirma que a justificativa de melhoraria da qualidade da educação não passa apenas de marketing social para sinalizar responsabilidade social, sendo a real motivação do PJF.

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 (Brito, 2022, p. 187).

A pesquisa de Brito (2022) foi desenvolvida no âmbito do mesmo programa de pós-graduação e linha de pesquisa desta pesquisa, inclusive a pesquisadora teve contato com Brito durante uma conversa informal para auxiliá-la na conclusão da sua pesquisa, considerando que a pesquisadora atuava como Especialista em Educação Básica e fazia parte da dupla gestora na escola, em contato direto com o Jovem de Futuro, sendo possível fornecer outras fontes documentais que Brito ainda não tinha tido acesso.

Diante da leitura da dissertação de Brito, a pesquisadora concluiu que não foram esgotadas todas as perspectivas possíveis de serem abordadas sobre o PJF nas escolas de EM mineiras, considerando que a autora abordou o PJF sob uma visão do trabalho laboral dos envolvidos no programa e as incidências sob o currículo escolar. Já na atual pesquisa que versa esta dissertação, temos como pressuposto analisar os mecanismos utilizados para tensionar a relação do controle e da premiação.

Com relação as dissertações e a tese analisadas a partir da seleção do quadro 2, é evidente que diversas pesquisas já foram realizadas sobre a temática e trouxeram contribuições, porém não foram esgotadas as possíveis perspectivas de análises, ao considerar que todas as pesquisas têm limitações, cada autor abordou o seu objeto com propostas e referenciais teóricos diferentes e com foco temporal específico.

Silva (2010) concentra suas análises apenas sobre os resultados dos indicadores educacionais do primeiro ano de implementação do PJF. Mofacto (2014) e Costa (2015) desenvolveram suas análises enquanto eram funcionários do IU e com objetivo de propor melhorias para o programa, alinhados aos ideais e princípios do Instituto, sendo que Mofacto (2014) analisou o curso de formação ofertado para os gestores escolares, enquanto Costa (2015) verificou se as “boas práticas” do programa, mesmo após finalizado, continuaram sendo aplicadas pela gestão das escolas.

Balduino (2016) desenvolveu um trabalho crítico em relação as intervenções do programa na autonomia da gestão escolar; Maia (2019) e Carvalho (2020) ressaltam que a gestão democrática tem sido prejudicada frente a implementação do programa, devido principalmente à visão empresarial imposta com a lógica do mercado; Araújo (2020) evidencia as propostas neoliberais do programa com influências da reforma empresarial da educação e indica quais os possíveis mecanismos utilizados pelo programa.

Souza (2022) se propõe a analisar os resultados de acordo com a visão dos egressos do Ensino Médio, constando que, segundo suas considerações, a implementação tem sido positiva em certa medida. E Brito (2022) resalta o aumento laboral das atividades dos servidores devido à implementação do programa e as alterações ocorridas no currículo escolar.

Ao longo desta pesquisa, o diálogo com os referenciais teóricos proporcionou a sustentação teórica para fundamentar a análise e/ou confrontar os dados. Devido ao levantamento inicial realizado, observamos as aproximações e os distanciamentos no campo de análise da presente investigação, referente ao que propomos analisar.

A proposta de investigação da presente pesquisa se diferenciou das já publicadas e analisadas, mas também se aproximou. Em relação às aproximações, foi necessário compreender a relação entre o neoliberalismo e a reforma empresarial da educação, temas que foram analisados nas pesquisas desenvolvidas, por exemplo em Maia (2019) e Carvalho (2020). Ao analisarmos as concepções e os princípios presentes no programa, encontramos nos documentos aspectos também identificados por Mofacto (2014) e Costa (2015), porém, não analisaram a relação direta com o IU. Nesse sentido, foram tecidas críticas em relação às concepções empresariais presentes no programa.

No que diz respeito à premissa da pesquisa, que versa sobre os mecanismos de controle e sua relação com as premiações, em Araújo (2020), a gestão, o currículo e a avaliação são abordados como mecanismos utilizados pelo programa. Nesta pesquisa, pretendemos compreender como essa relação realmente ocorre ou quais mecanismos estão sendo utilizados atualmente.

Ressaltamos que a pesquisa é inovadora em relação ao recorte temporal durante a implementação do PJF, entre 2019-2024, na terceira geração do programa, devido à abordagem específica da participação do estado de Minas Gerais no programa e a relação com as atuais políticas públicas educacionais implementadas durante o governo de Romeu Zema (2019-2026) do Partido Novo.

Além do levantamento das dissertações e teses sobre a temática, para compreensão do objeto, foi realizada uma pesquisa documental. Na presente pesquisa, os documentos são importantes fontes de dados, analisados com novos olhares. Diante disso, levou-se em consideração os contextos históricos, políticos, econômicos e sociais.

O estudo documental foi realizado por meio do levantamento de relatórios institucionais e outros documentos produzidos pelo Instituto Unibanco (IU), além de documentos — como reportagens de jornais e revistas, legislações, indicadores estatísticos, resumos técnicos e outros dados disponibilizados em portais, como por exemplo Resoluções, Memorandos e Ofícios da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), conforme quadro 3.

Quadro 3 – Levantamento Documental

DOCUMENTOS	CATEGORIA	APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS DOCUMENTOS
Slides da “Videoconferência do Prêmio Escola Transformação 2022” realizada em 24 de fevereiro de 2022.	Apresentação de Slides em reuniões	Documento enviado para os gestores escolares após participarem da videoconferência para recorrerem em caso de dúvidas.
Slides do “Curso Ferramentas para gestão técnico-pedagógica” ofertado em 2022.	Apresentação de Slides em reuniões	Documentos enviados para os EEB da SEEMG das duplas gestoras durante a realização do curso em 2022.
Decreto Nº 43.764, de 16 de março de 2004. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho do servidor público.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho do servidor público de Minas Gerais.
Lei Nº 15.293 de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Lei que cria e regula as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.
Memorando SEE/DIEM Nº 7/2021. Convocação às duplas gestoras das escolas, Diretores Escolares e Especialistas da Educação Básica (EEB), referência do Jovem de Futuro para Webinar: 3º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio: aprendizagem e equidade.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Memorando que convoca as duplas gestores para participar de formação em abril de 2021.
Memorando SEE/DIEM Nº 21/2021 sobre a Reunião de Gestão Integrada do Programa Jovem de Futuro.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Memorando que convoca os servidores das SREs para reunião de Correção de Rotas em 2021.
Memorando Nº 62/2022/SEE/DIEM sobre Mentoria do Curso Ferramentas para Gestão Técnico Pedagógica (FGTP).	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Memorando que convoca os EEBs das duplas gestoras para o FDTP em 2022.
Memorando Nº 32/2024/SEE/SB sobre as Formações presencias do PJF.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Memorando que convoca as duplas gestoras para as formações presencias no início de 2024.
Resolução SEE Nº 4.524 de 11 de março de 2021. Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Resolução que cria o Prêmio Escola Transformação e o Índice Escola Transformação (Inest).
Resolução SEE Nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022. Institui o Prêmio Escola Transformação 2022, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE nº 4.524/2021 e dá outras providências.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Resolução que dá continuidade e regulamenta o Prêmio Escola Transformação em 2022.

DOCUMENTOS	CATEGORIA	APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS DOCUMENTOS
Resolução SEE Nº 4.782, de 04 de novembro de 2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Resolução que estabelece as normas para provimento em comissão do cargo de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola.
Resolução SEE Nº 4.818, de 03 de fevereiro de 2023. Institui o Prêmio Escola Transformação 2023, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a resolução SEE nº 4 714/2022 e dá outras providências.	Decretos, Leis, Memorandos e Resoluções	Resolução que dá continuidade e regulamenta o Prêmio Escola Transformação em 2023.
Acesso ao Painel de Indicadores Processuais	Documentos	Documento orientador para acesso ao SIGAE para monitorar o acesso dos estudantes e professores ao aplicativo Conexão 2.0.
Boletim Informativo da SEEMG do dia 28 de março de 2022 disponibilizado pela Assessoria de Comunicação Social.	Documentos	Documento vinculado pela SEEMG para promover o Prêmio Escola Transformação.
Caderno Dupla Gestora: Circuito de Gestão Mineiro	Documentos	Documento disponibilizado pelo IU para as duplas gestoras de Minas Gerais em 2022 com o objetivo de auxiliar no percurso do PJJ.
Formulário Avaliação de Desempenho da Gestão Escolar - 1º momento PGDI	Documentos	Aborda a Avaliação de Desempenho dos diretores escolares da Diretoria Educacional B em 2024.
Guia Prático do Aplicativo Conexão Escola	Documentos	Documento disponibilizado pela SEEMG para orientar a utilização do aplicativo Conexão Escola 2.0, utilizado pela rede mineira durante a pandemia de coronavírus.
Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação	Documentos	Documento disponibilizado pelo IU para orientar a utilização do SIGAE.
Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais	Documentos	Documento orientador para acesso ao SIGAE para monitorar o acesso dos estudantes e professores ao aplicativo Conexão 2.0.
Plano de Governo de 2018: Romeu Zema Candidato ao Governo de Minas Gerais. Minas - Liberdade Ainda que Tardia	Documentos	Documento disponibilizado pelo Partido Novo como proposta de Plano de Governo do então candidato a governador Romeu Zema do estado de Minas Gerais em 2018.
Plano de Governo de 2022: Romeu Zema Candidato ao Governo de Minas Gerais	Documentos	Documento disponibilizado pelo Partido Novo como proposta de Plano de Governo do então candidato a reeleição para governador do estado de Minas Gerais em 2022, Romeu Zema.
Portfólio de Projetos Prêmio Escola Transformação 2023	Documentos	Documento elaborado pela SEEMG com os projetos para destinação da verba do Prêmio Escola Transformação.
Protocolo para observação de aula	Documentos	Documento orientador das atividades da Mentoria desenvolvida em 2022 pelo PJJ.

DOCUMENTOS	CATEGORIA	APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS DOCUMENTOS
Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula	Documentos	Documento orientador das atividades da Mentoria desenvolvida em 2022 pelo PJJ.
Avaliação de Impacto em Educação	Livros	Livro publicado pelo IU com o objetivo de divulgar os métodos e resultados do PJJ.
Gestão na Educação em Larga Escala	Livros	Livro publicado pelo IU com o objetivo de explicar sobre as três gerações do PJJ.
Site do Instituto Unibanco	Redes Sociais e Sites	Veículo de acesso online utilizado pelo Instituto Unibanco para divulgar suas iniciativas.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2003	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2003.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2004	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2004.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2005	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2005.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2006	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2006.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2007	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2007.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2009	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2009.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2010	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2010.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2011	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2011.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2012	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2012.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2013	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2013.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2014	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2014.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2015	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2015.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2016	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2016.

DOCUMENTOS	CATEGORIA	APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS DOCUMENTOS
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2017	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2017.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2018	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2018.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2019	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2019.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2020	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2020.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2021	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2021.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2022	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2022.
Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2023	Relatórios	Documento disponibilizado pelo Instituto Unibanco sobre as atividades realizadas no ano de 2023.
Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019	Relatórios	Documento disponibilizado para divulgar as ações do PJF de 2019 em Minas Gerais.
Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020	Relatórios	Documento disponibilizado para divulgar as ações do PJF de 2020 em Minas Gerais.
Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2021	Relatórios	Documento disponibilizado para divulgar as ações do PJF de 2021 em Minas Gerais.
Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2022	Relatórios	Documento disponibilizado para divulgar as ações do PJF de 2022 em Minas Gerais.
Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2023	Relatórios	Documento disponibilizado para divulgar as ações do PJF de 2023 em Minas Gerais.
Vídeo: Conheça a história do Jovem de Futuro - de projeto piloto a política pública (setembro/2020)	Vídeos	O Instituto Unibanco apresenta neste vídeo institucional as principais mudanças do PJF desde a implementação do projeto piloto em escolas até tornar-se uma política de rede pública.
Vídeo: Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro (agosto/2022)	Vídeos	O Instituto Unibanco apresenta neste vídeo institucional o Circuito de Gestão e a estrutura da Teoria da Mudança utilizada no PJF.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos referenciados no quadro (2024).

A pesquisa documental, para Chizzotti (2000), se propõe apresentar uma evolução histórica de determinado problema, tendo um aspecto predominante da realidade do assunto abordado, sendo uma etapa que agrupa os conhecimentos produzidos, por meio do levantamento dos documentos e seleciona aqueles necessários para a compreensão do problema de acordo com a relevância na atualidade.

Gil (2008) considera documento “qualquer objeto que possa contribuir com a investigação de determinado fato ou fenômeno”, sendo eles oficiais, como por exemplo, “documentos elaborados por agências governamentais”, ou registro privados, como por exemplo, “documentos pessoais e imagens visuais produzidas pelos meios de comunicação de massa” (Gil, 2008, p. 147).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental, vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

De acordo com Laville (1999), o termo documento, apesar de geralmente ser relacionado aos documentos impressos, também deve ser utilizado para recursos audiovisuais ou qualquer vestígio deixado pelo homem, como por exemplo, discos, filmes, vídeos, pinturas, fotos, desenhos etc.

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondência e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesmas. Passando por diversos tipos de dossiês que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os artigos de jornais e periódicos e as diversas publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios (Laville, 1999, p.166).

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental é desafiadora para os pesquisadores, já que para utilizá-la é necessário selecionar os documentos, tratar e interpretar as informações, com objetivo de compreender a real intenção da comunicação de cada fonte. Os dados coletados só se tornam significativos se o pesquisador desempenhar com qualidade suas interpretações, já que alguns destes

documentos não sofreram tratamento analítico, ou seja, não foram analisados e sistematizados.

Gil (2008) ressalta que “a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados” (GIL, 2008, p. 177). Não sendo possível separá-los na pesquisa qualitativa. “Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido” (Gil, 2008, p. 179). Esse processo é denominado pelo autor como fundamentação teórica da pesquisa, que envolve os conhecimentos que já foram acumulados sobre as questões abordadas. O levantamento e interpretações destes dados colaboram para formular e delimitar o problema e construir as hipóteses.

Do conjunto de documentos levantados, para melhor compreensão do objeto, foram utilizados 29 do Instituto Unibanco, 2 do Partido Novo e 12 Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG), pois eles foram os que mais colaboraram para compreensão das análises. Tais documentos estão elencados no quadro 4.

Quadro 4 - Documentos Analisados

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES
Avaliação de Impacto em Educação	Instituto Unibanco
Gestão na Educação em Larga Escala	Instituto Unibanco
Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação	Instituto Unibanco
Protocolo e roteiro para observação das aulas	Instituto Unibanco
Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco dos seguintes anos: 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.	Instituto Unibanco
Relatórios de Atividades Jovem de Futuro - Minas Gerais: 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023	Instituto Unibanco
Vídeos: Conheça a história do Jovem de Futuro - de projeto piloto a política pública (setembro/2020); e Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro (agosto/2022).	Instituto Unibanco
Planos de Governos de 2018 e 2022 do Romeu Zema candidato ao Governo de Minas Gerais	Partido Novo
Acesso ao Pannel de Indicadores Processuais e Pannel de Monitoramento de Indicadores Processuais	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Apresentação de Slides da “Videoconferência do Prêmio Escola Transformação 2022”, realizada em 24 de fevereiro de 2022.	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Boletim Informativo da SEEMG do dia 28 de março de 2022 disponibilizado pela Assessoria de Comunicação Social.	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Lei Nº 15.293 de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Memorando SEE/DIEM Nº 7/2021, Memorando SEE/DIEM Nº 21/2021, Memorando Nº 62/2022/SEE/DIEM e Memorando Nº 32/2024/SEE/SB que convocam servidores da SEEMG para atividades do PJF.	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Resolução SEE Nº 4.524 de 11 de março de 2021, Resolução SEE Nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022 e Resolução SEE Nº 4.818, de 03 de fevereiro de 2023. Instituem e dão continuidade ao Prêmio “Escola Transformação”.	Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados na pesquisa e referenciados no quadro 3 (2024).

1.4 Organização da pesquisa

O relatório da pesquisa está estruturado em quatro seções. A primeira relativa à introdução, na qual contextualizamos: o tema; as perguntas norteadoras da investigação; definição da problemática de pesquisa, dos objetivos gerais e específicos; apresentação da metodologia utilizada — a abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental; explanação do processo de levantamento das produções acadêmicas selecionadas; os pressupostos da pesquisadora em relação a temática; e, por último, apresentamos a organização das seções da dissertação.

A segunda seção desenvolve as concepções histórias e políticas do neoliberalismo que norteiam as políticas públicas segundo a lógica do Estado neoliberal. Cientes da complexidade e das contradições que marcam as relações neoliberais no bojo do Estado, apoiamo-nos em referenciais teóricos relacionados a tal intento para conceituar e compreender o contexto. De fato, este estudo é fundamental no tocante à análise dos efeitos das políticas públicas educacionais sobre a implementação de programas educacionais, como o Programa Jovem de Futuro, no âmbito público por instituições privadas, o que demonstra a necessidade de identificar a perspectiva assumida pelo Estado e das pesquisas produzidas sobre o tema. Discutimos, ainda, o contexto do neoliberalismo na América do Sul e no Brasil e abordamos as políticas públicas aplicadas pelos últimos governantes do país.

A terceira seção discorre sobre o neoliberalismo no contexto da Reforma Empresarial da Educação e as correlações com a Gestão Escolar em um Estado neoliberal. O objetivo é caracterizar as privatizações ocorridas no âmbito educacional por meio da reforma e discutir os mecanismos de monitoramento utilizados no ambiente educacional por meio da avaliação, da regulação e/ou do controle e premiação.

Na quarta seção, intitulada “A política educacional na gestão do Partido Novo e o lugar do Programa Jovem de Futuro”, discorreremos sobre os mecanismos que tensionam a relação entre o controle e a premiação, com o objetivo de relatar como o Instituto Unibanco, instituição privada, tem interferido nas escolas mineiras por meio do PJJ. Neste processo, exploramos os princípios do IU, relatamos um breve histórico do PJJ e ressaltamos as políticas públicas desenvolvidas no contexto das escolas mineiras com foco no Ensino Médio.

A quinta, e última seção, apresenta as considerações finais relativas à pesquisa. Por fim, esperamos que esta pesquisa forneça elementos relevantes para a compreensão das políticas públicas educacionais.

SEÇÃO 2 - NEOLIBERALISMO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Para compreender as políticas públicas vigentes, é necessário recorrer ao percurso que resultou no atual modelo econômico e político da sociedade capitalista, refletindo sobre quais reformas sociais ocorreram que afetaram a área educacional nos últimos anos, principalmente, qual a relação entre o controle e a premiação, que estas políticas públicas têm gerado nas escolas estaduais de Ensino Médio mineiras.

Nesta seção abordamos o neoliberalismo e as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, suas influências no mercado e seus desdobramentos no setor educacional, de forma a compreender como a escola, enquanto instituição social, passou a ser pautada como uma empresa produtiva, com políticas educacionais que direcionam as estratégias seguindo uma perspectiva neoliberal.

As discussões abordadas nesta seção foram desmembradas em quatro subseções. Na primeira, conceituamos o neoliberalismo para compreender o contexto, no qual foi desenvolvido, quais foram seus principais pensadores e as consequências de sua implantação para a sociedade. Na segunda subseção, abordamos o neoliberalismo no mundo, sua implementação na Europa, na Ásia, na América do Norte e Central, e suas principais influências na atuação dos governantes e na vida dos cidadãos. Na terceira subseção, discorreremos sobre a implementação do neoliberalismo na América do Sul e quais alterações sociais, políticas e econômicas ocorreram nos países. Na quarta subseção, abordamos o neoliberalismo no Brasil e seus desdobramentos durante sua implementação, a colaboração de cada governante para fomentar sua implementação, as principais medidas tomadas em seus governos e quais os efeitos nas políticas educacionais. E, na quinta seção, discorreremos sobre a educação no contexto neoliberal, seus principais defensores — o que os motiva a fomentar este modelo econômico-social nas instituições escolares, desvantagens e efeitos colaterais.

2.1 Neoliberalismo: conceituação e contexto

Para compreender as transformações e os avanços do neoliberalismo e o impacto nas políticas educacionais e em outras áreas, precisamos compreender o cerne dele, em quais vertentes se baseia e quais são suas metas. Para melhor compreensão destes

preceitos, nesta subseção, conceituamos o neoliberalismo e compreendemos o contexto do seu surgimento histórico.

O neoliberalismo, de acordo com Dardot; Laval (2016), tem sua gênese, no final do século XIX, como uma resposta à crise do liberalismo, que era defendido pelos partidários da liberdade individual, que acreditavam na liberdade do indivíduo como um fim absoluto. O pensamento liberal do século XIX era baseado nos seguintes dogmas: direito natural, liberdade de comércio, propriedade privada e equilíbrio de mercado. As críticas a estes ideais levaram a “crise do liberalismo”, durante os anos de 1880 até 1930, quando estes dogmas passam a ser revistos inicialmente nos países industrializados.

De acordo com Merquior (2014), as ideias liberais têm fundamentação em autores mais antigos, como John Stuart Mill (1806-1873) e Alexis de Tocqueville (1805-1859), até os mais recentes, como Friedrich Hayek (1899-1992) e John Rawls (1921-2002). Stuart Mill foi um filósofo e economista britânico do século XIX, que defendeu o utilitarismo e a teoria ética criada por Jeremy Bentham. Alexis Tocqueville foi um pensador, escritor e historiador, o qual discutiu o dilema entre a igualdade e a liberdade, no contexto sócio-político do século XIX, e considerava que a liberdade poderia ser o antídoto dos efeitos maléficos produzidos pela extrema igualdade de condições.

Friedrich Hayek foi um filósofo político representante do pensamento econômico da Escola Austríaca e defensor do liberalismo clássico durante o século XX. Enquanto, John Rawls foi professor de filosofia política da Universidade de Harvard, responsável por criar a Teoria da Justiça, que considerava o igualitarismo com foco nos resultados e não mais nas oportunidades, sendo o conceito de justiça um termo relativo atrelado ao pensamento da maioria daqueles que com ela convivem.

Merquior (2014) afirma que a definição do liberalismo é complexa, sendo mais sensato descrever o fenômeno histórico, por meio de uma descrição comparativa, do que tentar definir um conceito. O neoliberalismo, de acordo com o autor, entre 1880 e 1900, possui três elementos fundamentais: a preocupação com a justiça social, a ênfase na liberdade positiva e a necessidade de substituir a economia de *laissez-faire* (modelo no qual o mercado deve funcionar livremente sem intervenção do Estado).

De acordo com Harvey (2014), o Estado neoliberal na teoria favorece os direitos individuais à propriedade privada, ao livre comércio e ao livre funcionamento do mercado. Para que ocorra de modo legal, os contratos são importantes e os direitos individuais de liberdade de ação, de expressão e de escolha devem ser garantidos, com proteção da propriedade intelectual. O neoliberalismo é responsável por acentuar a

competição entre indivíduos e empresas, a partir dele setores antes geridos ou regulados pelo Estado passam à iniciativa privada e são desregulados.

Afirma-se que a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercados e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução de carga de impostos. O Estado Neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global (Harvey, 2014, p. 74).

Ao considerar a liberdade pessoal e individual no mercado, a responsabilização do indivíduo, segundo Harvey (2014), é medida de acordo com seus sucessos e fracassos individuais, sendo responsável por suas ações e o seu próprio bem-estar. Por meio desse raciocínio, o Estado Neoliberal pretende transferir para o indivíduo e o responsabiliza pelo seu bem-estar social, pela sua educação, pela sua assistência saúde e pelo seu regime previdenciário.

Segundo Dadort e Laval (2016), o Colóquio de Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em agosto de 1938, em Paris, na França, agrupou intelectuais, como Wilhelm Röpke, Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron e Alexander Von Rüstow, que pretendiam ressuscitar o liberalismo clássico, se opondo ao keynesianismo e ao intervencionismo do Estado, embora, na época, ainda não fosse possível distinguir o “novo liberalismo” do “neoliberalismo”. Após alguns anos como consequência deste colóquio foi criada a Sociedade de Mont Pèlerin, em 1947, na Suíça, sendo seus participantes autointitulados como liberais, por defenderem a liberdade pessoal e o livre mercado.

Para Dadort; Laval (2016), o Colóquio de Walter Lippman e a Sociedade de Mont Pèlerin estão diretamente correlacionados e são de suma importância para a sintetização dos pensamentos da época. Ambos são responsáveis por diversos desdobramentos, como por exemplo, o aumento do prestígio e do financiamento do meio acadêmico. Devido ao Colóquio de Walter Lippman, foi criado o Centro Internacional de Estudos para a Renovação do Liberalismo, com a reunião regular de países diferentes em Paris.

Segundo Harvey (2014), apesar dos participantes da Sociedade de Mont Pèlerin, se intitularem como “liberais”, eles já poderiam ser rotulados como “neoliberais”, pois já se fundamentavam na teoria de Adam Smith, a qual afirma que a mão invisível do mercado é a estratégia ideal para a regulamentação, já que ela afeta o desejo por poder.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1944, durante os acordos de Bretton Woods, foi proposto, pela Aliança das Nações Unidas, um novo padrão monetário internacional, com intuito de impedir novas ameaças ao poder capitalista que poderiam causar rivalidades que culminariam em novos conflitos, incentivando o livre comércio de bens — tendo o dólar como reserva global e baseando as taxas de câmbio nas reservas de ouro. Algumas instituições foram criadas para estabilizar as relações internacionais, entre elas: Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Compensações, Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Harvey, 2014).

De acordo com Anderson (1995), em 1947, Hayek foi responsável por reunir os intelectuais que compartilhavam da mesma orientação ideológica, sendo alguns deles: Michael Polanyi, Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Lionel Robbins e Salvador de Madariaga. Este grupo de intelectuais pretendia combater o keynesianismo e o solidarismo, preparando as bases para um novo tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.

De acordo com Harvey (2014), depois da segunda guerra mundial, inicia-se em diversos países uma forma democrática liberal de Estado — entre eles, os Estados Unidos e o Japão, baseados em muita burocracia: tendo como base o pleno emprego, sendo que, foram estabelecidos padrões para os salários; o crescimento econômico, com regulamentação das atividades empreendedoras e corporativas, com ampliação dos gastos públicos nas áreas da saúde e da educação.

O crescimento dos países capitalistas, principalmente dos Estados Unidos até 1960, foi chamado, por Harvey (2014), de “liberalismo embutido” e chamou atenção dos demais países, que tentaram exportar este “desenvolvimento”, porém sem sucesso em países do Terceiro Mundo e com consequências desastrosas em diversos outros países. A criação do Estado de bem-estar social é baseada na ampliação de gastos públicos, com intervenções ativas do Estado na economia. E o preço foi cobrado, entre 1960-1970, quando as taxas de desemprego aumentaram juntamente com a inflação, pois as políticas keynesianas se tornaram insustentáveis.

Os dois eixos principais da mudança de direção da política econômica foram a luta contra a inflação galopante e a recuperação dos lucros no fim dos anos 1970. O aumento brutal das taxas de juros à custa de uma grave recessão e de um aumento do desemprego permitiu lançar rapidamente uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação. No início dos anos 1980, os próprios governos de esquerda se converteram a essa política monetarista, como mostra exemplarmente o caso da França (Dardot; Laval, 2016, p.193).

Para Harvey (2014), é importante ressaltar que durante a transição deste período, a insatisfação era generalizada e os movimentos sociais sinalizavam para uma alternativa socialista, dando espaço para os partidos comunistas e socialistas chegarem ao poder em parte da Europa e nos Estados Unidos. As forças populares clamavam por reformas e intervenções estatais, que ameaçavam as classes dirigentes e elites econômicas. Os partidos comunistas da Europa aprofundavam o controle e as regulações estatais na economia, com estratégias corporativistas, mesmo que fosse necessário reprimir os movimentos sindicais e populares, afetando com medidas austeras à política de renda, com controle de preços e salários.

Ao tratar do neoliberalismo, Gentili (1996) compreende que sob o viés político, econômico e jurídico:

[...] o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (Gentili, 1996, p. 1).

A partir de 1970, nos Estados Unidos, sob o comando de Richard Nixon (Partido Republicano), várias reformas regulatórias foram propostas, porém as soluções socialdemocratas e corporativistas eram incompatíveis com a regulação do capital. Isso gerou uma polarização no país, entre os que apoiavam a liberação do poder corporativo e dos negócios para restabelecer as liberdades de mercado e os que apoiavam a socialdemocracia e o planejamento central (Harvey, 2014).

O “liberalismo embutido” começa a fracassar, a partir de 1970, desencadeado por estagflação (inflação acompanhada de desemprego), os sinais da crise eram visíveis. Há uma nova proposta de política monetária como tentativa de conter a estagflação, que interrompe a indexação dos salários pelos preços, transferindo a inflação causada pelas crises do petróleo (1973 e 1979) para o poder de compra dos assalariados em prol das empresas. Houve aumento nas taxas de juros e do desemprego, permitindo ofensivas contra o poder sindical, baixando os gastos sociais, os impostos, de forma a facilitar a desregulamentação (Dardot; Laval, 2016).

Uma das definições dos acordos firmados, em Bretton Woods, era o livre comércio de bens — incentivado por um sistema de câmbio fixo e baseado na convertibilidade do dólar norte-americano em ouro a um preço fixo. Porém, a flutuação e o aumento das taxas de juros tornaram as taxas de câmbio inviáveis. Diante disso, as classes altas agiram para se protegerem da aniquilação política e econômica, sendo que os Estados Unidos abandonaram este acordo em 1973 (Harvey, 2014).

A “solução” encontrada por diversos países foi a neoliberalização, que, segundo Harvey (2014), inicialmente parecia um projeto utópico, baseado em teorias de reorganização do capital internacional, com intenção de restabelecer e restaurar a economia, porém acabou criando uma elite econômica, ao invés de solucionar o problema. A globalização do capital é acompanhada de perto por instituições que começam a ditar regras para os governos, se tornando verdadeiros guardiões dos interesses do capital, sendo elas, o BM, o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desde sua origem,

[...] o processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentada”, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado (Harvey, 2014, p. 11).

De acordo com Santomé (2003), os Estados Unidos optaram pelo câmbio flutuante, para evitar os ajustes que os organismos internacionais poderiam impor, quando sua dívida estivesse muito alta, de forma a escapar das políticas de austeridade. Começaram, assim, a transferir suas empresas para outros países, que, em troca dos governos, asseguravam sua instalação e visavam à ampliação da riqueza do seu território.

O BM, a OCDE e a OMC passaram a ditar regras para os governos adotarem, ou ficariam marginalizadas destas estruturas mundiais que estavam encarregadas de vigiar e promover os processos de globalização do capital. O BM e o FMI são os principais responsáveis por restringir o poder dos Estados, que se utilizam deles para implementar

suas políticas de privatização, sendo os principais guardiões dos interesses do capital com controle de países por todos os continentes do mundo (Santomé, 2003).

Em 1974 e 1976, Hayek e Milton Friedman ganharam o prêmio Nobel de economia, impulsionando a teoria neoliberal para diversos campos políticos. O respeito no meio acadêmico foi conquistado inicialmente com uma visão monetarista, mas sua consolidação dependeria dos desdobramentos em outros países (Harvey, 2014).

Em síntese, a política neoliberal ocupou diversas posições de influência nas finanças internacionais (BM, FMI, OMC), tornando o neoliberalismo hegemônico como uma modalidade de discurso, afetando amplamente o pensamento, o cotidiano e a forma de compreender o mundo de diversas pessoas; expandido, assim, para as áreas de comunicação e da educação. Diversas esferas da sociedade foram transformadas, por exemplo, as relações sociais, as divisões de trabalho, a promoção do bem-estar social, os modos de vida e pensamentos e a promoção das tecnologias da informação. Desde sua gênese, a política neoliberal tem sido responsável por enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado, em diversos cantos do mundo (Harvey, 2014).

O neoliberalismo como um sistema normativo se espalhou mundo afora e seus ideais foram disseminados nos governos de diversos países, afetando diretamente o cotidiano das pessoas, mudando a forma de se pensar e compreender o mundo, abrangendo diversas áreas desde a econômica até a comunicação e a educação.

2.2 Um breve recorte do neoliberalismo

Nesta subseção, abordamos a implementação do neoliberalismo na Europa, na Ásia, na América do Norte e Central, e suas principais consequências para os governantes e seus cidadãos, como a promessa de redução de impostos e as privatizações ludibriaram diversos países pelo mundo e geraram impactos no mercado e consequentemente sociais.

Harvey (2014) afirma que a China, em 1978, governada por Deng Xiaoping (1978-1992), abriu a economia do país mais populoso do mundo. O governo comunista tornou-se o centro de dinamismo capitalista com altas taxas de crescimento, como por exemplo, o Produto Interno Bruto (PIB) com média de 10% ao ano.

A ampliação do modelo neoliberal, na década de 1980, é expandido para a Grã-Bretanha, no governo de Margaret Thatcher (1979-1990), e para os Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan (1981-1989) (Harvey, 2014).

Na Grã-Bretanha, Margareth Thatcher abandona o keynesianismo, a partir de 1979. De acordo com Harvey (2014), ela se empenha para acabar com as políticas social-democratas instauradas no país. Foca em implantar no país as iniciativas neoliberais, como a privatização de empresas públicas; reversão dos compromissos de bem-estar social; redução de impostos; incentivo ao investimento externo e aos empreendedores.

Já, nos Estados Unidos, um dos governantes responsáveis por fomentar a neoliberalização é Paul Volker, que, segundo Harvey (2014), também abandona as políticas monetárias do keynesianismo, a favor de conter a inflação e se preocupar com a geração de empregos, interrompendo o estado de bem-estar social. Porém, quem realmente faz o neoliberalismo deslanchar nos Estados Unidos é Ronald Reagan, que em 1980, foca na desregulação, cortes de impostos e orçamentários. Ele utiliza o FMI e o BM a seu favor, como centro de propaganda e implantação do livre mercado e da ortodoxia neoliberal.

[...] em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos e, armado com uma genialidade e um carisma pessoal, impeliu seu país a revitalizar a economia, ao apoiar as decisões de Volcker no Banco Central do Estados Unidos (FED) e adicionar sua própria mistura particular de políticas destinadas a restringir o poder do trabalho, desregular a indústria, a agricultura e os setores extrativistas, assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial. A partir desses diversos epicentros, os impulsos revolucionários aparentemente se disseminaram e reverberaram para impor ao mundo o que nos cerca uma imagem totalmente diferente (Harvey, 2014, p. 9).

De acordo com Filho (2007), a implantação do modelo neoliberal, no México, inicia no governo de Miguel de La Madrid (1982-1988), mesmo que de forma discreta, o governo começa a reduzir as formas de intervenção econômica do Estado. Porém, é, no governo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), que ocorre o aprofundamento do neoliberalismo. Passa a ocorrer a privatização de diversas empresas públicas (setores bancários, de telefonia e de aviação) e a redução de gastos e investimentos no âmbito social (setores, como transporte, educação e saúde) por parte do Estado. Salinas foi responsável por renegociar a dívida externa, após os efeitos da crise de 1982, e pela abertura econômica que causou a crise de 1994.

O governo de Salinas é responsável pela aproximação dos Estados Unidos, que culminou no *North America Free Trade Agreement* (NAFTA) — o acordo de livre comércio da América do Norte com participação dos Estados Unidos, México e Canadá. Esse acordo permitia a eliminação tarifária progressiva, estabelecendo prazo de 10 anos

para as barreiras comerciais deixarem de existir. Porém, o acordo não beneficiou os três países de maneira igualitária, sendo os Estados Unidos o país mais favorecido até os dias atuais com mão-de-obra mexicana barata e pelos incentivos fiscais para a instalação de indústrias no México. Para os produtores mexicanos, a eliminação das barreiras alfandegárias foi extremamente danosa, e as tensões na fronteira dos dois países aumentaram, já que os mexicanos procuravam melhores condições de emprego e maior remuneração no país vizinho (Filho, 2007).

Ernesto Zedillo (1994-2000), economista de formação, assume o governo do México e continua com o desmonte do Estado com prosseguimento das privatizações das empresas públicas nos setores de transportes, energia elétrica, petroquímica e telecomunicações. Em 20 de dezembro de 1994, o México quebra, e passa a ser vítima do capital especulativo, devido à liberalização e à desregulação da economia (Filho, 2007).

Harvey (2014) afirma que o México foi um dos primeiros países a tomarem empréstimos do FMI e do BM, arcando com as consequências das cláusulas destas instituições que foram responsáveis pela implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da propagação do neoliberalismo. Em troca do reescalonamento da dívida, eram implementadas reformas institucionais no país, como os cortes nos gastos sociais, privatizações e leis com influências diretas no mercado de trabalho. As consequências e os prejuízos para a população do país eram deixados de lado pelo governante que assumia a obrigação de pagar a dívida do empréstimo, sendo responsável por tomar as providências que os organismos financeiros internacionais propunham.

De acordo com Harvey (2014), o que ocorre em comum nos países que iniciaram a implementação de vertentes neoliberais neste período é o combate aos direitos dos trabalhadores, via enfrentamento aos seus representantes sindicais. E o resultado das alterações na economia amplificaram as desigualdades sociais, sobressaindo com uma nova elite dominante. Sendo o Estado responsável por garantir apenas a estrutura básica, de forma a intervir o mínimo possível, levando em consideração que os indivíduos vão se desenvolver melhor a partir do momento que tiverem liberdade para fazer suas escolhas, afirmando que, de acordo com a teoria neoliberal,

[...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumenta a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar

persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global. (Harvey, 2014, p. 75).

Como discutido acima, as consequências da implementação do neoliberalismo em países da Europa, da Ásia, da América do Norte e Central foram diversas, sendo que na sua gênese é apresentado com potencial de enriquecimento para os países, porém com um preço a ser cobrado nas camadas mais pobres da sociedade e as riquezas sendo acumuladas por uma pequena parcela.

2.3 O neoliberalismo na América do Sul

A América do Sul foi palco da primeira experiência de neoliberalização, que ocorreu no Chile, sendo um país periférico responsável pela implementação de um modelo de formulação de políticas para países centrais (desenvolvidos). Nesta subseção, discutiremos sobre a implementação do neoliberalismo na América do Sul, as alterações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no Chile, na Bolívia, na Venezuela, na Argentina e no Peru, deixando as discussões sobre o Brasil para a próxima subseção.

De acordo com Harvey (2014), a partir de 1973, no Chile, Pinochet convoca um grupo de economistas chilenos, treinados na Universidade de Chicago nos Estados Unidos, denominado “the Chicago boys”, que tenta reestruturar a economia chilena por meio de privatizações, liberação da exploração dos recursos naturais por instituições privadas, abertura de investimento para estrangeiros e fomentação do livre comércio.

Augusto Pinochet (1974-1990) assume, após um golpe contra o governo democraticamente eleito de Salvador Allende (1970-1973), sendo apoiado pelas elites chilenas, que tinham receio dos ideais socialistas de Allende, e pelas corporações estadunidenses, que reprimiram todos os movimentos sociais e de esquerda no país chileno durante o contexto da Guerra Fria (Harvey, 2014).

As iniciativas neoliberais proporcionaram uma imediata recuperação econômica no Chile, porém de curta duração devido à crise latino-americana em 1982. Os economistas de Pinochet negociaram empréstimos com o FMI, sendo necessário aderir os pressupostos deste organismo financeiro internacional para reestruturar a economia chilena, fomentando as privatizações, a repressão a todos os movimentos sociais, o livre comércio, a abertura para os investimentos estrangeiros e a liberação privada e não-regulada dos recursos naturais do país, como por exemplo, a madeira, sem levar em

consideração as reivindicações das populações indígenas. O mercado de trabalho foi liberado das restrições regulatórias ou institucionais, inclusive diminuindo o poder sindical (Harvey, 2014).

As reformas neoliberais têm início na Bolívia, em 1985, durante o governo de Victor Paz Estenssoro (1985-1989), eleito após a ditadura militar. O pacote de reformas econômicas estruturais foi denominado de Nova Política Econômica (NPE) e possuía três pontos principais: 1) a contenção da hiperinflação; 2) a liberalização interna e externa do mercado boliviano; e 3) a diminuição do setor público na economia por meio das privatizações de empresas estatais (Chavez, 1991).

O combate à hiperinflação, por meio das reformas neoliberais, teve certo êxito durante o governo de Estenssoro. Em 1989, Jaime Paz Zamora (1989-1993) assume revigorando o conteúdo neoliberal da NPE, passando a preocupação central para as privatizações e a abertura econômica ao capital estrangeiro. A partir de 1993, no governo de Gonzalo Sánchez Lozada (1993-1997), as privatizações alcançaram o setor de hidrocarbonetos e importantes empresas estatais. A abertura comercial e a liberalização do mercado geraram diversos problemas no restrito aparelho produtivo boliviano: o fim do protecionismo no setor industrial não suportou a concorrência, começaram a reduzir custos trabalhistas, aumentaram a precarização do trabalho e o desemprego aumentou. A economia camponesa também foi severamente afetada, levando à quebra de vários setores e ao aumento dos preços (Brandão, 2017).

A classe trabalhadora foi diretamente afetada na Bolívia principalmente a partir da privatização da *Corporación Minera de Bolivia* (COMIBOL), que era a maior empresa estatal de mineração do país. Durante a privatização, a maioria das minas foram fechadas, causando a demissão de 21 mil funcionários. As relações de trabalho foram flexibilizadas, resultando na precarização, com contratos temporários, terceirização de serviços e intensificando o desemprego (Rocha, 2007).

O balanço das reformas neoliberais na Bolívia foi um verdadeiro fracasso. O fim da estabilidade do emprego levou a demissão de milhares de funcionários públicos. A política de privatizações promoveria uma onda de desemprego sem precedentes. No campo, a estrutura familiar camponesa e de origem indígena também seria destruída pelo avanço do neoliberalismo, em um dos países mais pobres da América Latina (Brandão, 2017, p. 8).

Em 1989, o Consenso de Washington⁴ definiu as políticas neoliberais que os países em desenvolvimento deveriam se submeter para se adequar às exigências dos organismos financeiros internacionais:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiam como uma nova ortodoxia com articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como Consenso de Washington (Harvey, 2014, p. 21).

Conforme Silva (2005), o Consenso de Washington, também conhecido como “consenso neoliberal”, que ocorreu em Washington, capital dos Estados Unidos, a partir de 1980, no qual foram definidas as políticas de desenvolvimento econômico pelos Estados centrais a serem seguidas pela economia mundial, sendo os países em desenvolvimento os principais afetados, já que dependiam de empréstimos dos organismos financeiros internacionais. Durante as reuniões, delinearam um plano de estabilização econômica, com reformas estruturais, sendo a proposta neoliberal condição para conceder os empréstimos.

De acordo com Cícero (2010), o neoliberalismo na Venezuela inicia no governo de Carlos Andrés Perez (1989-1993), que apesar de uma campanha com conteúdo nacionalista, iniciou seu mandato, respeitando as orientações preconizadas pelo FMI e anunciando o VIII Plano da Nação — um amplo programa de ajustes macroeconômicos, que alterou o modelo de desenvolvimento nacional da Venezuela.

Por conseguinte, os ajustes anunciados pelo mandatário seguiam com exatidão as recém-elaboradas recomendações do Consenso de Washington: restrição dos gastos fiscais do Estado; restrição dos níveis salariais; estabelecimento das taxas de juros pelo mercado; redução dos subsídios às atividades agrícolas; ajuste das tarifas dos bens e serviços oferecidos pelas empresas estas tais, incluindo os preços dos produtos derivados do petróleo no mercado interno (Cícero, 2010, p. 43).

O programa de austeridade fiscal e ajuste econômico foi chamado de *El Gran Viraje* (Grande Virada), com foco em diminuir o peso do Estado na economia da Venezuela, com objetivo de inserir o país no mercado internacional globalizado, sendo o

⁴ O Consenso de Washington foi uma reunião promovida pelo *Instituto for International Economics* em novembro de 1989 nos Estados Unidos com os representantes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Departamento de Tesouro dos Estados Unidos com representantes da América Latina. Responsável por disseminar uma concepção de mundo como um espaço social comum, fundamentado na lei do mercado de oferta e demanda, intensificando o comércio internacional livre de regulamentações nos países periféricos, ao promover a ideia como fonte de progresso econômico e social (Charlot, 2007).

ponto mais importante a abertura da exploração do comércio do petróleo ao capital privado. Porém, este programa guiou o país para uma recessão com o PIB caindo 8,7%, em 1989, com a inflação subindo de 29,49% para 84,46%, em apenas um ano, e a taxa de desemprego passando de 6,9% para 9,6% (Cícero, 2010).

Para Cícero (2010), os resultados da Grande Virada foram desastrosos no campo macroeconômico e, ainda, piores no campo social, desencadeando revoltas populares contra o neoliberalismo e causando a destituição de Carlos Andrés Pérez, em 1993, com formação de um governo interino, chefiado por Ramón Velásquez. Após novas eleições, a Venezuela passou a ser governada por Rafael Caldera (1994-1999), que durante a campanha se afastou dos ideais neoliberais, afirmando que evitaria novas privatizações e não pediria novos empréstimos ao FMI. Durante dois anos, realmente, tomou medidas contrárias ao Consenso de Washington, como por exemplo, o controle do câmbio, dos preços, das taxas de juros e do preço dos combustíveis. Porém, estas medidas descontentariam o empresariado venezuelano que desestabilizaram o seu governo.

Em 1996, após a crise no sistema bancário-financeiro, o governo de Rafael Caldera recorreu ao FMI e voltou a aproximar-se da agenda neoliberal através da implementação da Agenda Venezuela com as seguintes medidas: aumento dos preços dos combustíveis, das taxas de juros e dos serviços públicos; liberação do controle do sistema de câmbio; privatização de empresas públicas; criação do fundo de proteção bancário; e reformas no sistema de benefícios sociais, nas legislações trabalhistas e tributárias (Cícero, 2010).

A Agenda Venezuela, de acordo com Cícero (2010), também foi um desastre da implementação do neoliberalismo no país, o desemprego e a pobreza continuaram crescendo, sendo que 48,33% dos domicílios seguiram abaixo da linha da pobreza e 27,66% estavam em situação de pobreza extrema. As desregulações e a abertura econômica atraíram uma grande quantidade de capital estrangeiro e especulativo que estavam desvinculadas da produção de bens e serviços, o que jogou o país em uma grande crise financeira e institucional.

De acordo com Rapoport (2009), a implementação do modelo neoliberal na Argentina ocorreu de maneira mais radical, teve início no governo de Carlos Saul Menem (1989-1999), o peronista durante a campanha defendia o “salariozo”, a “revolução produtiva”, com um discurso populista. Porém, ao assumir o poder, sua política econômica se alinhou aos postulados do Consenso de Washington e aos organismos

financeiros internacionais, como por exemplo, o FMI. Adotou o monetarismo da Escola de Chicago e estreitou as relações com os Estados Unidos.

Conforme afirma Brandão (2017), Menem assume a Argentina, após o governo de Alfonsín, com a inflação alta e com instabilidade macroeconômica. Nos primeiros dias do seu governo, aprova duas leis, Lei Nº 23.696 da Reforma do Estado e Lei Nº 23.697 da Emergência Econômica, dando início ao processo das reformas neoliberais.

A Lei nº 23.696, promulgada em 18 de agosto de 1989, dizia respeito à reforma administrativa do Estado argentino. A lei colocava em “estado de emergência” autarquias, empresas estatais, sociedades anônimas com participação estatal, entidades financeiras e bancos públicos, e demais instituições com participação majoritária de capital estatal. Esta lei garantiria ao poder federal a intervenção em qualquer instituição pública, com exceção das entidades de ensino superior. Com isso, a Lei de Reforma do Estado viabilizou as concessões e privatizações de empresas estatais por meio de decretos presidenciais. A Lei nº 23.697, promulgada em 15 de setembro de 1989, decretava a suspensão de subsídios, subvenções e dos regimes de promoção industrial, mineira, além de mudanças tarifárias e na organização do Banco Central. A Lei de Emergência Econômica também garantiu a igualdade de tratamento em relação ao capital estrangeiro, abrindo a possibilidade de sua participação nos processos de privatização (Brandão, 2017, p. 48-49).

Os ministros da Economia que ocuparam o cargo durante o governo de Menem deixaram evidente a aproximação aos interesses do grande capital. Primeiramente, o cargo foi ocupado por Miguel Roig, sucedido após sua morte, por Néstor Rapanelli. Ambos eram do grupo multinacional do ramo de alimentos *Bunge y Born*. Eles foram responsáveis pela implementação do *Plano Bunge y Born*, ou Plano BB, com as seguintes medidas: desvalorização monetária, controle de preços, suspensão de subsídios e de incentivos fiscais, controle dos gastos públicos, aumento de impostos sobre exportações e diminuição dos salários. Porém, sua implementação gerou a desvalorização da moeda, que na época era o austral, e gerou recessão na economia, agravando a hiperinflação da Argentina (Brandão, 2017).

Após o desastre do Plano BB, Rapanelli foi sucedido por Antonio Ermán González, que implementou o Plano *Bonex*, que inicialmente foi bem-sucedido, baseado em elevar as taxas de juros a níveis acima da inflação e a reestruturar a dívida pública. Sendo, assim, possível conter o processo inflacionário, deixando os preços mais acessíveis aos consumidores finais. Porém, ao retomar o pagamento da dívida externa com o FMI, a hiperinflação retornou com intensidade e gerou uma grande recessão econômica, o que custou o cargo do então ministro da economia (Vianini, 2012).

De acordo com Vianini (2012), González foi substituído por Domingo Cavallo, um economista de formação ortodoxa em Havard, sendo responsável pela implementação de um ambicioso e inédito plano econômico de controle da inflação. O Plano de Conversibilidade transformou, em 1991, o austral em peso, e estabeleceu a sua paridade com o dólar, com redução das tarifas protecionistas e concretizando a abertura da economia ao capital estrangeiro, sendo responsável pelo fim da hiperinflação. A Argentina também aderiu ao *Plano Brady*, responsável pela reestruturação da dívida externa. Entre 1991-1994, a entrada de dólares no país foi expressiva. Em 1994, o PIB era três vezes maior do que no início do governo Menem em 1989.

Paralelamente ao Plano de Conversibilidade, o ajuste neoliberal na Argentina passou por uma série de medidas que incluíam a abertura comercial e financeira do país ao capital estrangeiro, a redução da proteção tarifária e alfandegária, o fortalecimento da previdência social privada, a redução dos investimentos públicos, principalmente nos setores sociais e o aumento do desemprego. Ao mesmo tempo, iniciou-se um dos mais amplos e radicais programas de privatização da América Latina, numa clara demonstração de alinhamento incondicional com o programa neoliberal. As privatizações, realizadas com o discurso oficial de equilibrar as contas públicas, acabaram por transferir uma parcela significativa dos investimentos em estruturas de uso público para o setor privado (Brandão, 2017, p. 50).

O fim da era do Plano de Conversibilidade, que teve início no governo Menem, ocorreu em 2001 após diversas manifestações que levaram a renúncia de Fernando de La Rúa, sucessor de Menem, porém seu ministro da Economia era Cavallo, que havia deixado o cargo em 1996 em meio a protestos, mas havia retornado ao governo para tentar salvar o seu próprio plano, com objetivo de diminuir as pressões sobre o câmbio, aumentar impostos e cortar os gastos públicos. A Argentina havia passado pela crise que atingia a América Latina e, em 1999, sua dívida externa atingia US\$ 150 bilhões e a taxa de pobreza chegava à 30% (Brandão, 2017).

De acordo com Barros e Hirtner (2010), o modelo neoliberal no Peru começou a ser implementado no governo de Alberto Fujimori (1990-2000). O seu governo pode ser dividido em três momentos: o primeiro, entre 1990-1992, dentro do marco democrático e constitucional, com vitória via eleições; o segundo, de 1992-1996, por meio do autogolpe com apoio das Forças Armadas do Peru, com fechamento do Congresso Nacional e a suspensão dos direitos constitucionais, devido à tentativa de aprovação da lei de controle do Executivo, que visava restringir os atos normativos editados por Fujimori; e o terceiro, de 1996-2000, com a aprovação da Lei de Interpretação Autêntica da Constituição, que

permitiu a sua reeleição, alegando que com a nova Constituição tinha exercido apenas um mandato.

A implementação do neoliberalismo no governo Fujimori pode ser dividida em três estágios. O primeiro deles ocorre com o início do programa de estabilização, em 1990, com a intenção de conter a inflação e normalizar o pagamento da dívida externa. O segundo inicia a partir das reformas institucionais pró-mercado, com a flexibilização das relações trabalhistas, as privatizações com entrada de capital estrangeiro e a desregulação do sistema financeiro. E o terceiro com a reintegração do Peru ao sistema financeiro internacional (Barros; Hitner, 2010).

De acordo com Visentini e Oliveira (2012), o alinhamento com as políticas neoliberais do governo de Fujimori ocorre desde o início do seu governo e segue as orientações do Consenso de Washington e do FMI.

[...] além de uma liberalização do comércio, houve uma retomada no pagamento da dívida externa, o estímulo ao investimento estrangeiro, o controle de preços, a eliminação de subsídios e a privatização de empresas estatais. Dessa forma, Fujimori conseguiu reinserir o Peru no circuito financeiro internacional, recebendo, inclusive, ainda em 1990, a visita do então presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Enrique Iglesias e de representantes do Banco Mundial, numa reinauguração das conversações para restabelecer as linhas de cooperação econômica com o Peru (Visentini e Oliveira, 2012, 85-86).

De acordo com Barros e Hitner (2010), durante as eleições, o candidato nipo-peruno pautou sua campanha na independência com promessas de eficiência técnica, sendo seu slogan: “*honradez, tecnologia y trabajo*”. Sua vitória só foi possível devido à crise no sistema partidário tradicional peruano, que facilitou que um candidato independente chegasse ao poder. E devido à crise generalizada dos índices inflacionários que chegavam a 7.600%, o desemprego encontrava-se em níveis recordes, somado a dívida externa que era cerca de US\$ 18 bilhões, ao final do governo de Alan Garcia (1985-1990).

Para Martínez (2009), as privatizações foram a ação política mais importante durante a aplicação do modelo neoliberal no governo de Fujimori, sendo privatizado empresas de telefonia, eletricidade, petróleo, ferro e zinco. A justificativa para as privatizações foi baseada na ineficiência do Estado e na necessidade de atrair investimentos para o país. Outro ponto central do governo era o pagamento da dívida externa, sendo que, em 1991, esta era de US\$ 24 bilhões, passando para US\$ 33 bilhões, em 1996, apesar de pagamentos anuais entre 1991-1996 de US\$ 1,3 bilhões. Em 1997,

após o pagamento da dívida, utilizando o lucro das privatizações, esta diferença “diminui” para US\$ 28,5 bilhões.

O Peru começou a viver o seu “milagre” econômico a partir de 1990, com uma taxa de crescimento do PIB de 12,9% e uma diminuição da inflação de 15,4%. Entre 1995-2000, as privatizações continuaram, com foco nas empresas dos setores de eletricidade, telefonia, metalurgia e mineração. Foram vendidas parcial ou totalmente cerca de 187 empresas, totalizando aproximadamente US\$ 7,54 bilhões (Martínez, 2009).

De acordo com Martínez (2009), após a reeleição em 1995, Fujimori ainda contava com apoio midiático, devido ao “milagre” econômico, ao sucesso no combate aos movimentos insurgentes. Com apoio do capital financeiro e transnacional, devido à continuidade do pagamento da dívida externa e às privatizações, mostrava-se como uma liderança dura contra o terrorismo, por exemplo, quando ocorreu a invasão à embaixada japonesa pelo Movimento Revolucionário “*Tupac Amaru*”, fazendo mais de 500 reféns. Em 2000, apesar de ter sido reeleito com 51% dos votos contra 49% do seu adversário, Alejandro Toledo, viria a ser derrotado, ao não obter maioria no parlamento. Porém, por meio de um grande esquema de corrupção, com compras de votos e intimidações, garantiu sua reeleição.

Conforme afirma Brandão (2017), após a divulgação de filmagens do seu braço direito Vladimiro Montesinos, fazendo pagamento de suborno e utilizando milhares de dólares, Fujimori anunciou a redução do seu mandato para um ano e aproveitou uma viagem para o Japão, onde renunciou ao cargo de presidente e solicitou asilo político. Porém, o Congresso não aceitou a renúncia e o destituiu do cargo por “incapacidade moral”.

No caso peruano, o neoliberalismo foi implantado com base no desmonte das regras do sistema da democracia liberal. Exemplos deste processo foram o autogolpe de Estado de 1992, as privatizações mediante decretos, a corrupção de importantes setores do Estado, as fraudes eleitorais que permitiram a sua reeleição, a violência utilizada na repressão contra a população indígena e os movimentos insurgentes (Brandão, 2017, p. 47).

A América Latina passou por duas gerações de reformas para estabelecer as condições fomentadas pelos organismos financeiros internacionais, de acordo com as decisões do Consenso de Washington, sendo a primeira geração:

A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o

controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contratos de trabalho (Silva, 2005, p. 256).

De acordo com Silva (2005), a segunda geração é caracterizada pelos acordos assinados com a OMC: o combate à corrupção, a redução da pobreza, a intensificação da flexibilidade dos contratos de trabalho, a adoção de códigos e normas financeiras internacionais e a construção de uma rede de segurança social — ao manter o foco na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira e na redução do tamanho do papel do Estado.

Além das duas gerações, conforme apresentado acima de acordo com Silva (2005), a implementação do neoliberalismo na América Latina passa por três dimensões, que, segundo Boron (1999), ressaltam que, na América Latina, na Europa Oriental e na Rússia, as reformas partiram das prescrições do Consenso de Washington e foram implementadas para além da economia, atingindo também o campo das ideologias e da cultura, de forma a convencer diversos setores das sociedades capitalistas — incluindo as elites políticas — de que não existia outra alternativa.

A primeira dimensão é exemplificada pela saúde e educação que deixam de ser direitos dos cidadãos e passam a ser mercadoria, revelando a “tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em ‘bens’ ou ‘serviços’ adquiríveis no mercado”. A segunda dimensão ocorreu no terreno ideológico, de um lado o Estado “satanizado” e, do outro, o mercado com suas virtudes exaltadas, sendo o Estado considerado como ineficiente e privando os indivíduos de liberdade (Boron, 1999).

De acordo com Boron (1999), a terceira dimensão é baseada na criação de um “senso comum neoliberal”, com intenção de atingir as crenças populares, utiliza de recursos multimilionários e tecnologias que foram introduzindo na sociedade um conformismo que promoveu as políticas capitalistas, de forma a gerar crenças, mentalidades, teorias e ideologias que reforçavam e defendiam o interesse do capital. Nessa dimensão, o êxito foi completo, pois convenceu que não existia uma alternativa no terreno cultural e ideológico, convencendo amplamente setores da sociedade capitalista.

Para Boron (1999), as ‘reformas econômicas’ ocorridas na América Latina na verdade são ‘contrarreformas’, já que visam ampliar a desigualdade econômica e social e diminuir a democracia dentro das instituições. Os países da América Latina são a prova

do êxito do neoliberalismo, sendo que no plano das ideias é tão bem-sucedido como no fracasso econômico. Na Argentina e na Bolívia, os efeitos foram recessão, aumento da dívida externa, desemprego e escândalos de corrupção.

O êxito do Chile ocorreu devido à violação de três mandamentos cruciais que foram elaborados por Williamson no Consenso de Washington, sendo eles: privatização, gasto público e desregulação financeira, sendo que o Banco Mundial preferiu ignorar a situação e continuar afirmando que o caso chileno era um modelo de sucesso. Os números reais do Chile não demonstram uma melhora, após 15 anos da restauração econômica, a renda per capita e os salários reais avançaram pouco comparados a 1973. O desemprego, entre 1975 e 1985, era de 15% com pico de 30%, em 1983. O nível de pobreza do país passou de 27% para quase o dobro do ano de 1970. Em 2019, eclodiram diversas manifestações contra o modelo implementado por Pinochet, que tem colocado em xeque a soberania nacional e mantido o país em uma grave crise econômica e social (Boron, 1999).

De acordo com Boron (1999), o sucesso político e ideológico do neoliberalismo é incontestável, entre 1980 e 1990, os governos latino-americanos se esforçaram para declarar sua fidelidade aos preceitos neoliberais, diminuindo as fronteiras entre o público e o privado, causando desequilíbrio na relação entre empresas, mercados e estados.

A realidade é que nossos estados hoje são muito mais dependentes do que antes, sufocados como estão por uma dívida externa que não para de crescer e por uma “comunidade financeira internacional” que, na prática, os despoja de sua soberania ao ditar as políticas econômicas docilmente implementadas pelos governos da região. Contudo, por um desses paradoxos da história, nestas condições de intensificação sem precedentes da heteronímia nacional, as teorias sobre a dependência e o imperialismo são negadas e tidas como meros anacronismos quando, na realidade, adquiriram uma vigência ainda maior do que a que tinham na década de setenta. Sem fazer comparações desagradáveis, não creio que seja possível refutar a tese de que países como Argentina, Brasil e México são hoje muito mais dependentes do que eram nos anos setenta (Boron *et al.*, 1999, p. 212).

Conforme discurremos acima, a implementação do neoliberalismo nos cinco países (Chile, Bolívia, Venezuela, Argentina e Peru) ocorreu em etapas semelhantes, por meio de promessas de um futuro promissor, no qual o Estado seria cada vez menos responsável pela sua população e lucraria ao privatizar suas funções. Porém os impactos, conforme demonstrado, foram negativos, gerando endividamento destes países com as financeiras internacionais e diminuindo a qualidade de vida dos cidadãos, principalmente das parcelas mais pobres.

2.4 O neoliberalismo no Brasil

O percurso da replicação do neoliberalismo, no Brasil, se assemelha com o que já estava ocorrendo no restante do mundo. Nesta subseção, abordamos os desdobramentos durante sua implementação, a colaboração de cada governante, as principais medidas tomadas em seus governos e quais os efeitos nas políticas educacionais.

A ascensão do neoliberalismo, no Brasil, ocorre a partir de 1989, com influência do Consenso de Washington, firmado nos Estados Unidos. O governo americano e os organismos internacionais, como BM, FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), definiram propostas econômicas para serem seguidas pelos países da América Latina, que as adotaram visando crescimento — sendo condição para que os Estados Unidos cooperassem financeiramente de forma externa, bilateral e multilateral. (Batista, 1994).

O governante responsável pelo início da implementação do neoliberalismo, no Brasil, foi o ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que assume o país após o governo de José Sarney (1985-1990), que ainda não tinha propostas neoliberais e foi o primeiro presidente após o período da ditadura militar. Esse período é marcado também pela nova Constituição Federal (CF), de 1988, que alteraria diversos segmentos da sociedade.

A CF de 1988 institui garantias individuais, como direitos fundamentais a todo cidadão brasileiro, sendo eles: o direito à vida; à liberdade; à igualdade; à segurança; e à propriedade. Esses direitos são levados — ou pelo menos deveriam ser — em consideração pelos governantes do país, e “a finalidade de muitos deles é a de servir de norte para os Poderes Públicos, em uma contínua e prospectiva atividade de concretização da vontade constitucional” (Ramos, 2007, p. 339).

De acordo com Ramos (2007), a CF altera diversos segmentos da sociedade para garantir o cumprimento dos direitos fundamentais.

[...] levando em conta as funções desempenhadas pelos direitos fundamentais, pode-se identificar ao menos três modalidades distintas de direitos econômicos e sociais: os direitos relacionados à organização sindical dos trabalhadores e ao exercício de reivindicações de natureza laboral, tais como as liberdades de associação sindical e o direito de greve; os direitos que a Constituição reconhece aos trabalhadores, uma vez caracterizada a relação de emprego; os direitos sociais prestacionais em sentido estrito, cuja implementação exige intensa atividade estatal, a partir da formulação de políticas públicas afeiçoadas à teleologia constitucional. (Ramos, 2007, p. 332).

Para Fischmann (2009), a Constituição Federal de 1988 proclama e garante o direito à educação, enfatizando que a educação como direito deve servir de base para as propostas de políticas públicas que garantam a universalização deste direito fundamental, ressaltando, ainda, que a educação deve ser laica, alcançar os povos indígenas e respeitar as individualidades dos cidadãos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabendo, assim, aos governantes tomarem as medidas necessárias para instituir políticas públicas que alterem a realidade do país para melhor atender este direito garantido pela CF.

[...] nossa Constituição foi fruto da negociação e do acordo possível no momento em que foi promulgada. Reafirmou em si o poder constituinte do povo (art.1º parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”), inovando na temática da possibilidade do exercício da democracia direta por meio da iniciativa popular, não existente em constituições brasileiras anteriores. (Fischmann, 2009, p. 158).

Fernando Collor, já no seu discurso de posse, prometia acabar com o controle das estatais, defender a liberdade e a iniciativa individual, com foco no combate à inflação e colocando em prática o chamado “Plano de Estabilização”, que tinha por objetivo desregular a economia e visava à extinção da regulamentação do Estado, caminhando para o “estado-mínimo”. Em linhas gerais,

[...] direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações (Porto, 2009, p. 5).

De acordo com Porto (2009), o resultado das propostas implementadas, pelo governo de Fernando Collor, não foi o esperado, pelo contrário, aprofundou-se a recessão, aumentou-se a inflação e a taxa de desemprego, gerando precarização das políticas sociais.

Ao congelar as contas bancárias, prejudicou os bens de vida sem nenhum retorno financeiro, insistiu na privatização das empresas públicas, nos cortes de gastos burocráticos e na tentativa de reduzir impostos (Anderson, 2020).

Conforme afirma Maciel (2011), Collor determinou o confisco dos ativos de contas correntes e aplicações financeiras, prejudicando os pequenos correntistas e

poupadores, e instituiu na reforma monetária a substituição do Cruzado Novo pelo Cruzeiro, seguindo o plano neoliberal, na tentativa “pela redução drástica de liquidez, na liberalização da taxa de câmbio e das importações e no projeto de reforma patrimonial e administrativa do Estado” (Maciel, 2011, p. 102).

No campo educacional, a implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), tinha o objetivo audacioso de reduzir em setenta por cento o contingente de analfabetos no país, através da universalização do ensino fundamental, porém, após o *impeachment*, o programa ficou sem direção.

Daremos assim um grande passo para o cumprimento da previsão constitucional de acabar com o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental até 1998. Precisamos atacar o problema essencial da educação no Brasil, que é o problema do ensino básico. Proporcionar um mínimo de oito anos de escolaridade aos nossos jovens constitui hoje um imperativo de sobrevivência social e econômica da nação. Estaremos condenados à estagnação e ao atraso se não iniciarmos imediatamente uma guerra total ao desconhecimento, uma guerra que modifique o perfil educacional da nossa gente, e que nos habilite a competir com sucesso no mundo além-fronteiras. Estamos começando pela erradicação do analfabetismo, e sabemos que há muito mais a fazer se quisermos que esse esforço tenha consequências duradouras (Brasil, 1991, p. 7).

Groppo (2008) relata que os estudantes secundaristas deram início a movimentação popular pelo *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor, em 1992, com passeatas em São Paulo e no Rio de Janeiro, marcando o início do inquérito sobre os crimes de responsabilidade cometidos, que resultaria no processo de *impeachment* e culminaria na renúncia do ex-presidente. A marca visual destas passeatas eram os rostos dos manifestantes, que foram pintados com tinta guache preta, “por causa disto, foram chamados de a juventude carapintada (Groppo, 2008, p. 42).”

De acordo com Moreira (2015), a crise que resultou no processo de *impeachment* do Collor era social, e não institucional. Conforme o autor, diversos acontecimentos foram responsáveis pelo desenrolar desta situação.

Inflação, crescimento econômico, mercado internacional, formação de ministérios, coalizões partidárias, oposição partidária, movimento sindical, manifestações de rua, comportamento da grande mídia, personalidade do presidente e mesmo a fortuna – sempre imponderável – compõem o grande mapa interpretativo formulado nesse interessante exercício de sociologia política (Moreira, 2015, p. 607-608).

Para o autor, as iniciativas políticas de Collor eram baseadas em interesses econômicos e reforçam que o ex-presidente não soube atender as demandas da oposição,

ao governar sem base de apoio, por meio de concepções autocráticas e voluntarista de poder. Compôs seus ministérios à revelia, sem o auxílio dos demais partidos, conseqüentemente, sem este apoio, deixou de atender as reivindicações da sua base econômica e teve que lidar com a crescente insatisfação popular, que geraram passeatas nas ruas, que pediam o fim do seu governo (Moreira, 2015).

O vice-presidente Itamar Franco assume em dezembro de 1992 e governa até janeiro de 1995, segundo Anderson (2020), ele não fazia ideia de como governar. Então, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que seria o próximo presidente do Brasil, é convidado a assumir inicialmente o Ministério das Relações Exteriores. Em pouco tempo, assume o Ministério da Fazenda, que era o mais importante e influente da época, e se torna protagonista do governo de Itamar Franco e referência nas decisões tomadas.

A vitória de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é atribuída ao sucesso da implementação do real, enquanto era Ministro da Fazenda, que possibilitou a restauração de uma moeda estável, aprovada pelo setor bancário e empresarial do país, sendo a estratégia inicial “[...] manter uma moeda forte e adotar uma desregulação moderada, a fim de restaurar a confiança empresarial e preparar o terreno para o crescimento estável e o aumento da oferta de empregos” (Anderson, 2020, p. 33).

Durante o governo de FHC, o câmbio manteve-se sobrevalorizado; as portas do mercado foram abertas para importações com fim de controle da inflação; em leilões, muitas estatais foram privatizadas e o investimento estrangeiro contribuiu para a modernização da infraestrutura do país e da indústria. Há, até certo ponto, um balanço positivo de certas medidas tomadas pelo governo, como a hiperinflação controlada; o analfabetismo e a taxa de mortalidade infantil reduzidos; certa distribuição de terras; os níveis de corrupção diminuídos — apesar de ainda serem considerados altos — e as informações estatísticas do país com um pouco mais de confiabilidade (Anderson, 2020).

No campo educacional, o governo manteve-se no ideário neoliberal, no qual os recursos humanos são adaptados, de acordo com as exigências do mercado, considerando a educação como mercadoria, muitas vezes, altamente rentável e adotando as seguintes políticas de acordo com o Consenso de Washington:

[...] afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos,

pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agência de mercantilização do ensino; fetichização da educação. (Silveira, 2009, p. 59).

De acordo com Durham (2010), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, fez parte de uma mudança estrutural importante no âmbito educacional, apesar de não ser uma iniciativa do governo, pois já estava sendo discutida há oito anos. A partir da LDB, as competências de cada instância do país (federal, estadual e municipal) são mais bem definidas. E é estabelecido a garantia de padrões de qualidade da educação, sendo a LDB o ponto de partida para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001.

O foco do governo se manteve principalmente no ensino fundamental, após a criação, em 1996, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério⁵ (FUNDEF), que foi um marco institucional em relação ao financiamento da educação no país, estabelecendo inclusive que 60% deste fundo seria destinado obrigatoriamente para o pagamento dos salários dos professores, acarretando um aumento salarial para a categoria (Durham, 2010).

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996 resultou de um contexto marcado pela restrição do orçamento da educação em que a ênfase na estratégia de redistribuição de recursos se sobrepunha ao debate sobre a expansão do financiamento. A transição para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2007, fez-se em um novo ciclo da política brasileira em que a ênfase recai em uma perspectiva de crescimento econômico, isso reflete na possibilidade de discussão da ampliação dos recursos para o financiamento da educação (Gouveia e Souza, 2015).

Ressaltamos que as alterações no âmbito escolar, no Brasil, sofreram interferências, de acordo com o que foi discutido em 1990 na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jontiem na Tailândia. Sendo as cinco principais orientações:

1. A ideia, compartilhada por economistas de diversas correntes teóricas, da urgente necessidade de melhoria da qualidade da escola brasileira, visando

⁵ Para Gouveia e Souza (2015), a criação do FUNDEF não ampliou os recursos destinados à educação, apenas os redistribuiu ao tentar diminuir a desigualdade de recursos entre os municípios, porém para os autores não são consideradas as particularidades individuais das instituições escolares, ao instituir um percentual de investimento anual por estudante. A estratégia do governo de FHC manteve-se em uma perspectiva gerencialista que acusava problemas vinculados a má gestão dos recursos e direcionou os investimentos para o Ensino Fundamental.

- formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas e à ágeis mudanças que ocorrem no mundo;
2. A necessidade de se realizar pesquisas sobre as altas taxas de evasão e repetência no ensino do 1º grau, destacando-se o seu padrão caótico e ineficiente, com taxas de repetência em torno de 50% na 1ª série;
 3. A constituição e nomeação de um grupo de técnicos ligados ao Banco Mundial (BM-Washington) e à Organização Internacional do Trabalho (OIT-Genebra), para coordenar o processo de rediscussão das diretrizes educacionais no país;
 4. O cumprimento das recomendações do Banco Mundial (BM) para o ensino de 2º grau no Brasil, para torná-lo um curso técnico. Para isso, propõe-se uma pesquisa para coleta de informações sobre as causas da alta seletividade do ensino brasileiro, que apresenta desproporções antidemocráticas: 86% estão no ensino básico, 9,5% no ensino médio e apenas 4,5% no ensino superior.
 5. Adoção do modelo das Universidades Estaduais Paulistas para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) aproveitando seu “*know-how*” de produtividade, com ênfase na qualidade, na avaliação dos resultados e em relação à sua vinculação com o Estado, gerando mecanismos que estimulem e facilitem o desenvolvimento de projetos de cooperação científica e tecnológica entre universidades, institutos governamentais de pesquisa e o setor privado (Silveira, 2009, p. 62).

Segundo Silveira (2009), o governo de FHC assumiu com o discurso de que a falta de qualificação da mão-de-obra dificultava a inserção do Brasil no setor produtivo e competitivo mundial. Nessa perspectiva, fomentou o ensino técnico ou profissionalizante, com treinamento e organização dos trabalhadores de baixa renda, incentivou a capacitação com autonomia de pequenos e médios empresários e seguiu buscando a privatização e terceirização de serviços públicos.

Buscando medir a qualidade da educação para que a responsabilização de cada setor fosse cobrada, há regularização e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ou seja, o governo fomenta a participação nas avaliações externas, com ampla divulgação dos resultados, inclusive pela imprensa de todo o país (Durham, 2010).

De acordo com Anderson (2020), o governo de FHC finaliza deixando o Brasil à mercê do capital internacional, com um amplo processo de privatização, desindustrialização, integração e subordinação à ordem capital, sendo conhecido por servir “os de fora”, e ser mais bárbaro “com os de baixo”, deixando o governo com as taxas de desemprego em alta, com direitos precarizados por meio da desregulamentação do trabalho e da flexibilização produtiva.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) assume o governo do país. Segundo Maciel (2010), Lula assume uma postura mais moderada do programa neoliberal

que estava sendo implementado no país. Seu governo manteve as políticas econômicas baseadas no regime de metas da inflação, com política de superávit primário, taxas de juros altas, com o câmbio valorizado e ampliação das políticas sociais compensatórias, como por exemplo, o Fome Zero, a valorização do salário mínimo e o Bolsa Família.

Para o autor, a crise pela qual o mundo estava passando foi amortecida pelas políticas sociais e o *boom* econômico do período de 2004-2008 — que fomentaram o crescimento da economia brasileira, sendo fenômenos sociais e políticos os principais responsáveis pela elevação das taxas de emprego formal e informal, com aumento da renda salarial, que geram o crescimento da classe média, o que causou uma considerável redução nos níveis de desigualdade social e melhora na distribuição de renda (Maciel, 2010).

Na educação, defendeu o acesso e a permanência no sistema educacional dos menos favorecidos, ao fomentar uma política educacional de qualidade, que estava sendo negada ao povo brasileiro (Gentili e Stubrin, 2013).

Segundo Saviani (2007), um importante passo no financiamento da educação básica foi a alteração, em 2007, do FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁶ (FUNDEB), pois a abrangência do fundo passou a ser para todos os níveis da educação básica e modalidades, embora sem aumento de recurso.

Em 2007, o governo Lula lança, por meio do Ministério da Educação, diversos programas dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo de constituir uma visão sistêmica das políticas educacionais, que evidenciaram as desigualdades existentes nas escolas do país, já que enquanto algumas participavam de instalação de luz elétrica, outras já caminhavam para a alfabetização digital. O PDE aproximou o governo da classe empresarial, pois assumiu plenamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 2006 com participação da sociedade civil, social e vários conglomerados de empresas (Saviani, 2007).

O governo não se afastou do princípio neoliberal de medir a qualidade da educação, de acordo com Saviani (2007), inclusive lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, e traçou metas a serem atingidas pelos sistemas e

⁶ O FUNDEB atribui um valor mínimo no custo anual por estudante, conforme os níveis de ensino e os tipos de estabelecimentos. De acordo com Gouveia e Souza (2015), ocorre a consolidação das políticas de fundos no país, mas, ao divulgar os mecanismos de redistribuição, evidencia a necessidade do aumento dos investimentos.

escolas. O Ideb leva em consideração o rendimento escolar (aprovação) e o desempenho (proficiência), utilizando tais dados para oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios que apresentam índices insuficientes e que são orientados a aderir o Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma a reorganizarem a atuação dos governos no campo educacional.

De acordo com Gentili e Stubrin (2013), o Conselho Nacional de Educação (CNE) reformulou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e técnica de nível médio. Em 2009, a Constituição Federal é alterada, ampliando a obrigatoriedade da educação básica para estudantes de 4 a 17 anos, inclusive para aqueles que não estiverem na idade própria.

Conforme Adrião e Domiciano (2018), o período do governo Lula encerra sua gestão pública com diversas parcerias entre a esfera governamental e as fundações e organizações que ofereciam “qualificado” apoio técnico.

[...] o Partido dos Trabalhadores (PT), ao assumir os mandatos presidenciais no período de 2003 a 2010, aproximou-se da concepção de governança pública, sugerida por distintos organismos internacionais como alternativa às orientações neoliberais ou de cunho gerencial. A lógica da governança pública assimila o setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas, dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental é insuficiente e, por vezes, refratária para apreciar e atender as demandas sociais (Adrião; Domiciano, 2018, p. 2).

Em 2011, Dilma Vana Rousseff (2011-2016) assumiu a presidência do Brasil e governou até seu *impeachment*, em agosto de 2016. De acordo com Bastos (2017), Dilma assumiu um país em conflito entre as classes, com intenção de “eliminar o rentismo” com a dívida pública como meio para a acumulação do capital, ao ampliar o investimento na infraestrutura e na produção, porém sofreu diversas pressões políticas com apoio da imprensa brasileira. A classe empresarial reclamava dos ganhos salariais provocados pelo ativismo sindical, e os movimentos sociais, por sua vez, clamavam por mais direitos sociais e bens públicos, sendo um constante conflito, para atender os movimentos sociais era necessário aumentar a dívida pública e afetar diretamente os privilégios empresariais.

Devido às pressões de todos os lados, Dilma demitiu Guido Mantega do Ministério da Fazenda e nomeou Joaquim Levy, um banqueiro, escolhido por um dos conglomerados financeiros do país. O novo ministro começou a implementar medidas de cortes de gastos, austeridade fiscal, redução de crédito, leilões de propriedades do Estado

e aumento de impostos, em uma abordagem neoliberal, o que desagradou os apoiadores de Dilma, e causou uma recessão generalizada, com cortes de salários, aumento do desemprego, diminuição das receitas fiscais e queda nos investimentos, que aumentou a taxa de juros em 14,25% (Saad Filho; Moraes, 2018).

Segundo os autores, após a reeleição de Dilma, as dificuldades políticas e econômicas, que já faziam parte do seu governo, foram acentuadas. Os ataques ao seu governo foram incessantes, havia rejeição pelo capital, era hostilizada pela mídia, a classe média não a aceitava e estava sendo investigada pela Operação Lava Jato. A ausência de uma base social organizada e o mergulho do PT em um “sistema político disfuncional”, somada à insatisfação generalizada e ao incentivo dos opositores, levaram ao seu *impeachment* (Saad Filho; Moraes, 2018).

Para Bastos (2017), o *impeachment*, em 2016, da Dilma, ocorreu devido à Operação Lava Jato destruir a confiança no governo, sendo bastante seletiva, em relação aos seus investigados, e os vazamentos das investigações para divulgação pela mídia. Mesmo quando o governo apresentava um bom desempenho econômico, não seria possível revidar o ataque judicial e político em curso, por vezes o governo optou por continuar tomando medidas que sacrificariam sua popularidade, porém, sem obter sucesso, já que não haveria governabilidade com um legislativo e um judiciário hostis.

Saviani (2020) afirma que as políticas educacionais brasileiras estavam avançando devido à mobilização dos educadores do país entre 2003-2014, porém foram interrompidas e passaram por precarização devido ao *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. O autor ressalta que diversas medidas foram tomadas, pelos sucessores de Dilma, que geraram grandes retrocessos, entre elas: o congelamento dos investimentos na educação, que inviabilizou o alcance das metas do PNE; a reforma do ensino médio e o projeto autodenominado ‘escola sem partido’. O autor resume este período da seguinte forma:

[...] nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (Saviani, 2020, p. 17).

No campo educacional, o lema do segundo mandato do governo de Dilma era “Brasil, Pátria Educadora”, o qual apresentou a intenção de priorizar a educação, porém o Ministério do Planejamento anunciou o corte de quase dez bilhões no orçamento da educação. As incoerências se seguiram quando foi apresentado o documento que deixou claro o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações externas, inclusive em nível mundial, além de propostas baseadas na lógica empresarial, com fixação de metas, uso de incentivos, acompanhamento por meio de cobranças e previsão de sanções para gestores escolares (Brasil, 2015).

Freitas afirma que “se trata de um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização — concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2015, p. 22). Reforça que utilizaram o sistema nacional de educação para atender o campo empresarial “produtivista” e que, em vários momentos, os documentos do governo contradiziam às leis vigentes no país, somados às medidas tomadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) até o momento de propostas rasas, sem fundamentação e rigor acadêmico.

Para o autor, o foco mantendo-se nas avaliações externas, articulado ao controle de insumos e cobranças, colaborou para criar uma seleção e segregação dos estudantes do país, fomentando o dualismo do sistema educacional para pobres e para ricos, ao reforçar a meritocracia e criar competições entre gestores e docentes (Freitas, 2015).

Em agosto de 2016, Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) assume a presidência do Brasil, após o *impeachment* de Dilma. De maneira acelerada, devido ao caos instaurado no país, privatiza parte da Petrobrás e firma contratos que beneficiariam o capital transnacional, em uma corrente variante internacionalizada e altamente excludente do neoliberalismo. Foi aprovada, durante seu governo, a emenda constitucional que congelou os gastos públicos por até vinte anos, diversas reformas trabalhistas que ampliaram a liberalização do mercado de trabalho e tentaram aprovar a reforma da previdência social (Saad Filho; Moraes, 2018).

A lógica neoliberal avançou no campo educacional durante o seu governo, ao aumentar as parcerias público-privadas, que colaboraram com a substituição do direto à educação pela oferta de produtos educacionais, ao encarar os estudantes apenas como consumidores e fomentar um mercado altamente lucrativo. Segundo Saad Filho; Moraes (2018), Temer colabora para a consolidação do neoliberalismo no país com certa hospitalidade, ao afundar em uma crise econômica e institucional, durante um período de grande instabilidade política.

De acordo com Cara (2017), duas grandes alterações são realizadas, no âmbito educacional, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é promulgada após uma elaboração ilegítima, pois não contou com ampla participação da população. E o Novo Ensino Médio é aprovado, com uma vertente focada na “profissionalização” das camadas mais pobres da sociedade e com uma trajetória propedêutica para os mais ricos, sem ampla discussão na sociedade.

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) assume o governo do Brasil, político autodeclarado de direita. O Ministério da Economia foi comandado por Paulo Roberto Nunes Guedes, doutor pela Universidade de Chicago, tendo sido aluno de Milton Friedman, banqueiro e economista liberal. Paulo Guedes deu continuidade à política econômica e social neoliberal em andamento do governo Temer, abrindo cada vez mais a economia nacional, dando continuidade as privatizações e aprovando a Reforma da Previdência.

Silva (2021) aponta que originalmente deveria ocorrer uma antítese entre o populismo autoritário e estatista de Bolsonaro e o liberalismo de Paulo Guedes, porém a união dos dois resultou em uma neoliberalização ainda não experimentada no país.

[...] o governo Bolsonaro levou ao extremo a escola neoliberal brasileira. Com o setor econômico do governo entregue ao ministro da Economia Paulo Guedes, o governo iniciou o processo de desmonte de políticas sociais e avançou nas privatizações de empresas estatais. Emergiu assim o neoliberalismo em sua feição mais radical no Brasil (Silva, 2021, p. 101).

O governo Bolsonaro é marcado pela crise sem precedentes na saúde pública, devido a pandemia do coronavírus (Covid-19)⁷, que afetou o país em todos os setores da sociedade. Na educação, o bolsonarismo pautando-se em uma agenda conservadora, cria o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), anunciado no início do governo como prioridade na educação. O objetivo do programa era transformar as escolas públicas localizadas em áreas vulneráveis em escolas cívico-militares. O modelo da gestão das escolas cívico-militares, contava com militares atuando na gestão e

⁷ A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020, e uma pandemia no dia 11 de março de 2020, devido ao coronavírus (SARS-CoV-2), a humanidade enfrentou uma grave crise sanitária global. De acordo com Aquino *et. al.* (2020), a contaminação ocorre “por meio de gotículas contaminadas de secreções da orofaringe de uma pessoa infectada para uma pessoa livre da infecção”, de acordo com os autores, diversos países, incluindo o Brasil, optaram por políticas de distanciamento social durante a pandemia, e os impactos sociais, econômicos e educacionais ainda estão sendo avaliados (Aquino *et. al.*, p. 2424).

administração escolar, e a gestão didático-pedagógica sob responsabilidade de professores civis. Na justificativa do programa era estabelecido uma relação de causa e efeito, entre o disciplinamento dos estudantes através da ordem, resultando na qualidade de ensino.

Ao longo do governo Bolsonaro e com seu apoio, tramitou o projeto sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*), que ainda está em processo de discussão, mas com brechas legais que já permitem que algumas famílias optem por deixar seus filhos em casa.

Cunha (2023) ressalta que, em 1990, foi a primeira vez que este tipo de projeto foi proposto, porém foi barrado; já, em 2010, consegue ser continuado devido à visibilidade e à legitimação da direita, sendo criado naquele mesmo ano, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). “No último ano de governo Bolsonaro, havia 7 projetos semelhantes em tramitação e outros aprovados nos estados do Paraná e Santa Catarina e no Distrito Federal. O PL3179/2012 aguarda apreciação no Senado Federal” (Cunha, 2023, p. 84).

O *homeschooling* foi amplamente defendido durante o governo Bolsonaro, de acordo com Taffarel e Neves (2019), grupos religiosos endossavam a defesa, sob o discurso de proporcionar maior liberdade aos pais dos estudantes e resguardar as famílias. Porém, os reais beneficiados seriam os grupos editoriais e empresas que lucrariam com a venda de materiais didáticos, plataformas e orientações para a organização de quem queira educar em casa.

Em 2023, Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) reassume a presidência do Brasil. Mendes (2023) ressalta que o governo Lula encontrou uma realidade diferente dos seus primeiros dois mandatos, o cenário internacional exige uma integração regional com os países vizinhos. O fim do superciclo das commodities, o pós-pandemia de Covid-19 e a guerra na Ucrânia⁸ estão impactando negativamente a economia global, e será um desafio gerir a economia do país durante seu mandato.

De acordo com Andrade (2023), espera-se deste novo governo um processo de reconstrução, com início na consciência de brasilidade, que ela passe a ser inclusiva. As fronteiras institucionais precisam ser respeitadas e cada instituição deve assumir seu papel

⁸ Em 24 de fevereiro de 2022 a Rússia invade a Ucrânia e inicia uma guerra ainda vigente, com grandes proporções de mobilização militar e implicações humanitárias, entre elas o grande número de refugiados, para diversos países do mundo. De acordo com Loureiro (2022), a Rússia vislumbra subordinar novamente a Ucrânia economicamente e militarmente, para o autor em graus distintos: “Difícilmente conflitos e tensões na Europa ficarão presos à Europa, dada a concentração de grandes potências em disputa no espaço geopolítico europeu, bem como as ramificações globais e a capacidade de projeção global de poder que essas potências possuem” (Loureiro, 2022, p. 10-11).

no regime democrático, para que o povo volte a ter segurança e confiança nos governantes.

Leher *et al.* (2023), reforçam a importância de rediscutir a BNCC e o Novo Ensino Médio, já que foram aprovados durante o governo de Michel Temer, e durante o governo Bolsonaro não foram rediscutidos, pois durante estes governos a lógica era a mesma. O desafio no meio educacional, durante o governo Lula, é superar estas lacunas, através de diálogos efetivos e sistemáticos (Leher; *et al.*, 2023),

[...] um processo permanente de diálogo em que todos os sujeitos que forjam a educação, a cultura, a ciência e tecnologia possam discutir de modo sistemático as políticas, as estratégias, as ações das áreas mais relevantes, é imprescindível. A participação dos sujeitos que lutam pela educação pública como organizadores da frente democrática (Leher *et al.*, 2023, p. 6).

Discorremos, nesta subseção, o processo de implementação do neoliberalismo, no Brasil, que teve início no governo Collor e foi continuado até o atual governo, em níveis mais ou menos aprofundados, de acordo com cada governante. Os pilares do neoliberalismo se fizeram presentes durante todo o processo com: privatizações; abertura do mercado; financiamento com capital estrangeiro, e as consequências destas também, que geram alterações no câmbio, aumento da dívida pública, cortes de gastos, aumento de impostos e diminuição de direitos trabalhistas. Por conseguinte, os seus desdobramentos atingiram as políticas públicas do país, afetando as diversas áreas, como a economia e a educação.

A adesão ao Programa Jovem de Futuro por estados brasileiros demonstra a subserviência aos interesses econômicos e políticos internacionais, ao criar uma alternativa à crise do capital, por meio da neoliberalização da educação pública.

SEÇÃO 3 - A REFORMA EMPRESARIAL E A GESTÃO ESCOLAR

As discussões abordadas, nesta seção, têm objetivo de percorrer o processo da reforma empresarial da educação e seus impactos na gestão escolar. A seção foi organizada em três subseções. Na primeira, discutiremos a educação no contexto do neoliberalismo, ao considerar os ideais neoliberais como causadores de mudanças na sociedade por meio das políticas públicas que fomentam o livre mercado, a concorrência e a transformação de direitos em serviços. De acordo com Freitas (2018), as escolas, nessa perspectiva, tornam-se semelhante a empresas padronizadas com mecanismos de controle, devendo entregar uma perspectiva quantitativa de qualidade, por sua vez, aquelas que não alcançarem as metas estabelecidas são punidas.

Na segunda, abordamos a centralidade da privatização no âmbito educacional como estratégia dos governantes neoliberais, que transferem para agentes privados a gestão ou a propriedade de entes públicos. Para Adrião e Garcia (2014), o objetivo da privatização é diminuir os gastos públicos nas áreas sociais e criar mercados para serem explorados por instituições privadas.

A terceira subseção aborda a utilização da avaliação, da regulação e da premiação como mecanismos que fortalecem a perspectiva neoliberal na educação. Estes são potencializados por governos neoconservadores e neoliberais, ao utilizar a avaliação de maneira obsessiva e unidirecional, a regulação como meio de padronização e a premiação para fomentar a competição entre os pares com foco na meritocracia.

3.1 A Educação no contexto do Neoliberalismo

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo conduz a vida moderna em sociedade. Ao impor um universo competitivo e uma lógica empresarial, este induz as escolas e os indivíduos a se comportarem como uma empresa. Antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é primeiramente uma racionalização, ou seja, um jeito de pensar, que atinge diretamente os governados, e não apenas o governo. Ele pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governar, seguindo o princípio da concorrência.

A onda de mudanças neoliberais se estende para além do campo econômico, afetando os sistemas educacionais. O Estado assume o papel de enfraquecer as políticas

públicas, ao fomentar a deterioração das instituições científicas, universitárias e educacionais, com degradação das condições de vida e trabalho (Laval, 2019).

Para Laval (2019), as escolas públicas ou privadas, de acordo com a lógica do neoliberalismo, ao serem concebidas como empresas sob concorrência, passam a ter que se preocupar em agradar os clientes, sendo necessário gerarem ofertas para atender as expectativas de obtenção de benefícios com uma estrutura de mercadorização da atividade educacional e dos produtos educativos.

A pretensão do neoliberalismo como uma reforma ideológica, apresentada de acordo com Gentili (1996), demonstra a intenção em formar um bloco dominante por meio do senso comum de forma hegemônica, baseado em estratégias políticas, econômicas e culturais. Os métodos de implementação são migrados para o setor educacional por meio das políticas públicas, com estratégias baseadas na lógica empresarial.

[...] Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (Dardot; Laval, 2016, p. 149).

A lógica neoliberal, implementada nas escolas de forma verticalizada com estratégias e objetivos criados fora da realidade escolar, conflita com a implementação da gestão democrática, a qual não é possível juntamente com o cumprimento de situações irreais. A gestão democrática vem sendo incentivada, porém em conflito com a lógica gerencial, com cobranças de produtividade, de eficácia, de valorização de resultados, de responsabilização e de premiações.

Para Dardot e Laval (2016), as formas de vigilância e controle exercidas nos sujeitos têm causado um “desconhecimento análogo”, que dificulta a compreensão das relações dos neossujeitos, ao gerar manifestações de comportamento desviantes e de mal-estar, e resultar em modos de fuga e resistência.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo causou mudanças na sociedade e nas políticas públicas, ao fomentar o livre mercado com ênfase mercantil e concorrencial, ao transformar os direitos em serviços e os indivíduos em vendedores de si mesmos, com alterações nas relações trabalhistas e queda da proteção social. Na educação, a concepção

de sociedade é baseada em um “livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). De acordo com essa visão, a educação é um serviço, a escola uma empresa, dando início aos processos de privatização da educação pública.

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

No modelo neoliberal de educação, é exigido dos indivíduos: excelência, produtividade, criatividade, disciplina, agilidade, competitividade e que saibam trabalhar em grupo com alta demanda de produção, ou seja, “esse regime institui um governo pedagógico que visa otimizar saberes supostamente necessários para o sucesso no mundo do trabalho, configurando esses neossujeitos em empreendedores e em empresários de si próprios” (Pizolati, 2020, p. 523).

De acordo com Marrach (1996), a intenção dos neoliberais é retirar a função de gestor do Estado e reduzi-lo a provedor dos recursos públicos, ao incentivar a diminuição da responsabilidade com o âmbito social por meio da educação, e, ainda, fomentar a meritocracia no ensino com viés competitivo, ao promover a livre escolha entre as opções no mercado.

Portanto, a educação, no contexto do neoliberalismo, não é prioridade como campo social, sendo encarada como um serviço que uma instituição privada pode prestar à sociedade, ao atender uma demanda do mercado, seguindo a vertente de que o Estado é incapaz de gerir as políticas educacionais, tendo seu papel; assim, minimizado a apenas financiar, sendo a responsabilidade administrativa do âmbito privado.

Os avanços do neoliberalismo na educação têm contribuído para transformá-la em mercadoria e alterado sua função social. O compromisso de transformar a sociedade por meio de políticas públicas é atrelado ao mercado e à qual instituição privada irá ditar as regras de acordo com suas ideologias. Por extensão, os jovens em situação de vulnerabilidade estão sendo moldados para o mercado de trabalho de forma a acentuar as desigualdades sociais, ou seja, um sistema que se retroalimenta.

Nesse contexto, o Ensino Médio tem ocupado lugar central nas reformas educacionais. De acordo com Mofacto (2014), o Ensino Médio no Brasil passou por

profundas mudanças, principalmente entre 1950 e 1980, devido às alterações no cenário político brasileiro e aos seus desdobramentos nas políticas públicas no âmbito da educação e da economia. A partir de 1950, os governantes preocuparam-se em aumentar os investimentos na formação técnica dos brasileiros, com foco em tecnologia e ciências, sendo necessário inicialmente alfabetizar a população, para atingir o progresso científico e tecnológico.

Para Brooke (2012), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) foi responsável por fomentar as discussões sobre a educação científica para o trabalho e para o desenvolvimento dos países, priorizando o ensino de ciências como uma mola propulsora para o desenvolvimento socioeconômico. A Teoria do Capital Humano foi responsável por difundir que o ritmo do crescimento econômico estava diretamente ligado à expansão do sistema educacional, tornando a educação uma prioridade de investimento.

O Brasil alinhou-se a essa discussão, ao lançar em 1959 o Manifesto dos Educadores em defesa do Ensino Público com foco no progresso técnico e científico visando à produtividade e ao desenvolvimento econômico. A expansão do Ensino Médio, entre os anos de 1950 e 1970, foi decorrente de dois fatores: o aumento demográfico e a pressão populacional pela ampliação do ensino elementar. Ambos aliados à expansão da industrialização com a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho.

A Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi promulgada e previa a oferta de cursos técnicos para atender as demandas do mercado de trabalho, incluindo, no então 2º Grau, a profissionalização obrigatória. De acordo com Monteiro (2000), foi imposto, na educação do país, o modelo tecnicista, cerceando os debates e estabelecendo na relação professor e aluno apenas os aspectos técnicos, com foco na ordem social vigente por meio da racionalidade técnica.

A Lei N° 7.044, de 18 de outubro de 1982, flexibilizou a obrigatoriedade do Ensino Médio profissionalizante, passando a vigorar o Ensino Médio propedêutico conjuntamente com o profissionalizante — o propedêutico chamado de cursos científicos com intenção de proporcionar uma formação geral básica e o ingresso em instituições de ensino superior; e, o profissionalizante, de cursos técnicos de preparação para o mundo do trabalho.

Em 1988, a atual Constituição Federal é promulgada após o fim do período de ditadura militar, quando é iniciado o processo de redemocratização do país. A abertura política possibilitou a reorganização dos movimentos sociais e a luta dos professores pelo

direito à educação pública de qualidade, com acesso e permanência, sendo a CF; assim, responsável por reforçar os princípios de liberdade, pluralismo de ideia e a gestão democrática.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, em 1996, e impulsionou a descentralização da educação do país, que contribuiu para o processo de desburocratização do Estado, possibilitando novas formas de gestão pública, como por exemplo, o impulsionamento dos ideais neoliberais com o estabelecimento de instituições internacionais — como o Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Banco Interamericano de Desenvolvimento, que influenciam, portanto, diretamente a educação do Brasil.

O Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, passa a fazer parte da Educação Básica, fortalecendo o direito do cidadão brasileiro à educação gratuita. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização no Magistério (FUNDEF) vigorou de 1997 a 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), incluindo investimentos diretos no Ensino Médio. Programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola no governo FHC e o Bolsa Família no governo Lula, contribuem para o acesso e para a permanência no ensino público.

Somente em 2009, o Ensino Médio passa a ser obrigatório devido à Emenda Constitucional Nº 59. Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) preveem a oferta do Ensino Médio baseada em quatro dimensões: ciência, tecnologia, trabalho e cultura, estabelecendo princípios e fundamentos para a orientar o Ensino Médio em todo território brasileiro. No Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014, o Ensino Médio torna-se protagonista, quando na Meta 3 é estipulado o aumento das matrículas para jovens entre 15-17 anos.

A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é responsável por implementar a reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, como é comumente chamado. Esta lei alterou a LDB em relação à organização do currículo e à ampliação da carga horária — passando de 800 horas para 1400 horas anuais, progressivamente, a partir de 2017, com no máximo cinco anos para todas as instituições do país se adequarem, não podendo ultrapassar 1800 horas de carga horária total anual, sendo: 60% destinada a conteúdos comuns obrigatórios e 40% flexibilizado nos conteúdos não obrigatórios, totalizando 4200 horas nos três anos do Ensino Médio.

As áreas do conhecimento passaram a ser as seguintes: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Já as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia tornaram-se obrigatórias. Cada estado da federação foi autorizado a elaborar seu currículo, respeitando os conteúdos obrigatórios e diversificando as disciplinas da parte flexível, de acordo com a relevância e possibilidades de ensino para a realidade do estado. Esta flexibilização foi nomeada de Itinerários Formativos.

Além da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, é obrigatória a Formação Técnica e Profissional, que, no currículo de Minas Gerais, é composta por disciplinas, nomeadas por Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida.

As alterações no Ensino Médio resultaram em modificações na formação inicial e no exercício profissional de professores e pedagogos. De acordo com Sant’Ana e Pinto (2023), a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) Nº 2/2019 interfere na organização curricular dos cursos de formação inicial dos futuros profissionais da educação e na autonomia das instituições de ensino, na contramão do que é previsto na Constituição Federal de 1988. Desse modo, a resolução impõe a fragmentação curricular e o engessamento da formação inicial, com foco na BNCC, de modo a endossar a aquisição de competências e habilidades mercadológicas.

Ao longo dos anos, o Ensino Médio sofreu diversas modificações atreladas diretamente aos fatores econômicos e políticos do país. O Novo Ensino Médio foi imposto durante um contexto conturbado politicamente, após o *impeachment* de 2016, quando a presidente Dilma foi destituída do seu cargo, e o governo Michel Temer assumiu a presidência do país. Este aprovou de imediato a reforma, baseado em interesses neoliberais e apoiado pelo congresso.

Silva (2023), afirma que os rumos da última etapa da educação básica seriam rediscutidos devido à solicitação do governo Lula (2023-2026) com encaminhamento do PL Nº 5.230/2023, que solicitou o retorno da carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica. A Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024, altera a carga horária do Ensino Médio de 4200 horas para 3000 horas nos três anos, sendo 1000 horas anuais, porém será ampliada de forma progressiva até 1400 horas anuais novamente. A divisão

entre formação geral básica e os itinerários formativos continua, e as alterações da lei já irão valer para o início do ano letivo de 2025.

Essas alterações já são resultado dos debates sobre o que funciona e o que não deu certo sobre o Novo Ensino Médio. No atual governo do presidente Lula, educadores, por meio dos movimentos sociais, reivindicaram a revisão sobre o atual modelo. Há muito o que se discutir sobre o Novo Ensino Médio: a carga horária foi ampliada em 2017 e reduzida em 2024, porém não é ofertado tempo hábil para as escolas melhorarem sua infraestrutura e se reorganizarem; novas disciplinas entraram para o currículo, porém os profissionais da educação não estão preparados para assumir tais conteúdos, fazendo-se necessário que eles participem de formações continuadas; os gestores escolares enfrentam diversos desafios no âmbito de gestão financeira e de pessoal nas escolas, frente às mudanças que ocorrem por meio de políticas de governo, e não de estado.

Para Silva (2023), algumas questões problemáticas continuam. A citar, a divisão do Ensino Médio em duas partes, ao mudar apenas a nomenclatura de formação geral básica e itinerários formativos para percursos de aprofundamento e integração de estudos; a utilização da BNCC continua sendo fomentada, porém a lógica de hierarquização das disciplinas e áreas do conhecimento continua; e, ainda, a possibilidade de parcerias com o setor privado não deixa de existir.

A rediscussão se faz necessária. Nesse sentido, acreditamos que o ideal seria escutar as comunidades escolares do país sobre a repercussão e sobre os impactos da última proposta, o que o governo Lula afirma que fez, e por isso, já diminuiu para 3000 horas o Ensino Médio, com a Lei Nº 14.945 e com as alterações para o início do ano letivo de 2025. O primeiro ENEM com participação dos estudantes que ingressaram no início da implementação do Novo Ensino Médio ocorrerá no final do ano de 2024, após a aplicação de uma avaliação de larga escala, os resultados ficarão escancarados, sejam eles positivos ou negativos. Porém, em 2025, já alterarão a proposta novamente com curto prazo de adequação, sem uma análise aprofundada dos impactos da proposta anterior.

3.2 A Reforma Empresarial e a centralidade da privatização

A intensificação das políticas neoliberais, nos últimos anos, ocorre em nível mundial, conforme apresentamos na discussão anterior, de forma que no contexto brasileiro há uma aceleração devido à participação das instituições privadas desenvolvendo atividades que deveriam ser responsabilidade do Estado, como por

exemplo, no âmbito da educação e da saúde, entremeando principalmente na gestão por meio das reformas.

Discutimos sobre a privatização no âmbito escolar. Privatizar é uma estratégia dos governantes que atendem aos ideais neoliberais, ao transferir a agentes privados (empresas) a gestão ou a propriedade de entes públicos. Porém, por meio de projetos ou programas, como o Programa Jovem de Futuro, há maneiras de interferir na gestão, podendo modelar o espaço público de acordo com os padrões do espaço privado.

Com os avanços da implementação das ideias neoliberais, ocorre uma reforma empresarial na educação como uma forma de gerenciamento do setor público. Há estratégias referendadas no modelo empresarial, ao seguir os critérios de eficiência, eficácia e produtividade, conforme indica Shiroma (2018).

Particularmente, na área da educação, os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas educacionais resultavam da “ineficiência” da gestão. Argumentavam que não faltavam recursos para a área, apenas eram mal geridos; faltava, portanto, profissionais eficazes dotados de competências para gerenciá-los. Deflagrou-se um período de profissionalização de gestores e professores. Esse movimento colocou os diretores de escola no centro das agendas, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes (Shiroma, 2018, p. 91-92).

Para compreender melhor o objeto pesquisado, precisamos, conforme discurremos anteriormente, compreender as influências do neoliberalismo e da reforma empresarial no modelo de gestão escolar que possuímos atualmente. A administração escolar, conforme afirma Rosar (2013), está firmada nas teorias gerais da administração de empresas, sendo possível identificar seus diferentes tipos fundamentados em princípios fayolistas, tayloristas e weberianos.

Fayol (1916) apresentou na sua teoria 14 “princípios gerais”, que se baseiam em: divisão do trabalho, remuneração, disciplina, unidade de comando, unidade de gestão, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, equidade, centralização, hierarquia, ordem, estabilidade do quadro pessoal, autoridade, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade. De acordo com sua experiência gerencial, o autor afirma que a aplicação desses elementos geraria a maior eficiência nas empresas.

De acordo com Rosar (2013), as influências do taylorismo também se fazem presentes na atual lógica escolar regida pelo modelo empresarial, quando o conceito organizacional das fábricas, com fragmentação das funções, baseadas em princípios

tayloristas são aplicados, ao promover a separação entre os que dirigem e os que executam as atividades no campo laboral.

Os princípios de Weber (1979) também se fazem presentes, ao levar em consideração a burocracia como a forma mais racional e eficiente de organização, cujas características compreendem: divisão do trabalho, hierarquia e autoridade, fixação de regras e procedimentos formais e mérito em detrimento do favoritismo.

Os estudiosos do campo educacional, na tentativa de desvincular a educação da lógica empresarial, começaram a alterar o termo “administração escolar” por “gestão escolar”, em uma tentativa que a terminologia humanizasse e freasse a avalanche neoliberal. De acordo com Ferreira (2006), essa tendência, entre os estudiosos, ocorreu na tentativa de desvincular o termo “administração” — que sugere uma perspectiva mais técnica, e atribuir a palavra “gestão”, com o ideal pela busca da qualidade, ao levar em consideração os aspectos políticos e sociais.

De acordo com Dale (2004), sob a visão da abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), desenvolvida por John Meyer e seus colegas de Stanford, há modelos universais de sociedade, de estado e de educação, fundamentados principalmente na cultura ocidental. Em relação à educação, os sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares sofrem influências externas de órgãos internacionais, que são responsáveis por universalizar e unificar ações mundiais, dentro do processo de globalização, forçando modelos e práticas educacionais.

A expansão da CEMC ocorre politicamente por meio do fomento financeiro, como por exemplo, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que utilizam de normas para exigir alterações educacionais e manterem o controle.

Ainda mais claramente afetando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e pelo FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento (o que, evidentemente, tem implicações enormes para quem é suposto aprender alguma coisa). O que aqui vemos é uma passagem através da qual a CEMC é expandida de uma “emulação voluntária” para um “ajustamento coercivo” (Dale, 2004, p. 453-454).

Para Freitas (2018), a reforma da educação é um movimento da tradição estadunidense promovida pelo neoliberalismo em um cenário tecnológico e rentista de escala mundial. Nesta pesquisa, utilizamos o termo “reforma empresarial da educação” — usado por Freitas, para nos referirmos às alterações ocorridas no âmbito educacional.

O autor afirma que o motor destas influências são órgãos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os quais têm como objetivo principal tornar os processos educativos dos países periféricos mais atrativos aos investimentos transnacionais dos países centrais, ao facilitar a implementação das ideias neoliberais, reproduzindo um ciclo de colonização tecnológica, científica e cultural.

Segundo Freitas (2014), a pesquisadora Diane Ravitch é a primeira a utilizar o termo “reforma empresarial da educação” e denominar de “reformadores” os responsáveis por articular as reformas, sendo eles, por exemplo: empresários, políticos, a mídia, fundações privadas, as empresas e pesquisadores alinhados com os mesmos objetivos. De maneira que tal termo expressa “a ideia de que o mercado e 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, 2014, p.1109).

No Brasil, as instituições financeiras internacionais foram responsáveis por conduzir a inserção do neoliberalismo por meio de reformas econômicas, educacionais e sociais que geraram o esfacelamento dos direitos sociais, ao utilizar de um discurso que “define o Estado como ineficaz, corruptível, propulsor de crises, dispendioso e traz como resposta um projeto messiânico pautado em reformas a níveis jurídicos, econômicos e sociais” (Abreu, 2017, p. 6).

No início dos anos 2000, nos Estados Unidos, de acordo com Ravitch (2011), os resultados de testes padronizados passaram a ser usados como a principal maneira de medir a qualidade da educação. As escolas, os diretores, os professores e os estudantes eram responsabilizados pelos resultados alcançados. Para a autora, este não era o caminho para melhorar a qualidade da educação, já que geravam práticas de punições e recompensas, consequentemente, espalharam medo no meio dos educadores.

Segundo Freitas (2016), a reforma empresarial da educação promove avaliações sistemáticas com objetivos previamente definidos para orientar as políticas públicas de acordo com o modelo neoliberal. Há uma disputa pelo controle dos conteúdos, métodos, do processo de formação dos alunos e pela gestão escolar, sendo o modelo considerado eficaz o da iniciativa privada. Nessa perspectiva, ele é articulado a prêmios ou castigos, com foco em cumprir os objetivos e entregar resultados.

Quando a gestão escolar é pautada em resultados satisfatórios por meio de cobranças de um modelo gerencial, com objetivo apenas de cumprir metas, a escola perde sua essência e a gestão fica atrelada à busca incessante pelo sucesso. De acordo com Souza (2016), cria-se a cultura organizacional, que se resume em técnicas de gestão a serem cumpridas, e não como resultado de uma construção social, cultural e histórica. Diante disso, o processo de democratização da educação é retirado da agenda política dos governos e substituído pela modernização.

De acordo com Abreu (2017), os direitos sociais sob o viés neoliberal são encarados historicamente apenas como políticas do favor, devido à ótica conservadora clientelista e, por conseguinte, a classe trabalhadora é afastada da participação democrática e as políticas sociais são apresentadas de forma despolitizada e burocrática.

No Brasil, baseando-se nas recomendações do Consenso de Washington, a adesão ao neoliberalismo inicia a partir de 1980, com controle da inflação, disciplina fiscal e redução do Estado no âmbito econômico e social, intensificando-se a partir de 1990, com reformas estruturais ocorrendo liberalização e desregulamentação. Os reflexos da reforma empresarial, na educação centrada na economia, nos países que adotam as políticas do Consenso de Washington, são os seguintes:

1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação.
2. Privatização das instituições públicas de ensino.
3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, Enem, etc.).
4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino.
5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria.
6. Tecnização das ações educativas.
7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios.
8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.).
9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino.
10. Fetichização da educação.
11. A educação precisa trabalhar com a ideia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “software”, “knowledge workers”, “boom”, “hardware”, “delete”, etc. (Sampaio; Santos; Mesquita, 2002, p.8).

Para Freitas (2016), a privatização é o principal objetivo das políticas dos reformadores empresariais, pois para eles apenas a concorrência no mercado melhoraria a qualidade da educação, ocorrendo por meio da implementação das ferramentas de controle de gestão, conforme acontece no mundo empresarial.

No Brasil, devido à gestão por concessão, novas perspectivas surgiram para o empresariado. Assim, a divisão apenas entre público e privado já é ultrapassada, com os

avanços da reforma empresarial a divisão é entre público estatal e público não estatal, com a possibilidade do público administrado pelo privado. A instituição, como por exemplo, a escola continua sendo pública, porém sua gestão foi atribuída ao setor privado, tornando-se uma instituição público não estatal, apesar do acesso continuar gratuito para os estudantes, isto é, o Estado paga uma instituição privada para gerir a escola. “Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (Freitas, 2012, 386).

Freitas (2012) afirma que no Brasil ocorre outra modalidade de privatização com transferência de verbas públicas para instituições privadas por meio de políticas que ficaram conhecidas como *vouchers* fora do país. No Brasil, no entanto, são mais conhecidas como “bolsas”, permitindo que estudantes acessem instituições de ensino privadas com financiamento público, como por exemplo, no Ensino Médio, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, no Ensino Superior, o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público. (Freitas, 2018, p. 51).

Para Freitas (2018), não existe “meia privatização”, apenas uma etapa inicial do processo de privatização por completo. O autor ressalta que o *homeschooling*, chamado no Brasil de ensino doméstico, é outra forma do governo renunciar ao controle das escolas, ao direcionar os recursos para as famílias definirem sobre o ensino dos filhos. Nessa proposta, o ensino ocorreria dentro de casa, por meio do pagamento de professores particulares, com aulas remotas ou comunitárias, impulsionando “uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas” (Freitas, 2018, p. 54).

Os educadores brasileiros, ao reivindicarem mudanças no âmbito educacional, não esperavam que o neoliberalismo iria transformar seus propósitos em seus artifícios. O objetivo dos educadores era diminuir a repetência, o analfabetismo, a evasão escolar, por meio da melhoria da qualidade da educação, porém, na prática, a

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 44).

De acordo com Laval (2019), a gestão das escolas e a profissionalização dos docentes passam por um processo de descentralização, de padronização de métodos e conteúdos por meio da reforma da educação — que é orientada como atividade econômica — e, ainda, pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias.

Quando a escola não resiste as pressões do mercado e torna-se uma oferta de interesse das organizações privadas ou públicas, deixa de ser compreendida como uma necessidade política e moral. Momento esse que assume a linguagem comercial para tudo com uma lógica de marketing e técnicas mercadológicas para atrair os clientes, com foco financeiro e de imagem. Tais mudanças aproximam a escola de “uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar, por meio de uma eficaz operação de metaforização” (Laval, 2019, p. 124).

De acordo com Shiroma (2003), no âmbito educacional, há a ideologia do gerencialismo, com objetivo de modelar o perfil dos profissionais da educação para serem tecnicamente competentes e inofensivos politicamente, disseminando princípios baseados na eficiência financeira. Os diretores escolares tornam-se agentes hierárquicos para controlar as mudanças e prestar contas da instituição.

[...] o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas fundamentalmente a prática (Shiroma, 2003, p.78).

Garcia (2018) afirma que diversos atores de instituições privadas têm interesse em desenvolver seu trabalho no interior das escolas, os quais têm ganhado espaço na gestão escolar pública, por meio de parcerias e consultorias, mediadas por institutos e empresas que prometem melhorar a qualidade da educação, ao ofertar formação para diretores e introduzir tecnologias e práticas da gestão empresarial nas escolas.

Adrião (2018) defende que a inserção da “tecnologia de gestão” — originária do mundo empresarial, que propõe alterar a organização do trabalho escolar — não produz

inovação com a utilização dos padrões da administração empresarial, porém intensifica o trabalho dos gestores. A gestão democrática, desse modo, torna-se inviável nos padrões administrativos empresariais, sendo um prejuízo para a educação pública, segundo a autora.

De acordo com Freitas (2018), a diferença entre o público e o privado é a seguinte: o público é um bem comum gerido democraticamente, e o privado é uma propriedade administrada privadamente. Portanto, para o autor, a privatização está presente em todas as experiências de implementação da reforma empresarial e revela que, na verdade, a

[...] “educação para todos”, trata-se, como veremos, de uma educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do status quo” (Freitas, 2018, p. 60).

Freitas (2018) afirma que a mídia interna, no Brasil, colabora para que a inserção do caráter empresarial, na educação, não tenha mais volta, ao exaltar “o caos” da educação brasileira, por meio de divulgações dos resultados das avaliações padronizadas internacionais, ao projetar um senso comum favorável às reformas, pois reforçam, de maneira tendenciosa e desinformada, “o fracasso” de forma generalizada, culpabilizando os gestores e as redes públicas. Para o autor, o objetivo final da reforma empresarial da educação é a transformação da educação de um “direito social” para um mero “serviço” a favor do capital.

A escola, após as intervenções do neoliberalismo, deixa de cumprir sua função social para tornar-se uma empresa prestadora de serviços. A gestão da educação é disputada por diversas instituições ligadas à lógica do mercado, que defendem uma educação que a qualidade é pautada nos resultados, na meritocracia, na premiação e na competitividade.

Portanto, a reforma empresarial da educação, estrategicamente, baseia-se no discurso de crise da educação e do Estado, ao descentralizar os encargos e as responsabilidades, seguindo o viés da ideologia neoliberal, para camuflar suas reais intenções. A citar, o domínio da educação como mercadoria e a erradicação da gestão democrática, sendo a privatização um dos principais mecanismo utilizados para sua implementação.

Adrião e Garcia (2014) conceituam a privatização da educação, baseadas nos movimentos de estratégias de reprodução de capital identificados por Hill, sendo o capital

responsável por diminuir os gastos públicos nas áreas sociais e criar mercados, sendo que, no âmbito educacional, o autor afirma que existem três planos: negócios para a educação, negócios para as empresas educacionais e negócios na educação.

Os negócios para a educação são a produção da força de trabalho para atender as demandas das empresas capitalistas, que já ocorre, historicamente, sendo a base da escola pública como instituição universal. As autoras reforçam que “por razões também históricas, esta mesma escola também se apresente como um direito e uma conquista a ser assegurada para todos” (Adrião; Garcia, 2014, p. 112).

No plano dos negócios para as empresas educacionais ou empresas educativas, o foco é o lucro com atividades internacionais de privatização, com a transferência da gestão das escolas públicas para o setor privado, valendo-se de “estratégias de liberalização de mercados por meio da ausência de regulação frente à atuação de empresas e corporações transnacionais no campo educacional” (Adrião; Garcia, 2014, p. 113). Enquanto, o terceiro plano de negócios na educação são as estratégias utilizadas para as empresas lucrarem com a educação, com a venda de equipamentos, plataformas e materiais.

De acordo com Peroni e Caetano (2015), é cada vez mais comum ter instituições privadas interferindo diretamente dentro da escola, com o aval das Secretarias de Educação, orientadas de acordo com os interesses das políticas do governo vigente. Aos gestores bastam aceitar que se tornaram meros executores de tarefas e peças geridas em um tabuleiro para complementar objetivos privatistas, sendo que, em diversos setores da sociedade, estão ocorrendo as mesmas estratégias com o foco na privatização do país,

[...] o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Isso também acontece por meio da execução, que ocorre, principalmente, para as pessoas mais vulneráveis, na educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional. Mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (Peroni; Caetano, 2015, p. 339).

Para Garcia (2018), a privatização, de acordo com o viés neoliberal, no âmbito escolar, é uma tendência global e sua concretização ocorre por meio da transferência da responsabilidade do setor público para o setor privado. Dessa forma,

[...] os estados nacionais imprimem reformas educativas importantes privatizando o atendimento educacional, o que implica transferência de serviços, incentivo à iniciativa privada, adoção do gerencialismo e estabelecimento de “parcerias” com atores privados para que estes atuem na implementação de políticas públicas e, dentre outras possibilidades, sobre a gestão escolar. Não apenas como inspiração e fonte de referência para a formação de gestores, mas por meio de contratos e convênios por meio dos quais se estabelecem as regras, os projetos, a avaliação e os métodos de gestão no interior da escola (Garcia, 2018, p. 1371).

De acordo com Adrião (2018), a expressão público-privado é responsável por mascarar a relação entre o Estado e as instituições privadas, pois sugere uma “parceria”, porém, na verdade, é um processo pelo qual a educação brasileira “financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro” (Adrião, 2018, p. 9). Então, a autora opta por utilizar o termo privatização, e não termos, como mercantilização, comoditização da educação ou parceria público-privada.

Cury (2006) ressalta que as instituições escolares privadas devem coexistir com as instituições de ensino públicas, como previsto na Constituição de 1988 no artigo 206, inciso III. Sendo que, de acordo com a LDB, as instituições privadas devem ser submetidas a processos para a autorização de funcionamento e avaliação se são autossustentáveis. Cury explica que, de acordo com a Constituição Federal, as instituições privadas de ensino são divididas em escolas privadas lucrativas e escolas privadas não-lucrativas, podendo as não-lucrativas serem subdivididas em confessionais, comunitárias e filantrópicas.

Para Adrião (2018), há três dimensões de privatização no Brasil: a oferta educacional, a gestão da educação pública e o currículo. Em relação à primeira dimensão da oferta educacional, segundo a autora, ela pode ocorrer por meio do financiamento público, pela introdução de políticas de escolha parental e pelo aumento das matrículas em escolas particulares. O financiamento público ocorre por meio dos sistemas de bolsas de estudo ou implantação de convênios. A escolha parental é a introdução dos *vouchers* e da educação domiciliar. Já o aumento das vagas no ensino privado pode ocorrer devido à diminuição das vagas em escolas públicas e ao estímulo comercial das escolas particulares de baixo custo.

Sobre a oferta educacional, Adrião (2018) afirma que ela ocorre por meio de formas diretas de subsídios públicos, mediante contratos e convênios. No Brasil, é mais frequente na Educação Infantil com repasse vinculado ao número de estudantes matriculados, sendo a frequência gratuita. Ocorrem também repasses sem relação ao

número de matrículas com um valor fixo ou insumos variados, sendo comum também a cessão de prédios e de funcionários. As formas indiretas de financiamento público para instituições privadas ocorrem por meio de créditos fiscais reembolsáveis, mediante a isenção de impostos, como por exemplo, o Imposto Territorial Urbano (IPTU), para escolas que declaram ser sem fins lucrativos.

A regulamentação de instituições, como as Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), pelo Estado, fomenta a transferência da gestão pública para setores privados, por meio de convênios ou contratos. Ocorre também a transferência para instituições privadas formadas por cooperativas de profissionais da educação e/ou pais. Na LDB, a oferta de bolsas é prevista como medida paliativa na ausência da oferta pública, mas não se enquadram nos mecanismos de escolha parental. A escolha parental, de acordo com Adrião (2018), são políticas públicas que subsidiam *vouchers*, cheque-escola, cheque ensino ou bolsas de estudo para os estudantes frequentarem instituições privadas ou de gestão privada, que são escolhidas pelas famílias. Este custeio pelo Estado pode ser parcial ou integral.

A educação domiciliar ou *homeschooling* é uma política de escolha realizada pelas famílias que decidem pela escolarização dos seus filhos em casa, sem obrigatoriamente frequentarem instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. Segundo Adrião (2018), este modelo é flexível e ocorre com apoio ou não de subsídios e supervisão do poder público.

A segunda dimensão de privatização, para Adrião (2018), é a privatização da gestão da educação, que ocorre de duas maneiras: por meio da privatização da gestão educacional, assumindo um caráter sistêmico que envolve os processos de decisão de um sistema público, e a por meio da gestão escolar que delega a gestão de unidades escolares específicas para as instituições privadas, privatizando a gestão escolar. As duas maneiras são delegadas às instituições privadas pelo Estado com fins lucrativos ou não. Para a autora, as instituições privadas sem fins lucrativos são as que mais atuam de acordo com os interesses do mercado, sendo elas compostas por investidores sociais ou filantropos de risco.

Levando em conta o sentido aqui atribuído à privatização da gestão educacional pública, o qual não se limita à frequente contratação de assessorias privadas para atividades pontuais e nem à pressão empresarial pela adesão a seus interesses estratégicos. Refere-se à presença de corporações e segmentos associados na definição de prioridades educacionais e na implantação de sistemas ou procedimentos para o gerenciamento dessas prioridades, com

interesses de lucro diretamente realizados, quando operando com a venda de produtos ou serviços, ou indiretamente, quando mediando a compra ou contratação de insumos e produtos ofertados por seus “parceiros” (Adrião, 2018, p. 19).

Para Adrião (2018), ao transferir a gestão educacional para as instituições privadas, o Estado introduz a sistemática de monitoramento do trabalho pedagógico, baseado no levantamento de informações que deveriam auxiliar as decisões para melhorar os sistemas de ensino. Dessa forma, disponibiliza dados escolares como a frequência dos estudantes e dos professores e o desempenho das instituições escolares em avaliações de larga escala para as instituições privadas utilizarem estes dados como desejarem.

A privatização do currículo é a terceira dimensão apresentada por Adrião (2018). Nela, as instituições privadas determinam para os sistemas públicos e para as escolas, por meio de assessorias, qual será o modelo de currículo e oferta tecnologias e insumos para implementá-lo. “Trata-se da privatização dos processos pedagógicos *stricto sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudantes e conhecimento” (Adrião, 2018, p. 5).

Ao transferir para as instituições privadas o currículo, segundo a autora, não ocorre apenas a aquisição de insumos e materiais, é atribuída a responsabilidade de definir os processos da aprendizagem “do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares” (Adrião, 2018, p. 20).

Ao privatizar os currículos, o setor público transfere parte das suas responsabilidades para a iniciativa privada. Segundo Adrião (2018), os governos adquirem Sistemas Privados de Ensino, que ofertam tecnologias educacionais traduzidas em plataformas, conteúdos digitais e livros que são disponibilizados para as instituições escolares públicas. Dessa forma, o setor privado amplia o seu mercado.

De acordo com Lima (2014), a democracia educacional, que já foi tópico central de debates nos anos de 1970, tornou-se invisível. As parcerias com o terceiro setor, a instituição de mecanismos de concorrência entre o público e o privado, por meio de um Estado gestor, supervisor e avaliador, com a gestão centrada nos resultados escolares, servem como instrumento técnico-rationais ao serviço das políticas, dos objetivos e dos valores dos vencedores.

o governo democrático das escolas não apenas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas sobretudo associada

ideologicamente a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2014, p. 1077).

Adrião et al. (2012) pesquisam sobre a privatização na educação, no Brasil, e abordam principalmente a realidade do estado de São Paulo, que se assemelha à realidade do estado de Minas Gerais. Ambos caminham pelo mesmo trajeto de privatização por meio de políticas educacionais,

[...] caracteriza o que denominamos de simbiose entre as esferas pública e privada. O termo, emprestado das ciências biológicas, objetiva destacar as tendências de alterações decorrentes de mecanismos adaptativos observados no interior do setor privado, principalmente no campo da educação pública, tendo em vista a subordinação da política educacional aos serviços e produtos oferecidos pelos parceiros privados, atendendo aos seus interesses comerciais (Adrião et al., 2012, p. 547).

De acordo com Freitas (2018), na perspectiva neoliberal, a escola só é eficiente quando controlada como uma empresa, sem intervenção do Estado e inserida no livre mercado, tornando-se um produto que as famílias podem comprar de acordo com a qualidade. As relações humanas, neste modelo, estão pautadas como “empreendimento” e os indivíduos expressam-se por meio do “empreendedorismo”, sendo a “fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (Freitas, 2018, p. 31).

Para Adrião (2018), as instituições privadas de ensino crescem, no Brasil, devido ao investimento público ser insuficiente para a educação pública de qualidade. A autora afirma que as escolas privadas de baixo custo apresentam condições precárias nas periferias urbanas e que as escolas particulares para a elite servem apenas uma minoria. Ressalta que, em geral, a realidade não condiz com a “disseminação ideológica, não evidenciada, sobre a supremacia da escola privada” (Adrião, 2018, p. 14).

O Estado tem se preocupado em diminuir cada vez mais suas funções por meio da privatização, ou seja, “a privatização representa, também, a liberação de compromissos do Estado, a tecnização das empresas (com o consequente desemprego) e, é claro, a redução dos serviços prestados pelo Estado” (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002, p. 7).

Cury (2006) ressalta a importância de que a escola pública seja a referência de qualidade, mas que para isto os investimentos públicos devem ocorrer preocupados com a melhoria da qualidade, e não vinculados à vontade do mercado.

Padrão de referência não quer dizer superior em termos hierárquicos. Quer dizer simplesmente que as instituições públicas, por sua tradição, por sua natureza e por sua distância com relação ao sistema contratual de mercado, devem representar, na organização da educação nacional, o horizonte maior de possibilidades qualitativas para a aspiração de um país independente, desenvolvido e democrático (Cury, 2006, p. 156).

Portanto, o Estado, por meio da privatização, descentraliza suas obrigações no que se refere à promoção e à administração dos serviços públicos. Este processo concretiza-se, no Brasil, devido ao financiamento público das instituições privadas de educação, seja por meio de bolsas, *vouchers*, ou até mesmo pelo incentivo ao *homeschooling*. As instituições privadas se alimentam de um mercado criado pelo Estado, que solicita produtos educativos e estabelece parcerias para a transferência da gestão escolar.

A privatização escolar pode causar implicações desastrosas para a educação do país. O dinheiro do contribuinte — que poderia ser usado para oferta e permanência de uma educação gratuita, laica e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros — é investido erroneamente em instituições privadas, que nem sempre devolvem este investimento em qualidade educacional.

Ao transferir a gestão educacional para as instituições privadas, o Estado deixa os profissionais e os estudantes à deriva das decisões destas empresas, que irão agir de acordo com seus ideais e objetivos, vão continuar vendendo suas tecnologias educacionais para retroalimentar um sistema milionário, utilizando os dados das avaliações externas, para controlar cada vez mais as escolas por meio de competições que visam premiações, conforme iremos discutir na subseção a seguir.

3.4 Avaliação, Regulação e Premiação

Na perspectiva de Afonso (2007), as avaliações educacionais foram impulsionadas pelos governos neoconservadores e neoliberais, ocorrendo de forma obsessiva e unidirecional,

[...] quer pelo facto de continuar a manter a sua presença de forma relativamente indiferente à natureza de governos de outras orientações político-partidárias quer pelo facto de continuar a contribuir para maximizar as funções de controlo e de legitimação, em vez de apoiar mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) mais congruentes com a promoção de justiça social e educacional (Afonso, 2007, p. 11).

Para Afonso (2007), o processo avaliativo é uma prerrogativa legítima e fortalece a democracia. O autor não questiona a necessidade de avaliar, mas sim a forma que as avaliações externas no âmbito educacional têm ocorrido. Ressalta que avaliar professores e alunos é diferente de avaliar as políticas públicas implementadas pelos governos, “apesar da insistência frequente na necessidade de uma cultura de avaliação, a avaliação das políticas está consideravelmente menos teorizada (e menos valorizada) e é menos praticada do que a avaliação dos alunos, das escolas e dos professores” (Afonso, 2007, p. 19).

Quando os governos decidem utilizar as avaliações externas com indicadores mensuráveis, de acordo com Afonso (2007), não resultam automaticamente na melhoria da qualidade de ensino. O autor ressalta que, na verdade, é um retrocesso político no âmbito educacional que não considera perspectivas complexas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Laval (2004) afirma que as avaliações são utilizadas para mensurar resultados, atreladas à lógica de mercado, para qual as escolas são consideradas empresas que, como qualquer outra organização, presta serviços.

De acordo com Freitas (2014), os reformadores empresariais utilizam os resultados das avaliações internas e externas das instituições escolares como meio de comparar os resultados atingidos durante a implementação dos seus programas. Assim, valem-se da política de responsabilização, para culpar o Estado pelo baixo desempenho e afirmar a necessidade de firmarem privatizações com as empresas que prometem melhorias.

Nessa perspectiva, o Estado, o mercado e a comunidade são os principais atores da regulação social. Ao longo da modernidade capitalista, o crescimento do Estado tende a influenciar na retração ou subordinação dos outros, de acordo com as conjunturas históricas, econômicas, sociais e políticas, que geram impactos na educação ao tencionar a relação público/privado devido à pluralidade do quase-mercado e do mercado (Afonso, 2010).

No mundo contemporâneo, ocorre a coexistência de instâncias de regulação, devido à transnacionalização da economia com protagonismo instável, permeável e aberto. No campo educacional, figuram as interfaces do público e o privado, que utilizam os mecanismos de mercado e quase-mercado para regular esta relação cada vez mais complexa (Afonso, 2010).

[...] esta tendência totalizadora tem uma evidente expressão no facto de a educação pública, como projecto essencial do Estado-nação, imbricada na afirmação e consolidação da cultura e identidade nacionais, estar hoje em dia ameaçada pela criação e realização de um mercado em educação e/ou pela existência de eficazes e variados dispositivos e mecanismos de quase-mercado, mas, sobretudo, pela emergência de um mercado mais agressivo e competitivo a nível global, como mostram bem os acordos da OMC relativos ao comércio de serviços educativos (Afonso, 2010, p. 1150).

O autor acredita que é indispensável “repolitizar” as agendas educacionais para resistir e fortalecer alternativas contrárias à mercadorização global da educação, que tem sido utilizada como um instrumento de acumulação de capital que gerará consequências perversas. Acreditamos que o Estado, ao delegar sua responsabilidade intrínseca com a educação do país — que é direito dos seus cidadãos — para organismos internacionais e para o mercado, abre brechas para que as concepções destas instituições tomem a frente das decisões e modulem os egressos do sistema educacional, de acordo com suas necessidades.

Segundo Afonso (2001), a escola pública, enquanto escola do Estado, tem um papel na construção da identidade nacional, ao contribuir para a socialização de diferentes identidades:

[...] a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias (Afonso, 2001, p. 18).

O autor reforça a necessidade de os sistemas educativos considerarem as diversidades e pluralidades que compõem a sociedade, frente à regulação das transnacionais, que não consideram estas manifestações heterogêneas como afirmação das subjetividades e identidades dos sujeitos.

Freitas (2018) afirma que, quando o Estado se afasta da gestão da educação por meio da privatização, mas não do financiamento, as instituições privadas transportam para o âmbito educacional as regras do mercado, desenvolvendo um conceito de qualidade da educação, baseado na concorrência entre as escolas e os profissionais da educação. Segundo o autor, o processo de privatização cria uma espécie de “darwinismo social” e pode ampliar os processos de segregação no sistema educacional, que está envolvido em diversas formas de privatização; entre elas, “assessorias, privatização de serviços de apoio, parcerias público-privadas, terceirização das escolas, modalidades de

‘vouchers’, aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos, entre outras” (Freitas, 2018, p. 44).

Peroni e Pires (2013) abordam as implicações geradas pelas parcerias público-privadas na elaboração de políticas públicas para educação.

Verificamos muitas formas de relação entre o público e o privado e a privatização do público, assim o importante aprendizado da democracia, acaba cedendo lugar ao controle externo de instituições privadas, que determinam o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional nacional até as práticas escolares cotidianas (Peroni e Pires, 2013, p. 12).

As autoras reforçam que a parceria público-privada tem fortalecido o terceiro setor, com prevalência do privado sobre o público, principalmente no campo educacional, ao executar as políticas públicas, e define os conteúdos e o modelo de gestão para educação. Elas alertam que, na educação, está ocorrendo uma “lógica do produto em detrimento da lógica democrática” (Peroni; Pires, 2013, p. 13), conquistada, ao longo de vários anos de luta por um estado-democrático, que agora cede aos interesses do capital.

A função da avaliação externa é ampliada pelos reformadores empresariais, de acordo com Freitas (2014). Eles utilizam os resultados para aumentar o controle do processo pedagógico e induzem a padronização para alcançar resultados, com automação das atividades e transformação do trabalhador em um indivíduo que pode ser substituído — se seu desempenho não for adequado, de acordo com o monitoramento baseado em indicadores de qualidade — ou que pode ser recompensado — caso apresente alto desempenho.

Para Freitas (2012), a lógica da premiação organiza-se com base nos preceitos gerenciais com intenção de regular o trabalho da gestão escolar. Ao utilizar os processos de controle e para alcançar resultados mensuráveis, tal lógica torna uma condição fundamental na organização dos processos da escola.

[...] 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).

Portanto, o discurso neoliberal carrega a cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficácia, na eficiência e no individualismo, ao utilizar o controle dos resultados para mensurar a qualidade da educação e para justificar a necessidade de privatizações com intervenção externa, no âmbito educacional, com o Estado sob ataques e caracterizado como ineficiente.

Instituições privadas, como o Instituto Unibanco, consideram transformar a educação em uma prestadora de serviços que baseia sua função social em entrega de produtividade, medida por indicadores educacionais. Tendo feito, assim, um desserviço e desconstruído anos de luta dos profissionais da educação, que almejam uma educação pública, gratuidade e de qualidade. Esta última não segue os preceitos do mercado.

SEÇÃO 4 - A POLÍTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO DO PARTIDO NOVO E O LUGAR DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

O objetivo, desta seção, é desenvolver as análises necessárias para a compreensão do objeto desta pesquisa, ou seja, quais são as implicações da implementação do Programa Jovem de Futuro nas escolas estaduais de Ensino Médio mineiras, com o recorte temporal de 2019-2024, durante a gestão do Partido Novo, do governador Romeu Zema (2019-2026). Para tanto, demonstramos os mecanismos de controle utilizados na implementação do PJF pela Secretaria Estadual de Educação e quais são as possíveis premiações.

Discutimos sobre o Instituto Unibanco, que é ator central e responsável pela implementação do PJF em Minas Gerais, suas concepções, objetivos, sua participação na área educacional no país e seu papel, ao influenciar a educação pública mineira, com viés neoliberal, por meio da interferência com lógica privatista na gestão escolar.

O neoliberalismo, de acordo com Dardot e Laval (2016), impõe a competitividade com uma lógica empresarial e induz as escolas e os indivíduos a se comportarem como uma empresa, com práticas e dispositivos com princípio da concorrência. A privatização, de acordo com Adrião (2018), tem proporcionado a ampliação da atuação do setor privado na educação, ao considerá-la como um mercado a ser explorado, para o qual o Estado está disposto a adquirir tecnologias, programas e plataformas educacionais para transferir suas responsabilidades.

No intuito de contextualizar o PJF, apresentamos um breve histórico do programa, desde sua primeira implementação como projeto piloto (2008-2010) ao seu retorno em 2019 no governo Zema. Também foram apresentadas as diretrizes, os objetivos e a metodologia para sua implementação por meio de uma lógica empresarial, baseada em resultados ao visar a eficiência e a eficácia.

De acordo com Shiroma (2018), os neoliberais, na área educacional, atribuem os problemas educacionais à ineficácia da gestão do Estado; argumentam que não faltam recursos, mas que eles são mal geridos; colocam as escolas no centro da agenda neoliberal e se oferecem para resolver a questão da qualidade educacional, considerando os princípios de eficácia e eficiência.

Por fim, tratamos sobre as políticas educacionais do Partido Novo, durante o governo de Romeu Zema (2019-2026), para compreender o percurso da política, em

Minas Gerais, que resultou na ascensão de tal governo e quais são suas medidas no âmbito educacional, com foco especial no PJF. Além da participação na primeira e terceira geração do programa, sendo que a primeira ocorreu ainda como projeto piloto durante o governo do ex-governador Aécio Neves (2003-2010), do PSDB, e analisamos, ainda, os motivos da interrupção durante os governos do Antônio Anastasia (2010-2014), do mesmo partido, e Fernando Pimentel (2015-2018), do PT. Finalizamos discutindo a lógica entre o controle e a premiação durante a implementação do programa.

4.1 O Instituto Unibanco: ator central do Programa Jovem de Futuro

De acordo com o *site do* Instituto Unibanco, ele foi criado em 1982 e apoiava projetos sociais de variadas organizações com diversos objetivos. Desde 2002, atua diretamente com a educação pública, no Brasil, com foco na gestão educacional para o avanço contínuo com projetos próprios, ao apoiar e desenvolver soluções para aumentar a eficiência do ensino, com foco nos resultados da aprendizagem, com base em quatro valores fundamentais: “valorizar a diversidade, acelerar transformações, conectar ideia e ser orientado em evidências”. Seus projetos e ações atuam em cinco frentes:

1. conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional;
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;
5. ser fundamentado em evidências (Instituto Unibanco, 2024).

O IU se apresenta como uma instituição responsável por aumentar a eficiência do ensino no Brasil, porém a responsabilidade pela educação é do Estado, de acordo com a constituição do país. Todavia, a oferta do Estado tem sido questionada pelo Terceiro Setor, o qual o Instituto faz parte, além dos ataques constantes da mídia brasileira às instituições escolares e a seus docentes.

O Itaú Unibanco cria o IU como uma instituição sem fins lucrativos para ser mantida por doações, por meio do fundo patrimonial, e se beneficia das isenções fiscais que o estado brasileiro proporciona para empresas assumirem suas responsabilidades, ao ser o principal mantenedor do Instituto por meio de doações, ou seja, por meio da privatização que é uma das principais atividades neoliberais. De acordo com Adrião

(2018), nesse tipo de relação, ocorrem formas indiretas de financiamento público, mediante a isenção de impostos que beneficiam a instituição privada.

O Instituto, em suas ações, tem demonstrado preocupação com a educação do país. Seu idealizador, Itaú Unibanco, faz parte de um conglomerado de empresas Alpargatas, Dexco, Grupo CCR, Aegea Saneamento, Copa Energia e Nova Transportadora do Sudeste (NTS). Estas empresas acompanham os ideais neoliberais do atual mundo capitalista. Adrião e Garcia (2014) ressaltam que a atuação de empresas privadas, no campo educacional, visa o lucro por meio da transferência da gestão das escolas públicas, ofertando produtos, como plataformas, formações e equipamentos.

Adrião (2018) ressalta que o interesse das instituições privadas, no âmbito educacional, visa principalmente o lucro, direta ou indiretamente. Tal lucro pode ocorrer por meio da contratação de assessorias, com a presença da instituição privada, definidas as prioridades e os procedimentos que serão adotados, e pela compra de insumos e produtos.

O financiamento do IU ocorre por meio de um fundo patrimonial, que recebe doações de diversos setores da sociedade, de forma a garantir a efetividade dos seus projetos, de acordo com o *site* do IU, com “oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos” (Instituto Unibanco, 2024).

Recorrendo a seu Instituto, o banco assume preocupação com as “questões sociais”, justificando que pretende apenas colaborar com a educação do país. De acordo com Peroni e Caetano (2015), esta escolha não é aleatória, já que, “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, 2015, p. 417), o banco se destaca perante a sociedade.

O IU trabalha em parceria com instituições do Terceiro Setor e educacionais: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros; Ação Educativa; Baobá - Fundo para Equidade Racial; Elas - Fundo de Investimento Social; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Maria e João Aleixo; Geledés - Instituto a Mulher Negra; Associação de Redes da Maré; Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; Grupo de Estudos Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública; Instituto de Estudos Avançados da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Núcleo Ciência pela Gestão Educacional Cátedra; *London School of Economics and Political Science*; Escola

Nacional de Administração Pública; *Stanford University*; *Universidad Diego Portales* e Universidade Cidade de São Paulo (Instituto Unibanco, 2024).

De acordo com o IU, suas parcerias são realizadas com diversas matrizes político-ideológicas. Ao longo dos últimos anos, sete partidos políticos distintos implementaram o PJJ nos seus governos, via secretarias estaduais de Educação, dentre eles: Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Social Democrático (PSD), Democratas (DEM) e Partido Novo (Novo) (Instituto Unibanco, 2020).

Em 2003, o IU divulga o primeiro Relatório de Atividades do Instituto, e, nele, afirma que o Brasil corria contra o tempo para recuperar o atraso na educação, ao relatar que as estáticas educacionais nacionais eram alarmantes, mesmo após uma redução considerável do analfabetismo. O Brasil estava na 37ª posição entre 41 nações, em relação à taxa de compreensão de leitura entre estudantes da faixa dos 15 anos, de acordo com um estudo divulgado naquele ano pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e OCDE. O IU faz as seguintes afirmações, ao detalhar a escolha da educação como campo de atuação:

[...] 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. O conhecimento é a principal fonte de evolução do indivíduo e ferramenta indispensável à sua inserção no mundo do trabalho digno. Sem o suporte de uma eficiente infra-estrutura educacional, serão improdutivas as políticas governamentais de combate à pobreza, à violência e ao consumo de drogas. 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).

Neste trecho do relatório, identificamos a concepção de educação do Instituto, apesar de afirmar que a educação é essencial para a “evolução do indivíduo”, ressalta que seu principal fim é a inserção no mundo do trabalho.

O Instituto também declara a ineficiência do Estado na medida em que, apesar de “pesados investimentos”, não há retorno na qualidade e no acesso à educação. Então, se propõe como uma instituição do Terceiro Setor — que pode auxiliar o Estado ou assumir suas funções, ao considerar a ineficiência do mesmo — tomar a direção da educação do Brasil, conforme ressalta Costa.

O desejo de praticamente toda instituição que atua no chamado terceiro setor é o de um dia ver seus projetos se transformando em uma política pública. Isso porque nenhuma organização não governamental, por mais rica que seja, poderia alcançar com seus próprios recursos a abrangência que o poder público tem (Costa, 2015, p. 84).

De acordo com o Relatório de Atividades de 2006 do IU, suas atividades passam a ser reconhecidas, divulgadas e premiadas, como por exemplo, no site da Bovespa (Bolsa de Valores de São Paulo), que informava aos seus investidores que o IU mantinha boas práticas de responsabilidade social. Esta relação evidencia os interesses privados pela educação.

Em 2006, o IU recebeu o Prêmio Ambiental Von Martius, que premiou, na categoria Natureza, o Projeto Natureza Jovem: Protetores da Serra em 2º lugar. Já a Associação Brasileira de Comunicação Empresarial reconheceu a comunicação institucional do IU por meio do boletim eletrônico Panorama Social, premiando o Instituto na categoria Newsletter Digital (Instituto Unibanco, 2006).

Neste mesmo ano, o Instituto integra o Movimento Todos pela Educação, o qual, organizado a partir do empresariado brasileiro, “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” (Instituto Unibanco, 2006, p. 11). Esse movimento tem como objetivo contribuir para garantir a aprendizagem dos estudantes através de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública.

Alinhado ao contexto educacional do país, o IU, a partir das experiências no Centro de Estudos Instituto Unibanco com estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo, lança, nos últimos meses de 2006, o “Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio”, em fase-piloto.

[...] uma proposta de parceria com escolas públicas direcionada para o aumento da qualidade do atendimento educacional e a consequente melhoria do desempenho dos alunos nesse estágio escolar. Durante três anos, o programa, estruturado em ações coletivas, garantirá apoio técnico e financeiro ao processo de concepção, implementação, monitoramento e avaliação do planejamento estratégico das instituições de ensino, proporcionando, como seu próprio nome diz, um futuro melhor para os estudantes beneficiados (Instituto Unibanco, 2006, p. 6).

Vale destacar que o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, promulgado pelo governo federal, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nele,

são estabelecidas diretrizes para a implementação de parcerias na gestão da educação. No artigo 2º, inciso XXVII, é previsto “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”, ou seja, abre as portas das escolas para as instituições privadas.

De acordo com Saviani (2007), o Compromisso Todos Pela Educação gerará graves consequências para a área educacional, ao firmar parcerias com instituições privadas.

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, 2007, p. 1253).

Em 2007, no Relatório de Atividades do IU, sinaliza-se ainda mais o afunilamento do seu foco para a terceira e última etapa da Educação Básica — o Ensino Médio, com o objetivo de “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), destacando “os pertencentes às camadas menos favorecidas da população” (Instituto Unibanco, 2007, p. 14).

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. A desigualdade e a violência trilham caminhos paralelos. Segundo levantamento realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o preço da violência no Brasil já atinge 10% do Produto Interno Bruto. Os jovens são as maiores vítimas e os maiores agentes dos níveis de violência na sociedade. Os índices de desemprego, desocupação e violência estão diretamente relacionados à defasagem no acesso e na conclusão do Ensino Médio (Instituto Unibanco, 2007, p. 11).

Nesse trecho, o Instituto reforça sua concepção de educação, ressaltando o viés neoliberal, e objetifica o Ensino Médio com fim apenas no acesso à universidade e ao mercado de trabalho, ao mencionar que a sua não conclusão causa desigualdades na sociedade, que geram aumento dos índices de violência. Ao ressaltar as camadas “menos favorecidas da população”, compreendemos o foco no jovem de baixa renda que

necessitará de emprego disponível, na sua maioria em escolas públicas, para, de acordo com a concepção do Instituto, serem formados para o mercado de trabalho.

Em 2008, no Relatório de Atividades, justifica-se o investimento no EM devido à “relação intrínseca entre pobreza, escolaridade e trabalho em nosso país. Não investir na educação e na formação do jovem em idade de Ensino Médio é ignorar o forte elo existente entre conhecimento, capital humano e crescimento econômico” (Instituto Unibanco, 2008, p. 8). Destaca, assim, o seu alinhamento com os ideais do mercado.

No Relatório de Atividades de 2009, demonstra-se sua visão para o sucesso da juventude, pautada na introdução ao mercado de trabalho, ao reforçar seu compromisso com a responsabilidade social, ao estabelecer “Parcerias Público-Privadas que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação” (Instituto Unibanco, 2009, p. 16).

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).

De acordo com Franzini (2015), a intervenção de instituições privadas, na educação com bases nos ideais do mercado, está baseada em “benefícios dos acordos público-privados, uma vez que a interferência privada no público tem um preço. A prestação de serviço é lucrativa, melhora a imagem da empresa e garante controle social” (Franzini, 2015, p. 47).

Ainda no relatório de 2009, são abordados os fundamentos que norteiam o desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro para a melhoria do Ensino Médio no país. Tais fundamentos que, em concordância com a proposta de “geração de tecnologias” do IU, “exige mecanismos consistentes de pesquisa, concepção, desenvolvimento, testagem, sistematização e disseminação de soluções com resultados comprovadamente positivos” (Instituto Unibanco, 2009, p.17).

Diagnóstico: A definição das premissas e do escopo de cada projeto envolve um minucioso trabalho de levantamento de dados. Essas informações permitem identificar com clareza os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais passíveis de intervenção e ajudam a definir a linha de base a partir da qual o impacto do projeto será avaliado posteriormente.

Monitoramento: Supervisão contínua é uma característica comum a todos os projetos. Múltiplos controles internos são estabelecidos para acompanhar o andamento e o rendimento das atividades e indicar de imediato a necessidade de ajustes metodológicos ou administrativos.

Avaliação em larga escala: Sistemas especialmente desenvolvidos pelo Instituto, com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apontam com precisão os avanços e as dificuldades remanescentes dos alunos atendidos pelos projetos. Ao longo da ação, esses resultados constituem uma fonte de feedback permanente para o direcionamento dos processos pedagógicos. Ao final, dão origem às análises de impacto realizadas por avaliadores independentes.

Replicabilidade: O Instituto não direciona projetos à situação específica de determinada rede ou instituição. Manuais e guias de orientação apontam alternativas de implementação que preveem a adaptação das atividades a qualquer realidade, sem prejuízo dos resultados (Instituto Unibanco, 2009, p. 17).

Conforme exposto no documento do IU, por meio do diagnóstico, o Instituto faz o levantamento dos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, que são passíveis de intervenção, ou seja, há intencionalidade por parte da instituição privada de interferir em diferentes pontos da sociedade. Relata que o programa utilizará de uma figura de supervisão para “múltiplos controles internos” em relação aos aspectos metodológicos e administrativos. Ressaltamos que o controle estabelecido pelo programa é uma das premissas desta investigação, atividade que já é evidenciada nos documentos do Instituto desde 2009.

Ao tratar sobre a avaliação do programa, ressalta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como um dos mecanismos de monitoramento, devido a ser uma avaliação de larga escala, sendo seus dados trabalhados para orientar as ações do PJJ. É necessário reparar na lógica empresarial estabelecida, de acordo com uma ordem linear de produção de resultados: Levantamento > Análise > Resposta > Aplicação, e repetição do processo.

De acordo com Lima (2001), esse modelo de administração recebe influência do taylorismo, apesar de utilizarem termos, como autonomia, descentralização e participação, apresentarem soluções para resolver os problemas educacionais. Na realidade, a recontextualização e a reconceptualização dos termos, com uma reformulação na etimologia das palavras para responder às perspectivas gerencialistas.

Na abertura do relatório de 2009, consta uma “Carta do Presidente”, Pedro Moreira Salles, ao ressaltar a importância do PJJ para o IU, afirma.

Essa é uma conquista que nos enche de orgulho. Pois indica a qualidade dos nossos métodos de produção de tecnologias educacionais, baseados nos conceitos mais modernos de **gestão de conhecimento e controle** de processos,

e demonstra o acerto do nosso posicionamento de responsabilidade social (Instituto Unibanco, 2009, p. 5, grifo nosso).

O presidente afirma a utilização da lógica empresarial nos programas implementados pelo IU e se vangloria pelos conceitos “mais modernos” de gestão de conhecimento e controle, para deixar evidente a relação de monitoramento por meio do controle das atividades do programa. Reafirma a preocupação do banco em se posicionar perante a sociedade com “responsabilidade social”, para sinalizar as virtudes de uma instituição privada.

Na replicabilidade o IU, demonstra acreditar que seu programa é tão soberano, que não haverá necessidade de adaptações em diferentes realidades, mas que a aplicação será possível, independente de fatores que diferenciem redes ou instituições, ou seja, o mesmo que afirmar que escolas que atendem públicos sociais diferentes — ou que a realidade de estados diferentes do país — não irão interferir nos resultados por projeto.

De acordo com Monteiro (2014), a abertura das escolas públicas para programas do IU induz à privatização em uma lógica neoliberal, utilizando estratégias empresariais.

Nos moldes do mundo dos negócios, o IU se associa à escola pública com objetivos estratégicos de “garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultado” com o desenvolvimento das suas tecnologias, visando a “modernização” e a “melhoria da qualidade de ensino” e contando com a parceria do governo brasileiro (Monteiro, 2014, p. 220).

Será necessário analisar se, nas escolas públicas de EM mineiras, o PJF realmente auxilia a educação a atingir estes padrões de “eficiência, eficácia e efetividade”, tão prezados pelo programa, sendo que o mínimo, que seria considerar realidades diferentes de aplicação, não é um fator que preocupa o Instituto. Para isso, contudo, precisamos continuar avançando neste breve histórico do IU, enquanto caracterizamos o ator central do PJF.

De acordo com o Relatório de Atividades do IU de 2010, o PJF encerra o primeiro ciclo de implementação. Relata-se que a experiência demonstra a falta de “uma cultura de gestão escolar pautada pela busca de resultados como um dos maiores entraves para a adoção de tecnologias e metodologias capazes de melhorar os indicadores escolares” (Instituto Unibanco, 2010, p. 35). Diante disso, o Instituto decide focar na formação de diretores e coordenadores pedagógicos para fomentar um novo modelo de gestão escolar,

com a visão de educação deles. Assim, para iniciar esta iniciativa, lançaram o curso Gestão Escolar para Resultados.

De acordo com o IU, a gestão é a principal responsável pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil, ao levar em consideração, não apenas gestores escolares, mas também os gestores dos sistemas de ensino. Para o IU, é necessário “criar, nos gestores, a capacidade de aprender mais com a prática”, com objetivo de avançar constantemente (Instituto Unibanco, 2020).

A gestão educacional tem baixa qualidade porque não atua focada no desempenho acadêmico dos estudantes, não há corresponsabilização de todos pelo resultado das escolas e os profissionais da educação não aprendem com a própria experimentação, impactando negativamente o desempenho escolar, a aprovação e a permanência dos jovens na escola (Instituto Unibanco, 2020, p. 45).

A concepção do IU sobre a intervenção na gestão escolar é evidenciada nos documentos elaborados no âmbito do PJF, ressaltando sempre os “resultados” e os “impactos” gerados.

Em suma, a gestão é importante para transformar a educação. E o Jovem de Futuro trouxe uma relevante contribuição para o cenário brasileiro, não só em termos de resultados, mas também para a geração de conhecimento científico em educação. O impacto maior de determinada iniciativa não significa, contudo, que apenas um tipo de intervenção deva ser considerado. Em geral, reformas mais amplas que resultaram em melhorias sustentáveis procuraram melhorar as condições de ensino e aprendizagem em múltiplas frentes. Cada política tem a sua importância (Instituto Unibanco, 2020, p. 40).

Ressaltamos os apontamentos de Souza (2016): a escola perde sua essência, quando a gestão escolar é pautada em resultados com modelo gerencial, regida pelo cumprimento de metas. A cultura organizacional, com técnicas de gestão a serem cumpridas, não considera a construção social, cultural e histórica da educação do país.

No Relatório de Atividades de 2012, é mencionado que Minas Gerais concluiu a participação em 2010 no PJF, e a partir de 2011 até 2014 participa apenas da Rede Jovem de Futuro, que, de acordo com Costa (2015), tinha uma proposta semelhante, mas não atendia escolas individualmente. Nele, elas foram agrupadas em rede de participação, e o objetivo era apenas verificar se os resultados alcançados no PJF teriam continuidade.

Em 2012, o Instituto comemora a expansão do PJF devido à parceria firmada com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Ministério da Educação (MEC). Este programa foi criado para incentivar ações com foco no currículo com desenvolvimento

de atividades práticas e experimentais. De acordo com Araújo (2020), ambos os programas não exerciam, na prática, o que divulgavam. A gestão democrática era fundamentada na gestão por resultados com fragmentação do currículo e avaliações em larga escala, demonstrando a concepção privatista com técnicas gerencias.

A partir de 2013, o IU participa das discussões da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acompanhado por diferentes instituições da iniciativa privada. A BNCC visa estabelecer um eixo central com direitos de aprendizagem definidos, ao criar um currículo nacional que estabelece o conjunto de conhecimentos e habilidades que cada estudante do país deve apresentar nas diferentes etapas da educação básica, sendo a primeira versão elaborada em 2015, e a versão final do Ensino Médio promulgada em 2017.

No Relatório de Atividades de 2014, o IU, ao abordar a importância o Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Médio, ressalta sua concepção empresarial de alinhamento para formação de jovens trabalhadores.

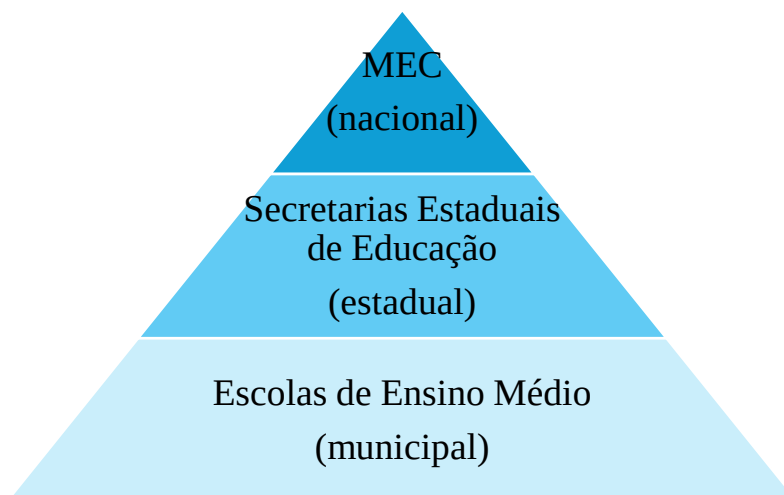
Neste sentido, um importante passo alavancado pelo PNE em 2014 foi o avanço das discussões sobre a Base Nacional Comum da Educação Básica, que define um conjunto de aprendizagens essenciais a cada etapa do ensino, para que o estudante possa se desenvolver, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para a inserção no mundo do trabalho (Instituto Unibanco, 2014, p. 16).

O Instituto ressalta sua participação no monitoramento dos indicadores e estratégias do PNE, por meio do movimento Todos pela Educação com outras 18 organizações sociais ligadas à Educação. Sendo sua responsabilidade, neste movimento, “o acompanhamento da meta 3, única que aborda o Ensino Médio: ‘Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o fim do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%’” (Instituto Unibanco, 2014, p. 38).

Ao se referenciar sobre o movimento Todos pela Educação, menciona apenas como “O Todos”; e informa que, durante 2013-2023, foi viabilizada uma plataforma online intitulada como o “Observatório do PNE”, para disponibilizar o monitoramento do plano. Porém, de acordo com o *site* da plataforma, ela foi descontinuada em 2024, sugerindo o direcionamento para o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para acessos a dados atualizados, mas os documentos elaborados durante estes anos seguem disponíveis.

Diante disso, o Instituto evidencia seu direcionamento para as políticas públicas educacionais com foco no Ensino Médio e frisa a intenção de “colaborar” com a educação do país, ocupando todas as instâncias que lhe derem espaço. É possível visualizarmos, na figura 1, suas instâncias de atuação.

Figura 1 - Pirâmide de Instâncias de Atuação do Instituto Unibanco



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Podemos observar suas diferentes atuações, desde o nível municipal, ao atuar nas escolas públicas de ensino médio com seus programas, como por exemplo, o PJJF; no nível estadual, conduz as formações dos servidores das secretarias de educação estaduais que irão replicar seus princípios e concepções de educação para os servidores das escolas e, no nível federal, monitora, como por exemplo, o PNE que é responsabilidade do MEC.

Para Garcia (2018), diversas instituições privadas têm interesse em interferir no âmbito educacional, e elas têm ganhado espaço principalmente na gestão escolar pública, ocorrendo no formato de consultorias mediadas por institutos e empresas que prometem melhorar a qualidade da educação com introdução de tecnologias com seu viés ideológico.

O Instituto Unibanco também participou ativamente do direcionamento das discussões da reforma do Novo Ensino Médio — sancionada em 2017 durante o governo de Michel Temer (2016-2018), a qual promoveu alterações no currículo escolar com uma concepção focada nas habilidades e competências, “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” (Instituto Unibanco, 2017, p. 9).

Ressaltamos que o Novo Ensino Médio foi promulgado, em 2017, após o *impeachment* da ex-presidente Dilma, quando seu vice-presidente Michel Temer assume o comando do país e acelera a aprovação, sem ampla discussão da sociedade. Para Cara (2017), tal reforma evidencia foco na profissionalização dos estudantes mais pobres e uma trajetória mais propedêutica para os mais ricos.

O IU deixa claro, no Relatório de Atividades de 2017, que o Instituto apoia as alterações, porém demonstra preocupação em relação a sua real efetivação.

A flexibilização das trajetórias representa uma real oportunidade de oferecer aos jovens um Ensino Médio mais atraente, na medida em que permite que façam escolhas mais alinhadas com seus projetos de vida. Mas um dos principais pontos de atenção da nova lei é o risco de acirramento das desigualdades, caso a implementação não seja atrelada a uma política efetiva de busca da equidade (Instituto Unibanco, 2017, p. 9).

O Novo Ensino Médio é implementado a partir de 2022 em todo o país. Silva (2023) destaca que, nas últimas pesquisas desenvolvidas, são identificadas: inconsistência nas escolhas por parte dos estudantes, de acordo com seus projetos de vidas, dos itinerários formativos e das eletivas que desejam cursar; a ampliação da carga horária sem condições estruturais e de apoio pedagógico; e a intensificação do trabalho docente para cumprimento da carga horária, que os fazem assumir disciplinas que não se sentem preparados para lecionar, reduzindo a qualidade do ensino.

No Relatório de Atividades de 2018, o IU relata o retorno de Minas Gerais para o Programa Jovem de Futuro, porém faz isso sem mencionar que fez parte do projeto piloto: “celebramos 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” (Instituto Unibanco, 2018, p. 9). E relata, ainda, que naquele ano a abrangência do PJJ chegava a cerca de 18% das matrículas no Ensino Médio do país.

Causa estranhamento não mencionar que Minas Gerais já tinha feito parte do programa e tratar como uma nova “aquisição” do Instituto, sendo que até 2014 o estado fez parte pelo menos da Rede Jovem de Futuro; e, até 2010, do PJJ, ficando afastado por apenas quatro anos. A abrangência de 18% assusta, ao refletirmos quais outras instituições têm tanto alcance no país e estão diretamente ligadas a programas que interferem diretamente na gestão escolar, sendo necessário refletir, também, se esta relação é saudável e benéfica para ambas as partes.

Ao mencionar a autonomia das escolas no desenvolvimento do PJJ, o IU expõe certa relatividade e culpabiliza os problemas institucionais:

[...] o pressuposto de respeito à autonomia das escolas para a construção de práticas pedagógicas inovadoras se mostrou realmente importante, mas muito represado pela falta de autonomia administrativa das mesmas. Faltavam professores, condições de infraestrutura e muitos outros fatores que estavam a cargo das regionais e do órgão central. Sem corresponsabilização das instâncias superiores, essa autonomia pedagógica das escolas se tornava inócua (Instituto Unibanco, 2020, p. 41).

De acordo com Carvalho (2020), a relação entre o PJJ e a educação pública caminha para a perda de direitos, devido à utilização da lógica neoliberal, com objetivo de atender aos interesses do mercado. A autonomia da escola chega a ser suspensa até no direito de questionar, pois os próprios colegas de trabalho massacram aqueles que opinam contra o programa, devido aos supostos ganhos para a escola.

Para Balduino (2016), o Instituto sinaliza a defesa pela “participação, democracia e autonomia o que pôde ser observado é que esses conceitos estão atrelados aos critérios de eficiência, eficácia e produtividade” (Balduino, 2016, p. 158), reforçando a lógica empresarial, de acordo com os princípios neoliberais, seguindo os princípios da reforma empresarial na educação.

Em 2020, é decretada a pandemia do coronavírus (Covid-19) com impacto direto na educação, devido à suspensão das aulas presenciais. No Relatório de Atividades de 2020, o IU ressalta que colaborou com o enfretamento da crise para além do campo educacional.

Cientes do papel do Terceiro Setor na mitigação dos impactos da crise econômica e social deflagrada pela pandemia, abrimos uma frente de ações humanitárias com o objetivo de apoiar as populações em situação de maior vulnerabilidade. Entre março e outubro, cerca de 50 milhões de reais foram destinados às organizações parceiras no Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais. Os recursos foram utilizados para distribuição de kits de alimentos e de higiene, refeições prontas e cartões pré-pagos para transferência de renda, entre outras ações. Cerca de 500 mil pessoas foram beneficiadas por essa agenda humanitária (Instituto Unibanco, 2020, p. 5).

O IU aproveita deste momento de crise para ressaltar sua importância e abrangência: “a articulação evidenciou a potência das organizações da sociedade civil e a importância de o investimento social privado fomentá-las” (Instituto Unibanco, 2020, p. 7), ao evidenciar a incapacidade do Estado de gerir questões emergenciais e que o Terceiro Setor estará disponível para suprir estas demandas.

Em parceria com a Frente Parlamentar Mista de Educação (FPME), de acordo com o Relatório de Atividades de 2021, o IU desenvolveu uma série de webinários, intitulada “O Protagonismo do Legislativo e os Planos para Educação”.

Os quatro encontros, promovidos no canal do Instituto Unibanco no YouTube entre os dias 25 de agosto e 1º de setembro, abordaram: as iniciativas legislativas para minimizar impactos da pandemia na educação, o planejamento para um retorno seguro e coordenado para volta às aulas, os programas de financiamento estudantil e a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Deputados federais que compõem a FPME e especialistas participaram dos debates (Instituto Unibanco, 2021, p. 19).

Abertamente e fomentado pelos parlamentares do país, uma instituição privada tomou a frente em um momento de crise pandêmica, para sugerir o que deveria ser feito no âmbito educacional, ou seja, os parlamentares ouviram a instituição como proponente de políticas públicas. O IU, ainda, aproveitou para discorrer sobre o financiamento estudantil e a regulamentação do SNE, ao deixar evidente sua disponibilidade para interferir em tudo que conseguir alcançar.

Frente a um momento de crise, os educadores das escolas públicas deveriam ter sido escutados, porém as discussões foram abertas e colocaram as instituições privadas no centro. Cury (2006) reforça a importância de termos a educação pública como referência de qualidade para inspirar um país independente, democrático e desenvolvido. Menciona também que os investimentos públicos devem ocorrer focados na qualidade da educação pública, porém sem seguir a lógica do mercado.

No Relatório de Atividades de 2022, o IU reforça a intencionalidade de produzir e difundir conhecimento, ao relatar que “Apoiamos pesquisas, sistematizamos conhecimentos científicos e práticos e fomentamos redes e fóruns de pesquisa com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da política educacional” (Instituto Unibanco, 2022, p. 18).

Brito (2022) afirma que o Instituto Unibanco proporcionou que alguns dos seus funcionários desenvolvessem pesquisas acadêmicas sobre o PJE, ao longo dos anos. Quatro delas ocorreram devido a uma parceria entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, que ofertou o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública para seus funcionários. Segundo a autora, a finalidade das pesquisas era sugerir revisões e aperfeiçoamentos no PJE.

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 (Brito, 2022, p. 41).

De acordo com Moraes, Diniz e Garcia (2021), o CAEd atua como operador de políticas educacionais, terceirizando serviços e legitimado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, ao considerar a mudança do papel do Estado na concepção neoliberal, que atende a lógica do mercado e regulamenta os serviços educacionais. O Estado financia ações e desenvolve políticas que promovem a privatização do público, não só na oferta dos serviços, mas também no conteúdo das formações e nos valores que empresas como o CAEd difundem.

De acordo com Brito (2022), Camila Iwasaki, na época Gerente de Gestão do Conhecimento do IU, cursou o Mestrado Profissional e publicou a dissertação “O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas”, em 2013, na qual afirma que as escolas de ensino médio não são atrativas para a juventude e que o abandono escolar é um desafio para os gestores escolares: “é muito difícil para uma escola conseguir desenvolver práticas de gestão que contribuam, concomitantemente, para a melhoria do desempenho e a diminuição do abandono” (Iwasaki, 2013, p. 5).

Nos anos que antecedem a publicação da dissertação de Iwasaki (2013), o IU encerra o primeiro ciclo de implementação do PJF em 2010 e precisa justificar sua continuação e necessidade. No Relatório de Atividades do IU de 2010, informa sua decisão de focar na formação dos gestores escolares devido “à carência de uma cultura de gestão escolar pautada pela busca de resultados” (Instituto Unibanco, 2010, p. 35).

A culpabilização da não atratividade do novo ensino médio para os jovens é um argumento utilizado para reduzir a perspectiva da qualidade do ensino público do país e continuar fomentando as justificativas para a interferência das instituições privadas. Para Freitas (2016), a reforma empresarial da educação promoveu políticas públicas alinhadas ao modelo neoliberal, que fomentam uma disputa pelo controle dos processos educativos,

ao atacar a eficiência do Estado e ressaltar o modelo eficaz, como o da iniciativa privada, vinculado a prêmios ou castigos, com objetivo de entregar resultados.

Alexandra Forestieri, desde 2005, é Coordenadora de Projetos Sociais do Instituto Unibanco. Brito (2022) afirma que ela publicou a dissertação “A análise das formações realizadas a distância pelo Projeto Jovem Cientista para escolas de Porto Alegre participantes do Projeto Jovem de Futuro”, em 2014. O Projeto Jovem Cientista, na época, incentivava o aprendizado de física, química e biologia e não era parte integrante do PJF. Ele atuava paralelamente ao programa por meio de formações de professores presencialmente e à distância.

Forestieri (2014) afirma que os professores tinham dificuldades relacionadas à metodologia de ensino e pesquisou os cursos à distância, propondo, ao final da sua investigação, ocorrerem melhorias na plataforma utilizada até hoje pelo Instituto: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O IU, ao proporcionar que seus funcionários desenvolvam formações, pode utilizar-se delas para melhorar as atividades dos seus projetos e programas, de acordo com as pesquisas desenvolvidas. Além de utilizar as publicações científicas para divulgar suas atividades com fundamentação teórica e levantamentos empíricos. Dessa forma, tenta justificar a necessidade das suas interferências com viés neoliberal e privatista.

A Analista de Projetos Socioeducacionais do Instituto Unibanco, Elizabete Santos Mofatto, atua no IU, desde 2009, publicou a dissertação “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”, em 2014. Ela conclui sua pesquisa apresentando propostas para melhorar o curso de formação, isto é, novamente temos uma pesquisa que colabora para apontar melhorias nas atividades do Instituto.

Ewerton Franco de Camargo foi Analista de Projetos Sociais do IU, entre 2009-2014. De acordo com Brito (2022), ele publicou a dissertação “As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF”, em 2015, por meio da qual analisou a rotatividade dos supervisores no estado do Ceará e concluiu que o curso “Gestão Escolar para Resultados”, ofertado pelo IU, não surtia efeito ao longo prazo, devido à rotatividade dos servidores. Então propôs três soluções: “i) menor interdependência entre os módulos; ii) formação como pré-requisito para atuação na função de supervisor do ProEMI/JF; e iii) oferta contínua por meio do ambiente virtual de aprendizagem” (Camargo, 2015, p. 5).

Desde 2012, de acordo com o Relatório de Atividades, o IU já vislumbrava o ProEMI como “objetivo adequado: apoiar o setor público a lidar com o desafio de receber os jovens e oferecer não apenas uma educação consistente, mas também interessante” (Instituto Unibanco, 2012, p. 4). Porém, conforme afirma Camargo (2015), foram necessárias algumas adequações na caminhada entre os programas para reorganização com o foco em obtenção de resultados.

Segundo Garcia (2018), diversos atores do setor privado têm interesse na gestão escolar, que, ao ter acesso às escolas, podem implementar um “plano de negócios”, ao aumentar cada vez mais os institutos e fundações que pretendem formar diretores, disponibilizar consultorias e tecnologias, que inserem rotinas e práticas com viés neoliberal na educação por meio da gestão empresarial: “em alguns casos com a presença dos proponentes privados nas unidades escolares, é o caso do Instituto Unibanco com o Projeto Jovem de Futuro” (Garcia, 2018, p. 1356-1357).

No Relatório de Atividades de 2023, o IU projeta sua visão para os próximos 10 anos: a educação pública como referência de boa gestão pública, ao promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, com democracia e equidade. Ressalta que são uma instituição sem fins lucrativos e declara: “Nosso objetivo é contribuir para a permanência dos estudantes na escola, para a melhoria da aprendizagem e para a redução das desigualdades educacionais” (Instituto Unibanco, 2023, p.4).

Portanto, a preocupação do Instituto Unibanco com a juventude do país é questionável, ao servirem ideologicamente correntes neoliberais e apoiarem políticas públicas que são fomentadas por elas. Enquanto uma instituição privada de um banco que participa de um conglomerado de empresas, com relações com diversas outras do Terceiro Setor, é questionável se realmente consegue desvincular-se dos seus interesses particulares no desenvolvimento das suas atividades.

O Instituto Unibanco metodologicamente tem utilizado ferramentas mercantis com escala de eficiência, proficiência e produtividade, priorizando os resultados quantificáveis em detrimento da formação global dos estudantes. De acordo com Lima (2001), este modelo de gestão utiliza elementos da administração gerencialista, com correção de processos, controle de qualidade, racionalidade técnica e burocratização dos serviços, sendo os indicadores educacionais utilizados como parâmetro para medir a qualidade da educação e redirecionar as rotas.

Continuamos discutindo, ao longo desta seção, sobre a metodologia utilizada pelo Instituto, as evidências apresentadas, de acordo com os resultados do PJF, e se são

fundamentadas em resultados científicos e divulgadas com transparência. Ressaltamos a preocupação em relação ao respeito à juventude do país, à implementação de modelos de gestão escolar, padronizados em diversos estados da federação, sendo que deveriam respeitar a diversidade, autonomia e a gestão democrática das escolas, ao evidenciar uma relação tencionada, de acordo com Carvalho (2020). O Instituto, nos documentos, apresenta a intenção de fomentar a gestão democrática, mas na aplicabilidade não a respeita.

4.2 Breve Histórico do Programa Jovem de Futuro

De acordo com Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (IU) de 2009, o Programa Jovem de Futuro (PJF), em 2007, foi implementado de forma experimental em três escolas paulistas. De acordo com o *site* do Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro foi lançado nacionalmente, em 2008, com participação dos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Devido às experiências e aprendizados, em diversos estados brasileiros, ao longo dos últimos anos, o PJF está consolidado no Ensino Médio; e, em processo de ampliação, no Ensino Médio de tempo integral e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

No *site* do IU, os objetivos do PJF apresentados ressaltam a intenção de garantir a aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais com foco nos estudantes do Ensino Médio. Para atingir os objetivos, o programa direciona suas atividades para a gestão das escolas, de modo que tal programa é implementado em parceria com as secretarias de educação de cada estado participante, para as quais são disponibilizados instrumentos e metodologias que dão suporte à gestão. “As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos — governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento” — que se articulam por meio do método Circuito de Gestão” (Instituto Unibanco, 2024).

No primeiro livro 1 “Avaliação de Impacto em Educação”, de uma coletânea de três lançamentos, realizados pelo IU, para divulgar os métodos e resultados do PJF, o Instituto reforça o termo “parceria público-privada”, ao discorrer sobre os objetivos do programa. “O Jovem de Futuro é uma parceria público-privada voltada ao aprimoramento das práticas de gestão e liderança nas escolas, regionais de ensino e secretarias de educação”. (Instituto Unibanco, 2020, p. 9).

No livro 2 “Gestão na Educação em Larga Escala” da coletânea, o IU explana os valores do PJJF:

(1) criar uma cultura de altas expectativas perante profissionais e estudantes; (2) valorizar a participação da comunidade escolar na gestão; (3) acolher a diversidade cultural, identitária e de pensamento; (4) buscar inovação; (5) valorizar profissionais; e (6) resgatar a confiança no sistema público (Instituto Unibanco, 2020, p. 6).

Ressaltamos que os valores apresentados pelo programa se fundamentam em princípios da administração, ao abrangerem “crenças, preconceitos, ideologia, e todos os tipos de atitudes e julgamentos compartilhados pelos integrantes da organização a respeito de qualquer elemento interno ou externo” (Maximiano, 2005, p. 456).

O programa se propõe a “resgatar a confiança no sistema público”, como a solução para a melhoria da qualidade da educação, descredibilizada pela sociedade, sendo que o Estado é o principal responsável por garantir o direito educacional.

Em 2007, o IU começa a focar em programas e projetos voltados para o Ensino Médio. No Relatório de Atividades daquele ano, informa a ocorrência do projeto experimental, em São Paulo, que se tornou o Programa Jovem de Futuro, e justifica que o apoio ao Ensino Médio promove a juventude brasileira, por meio da oferta de ensino de qualidade e com capacitação profissional, “e sua inserção no mercado de trabalho e que funcionam como incentivo à permanência dos jovens de baixa renda no ensino médio (Instituto Unibanco, 2007, p. 12).

Oferecer alternativas para melhorar as condições de ensino no país, em parceria com o poder público, é uma necessidade que transcende os índices e taxas, pois impacta diretamente na vida futura e nas aspirações de todos os jovens brasileiros que não têm acesso ao sistema privado de educação. Ações para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio de estratégias que diminuam a evasão escolar e alcancem o aprimoramento das condições do processo ensino-aprendizagem (Instituto Unibanco, 2007, p. 12).

O PJJF inicia com a intencionalidade de interferir em políticas públicas, ao ressaltar a qualidade do sistema privado acima do sistema público e com a concepção de melhoria na educação, pautada em ideais neoliberais, ao alegar que a função social da educação se cumpre ao inserir os jovens no mercado, para servirem ao capital como mão de obra.

Segundo Marrach (1996), a intenção dos neoliberais é usurpar a função de gestor do Estado e reduzi-lo a apenas fornecedor dos recursos públicos. Na educação, fomentam a diminuição das responsabilidades do Estado com as questões sociais, ao

incentivar a meritocracia, com viés competitivo, com livre escolha entre as opções disponíveis no mercado, tentando tomar o seu lugar como responsáveis pela garantia da qualidade educacional.

O IU relata que a metodologia utilizada pelo PJJ é a de organização de projetos, conhecida como “Marco Lógico”, desenvolvida pelos consultores Rosenberg, Lawrence e Posner, no final dos anos de 1960, a pedido da *United States Agency for International Development* (USAID), que desejava monitorar seus projetos. Instituições internacionais utilizam esta metodologia, dentre elas: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A introdução dela, no Brasil, ocorre como exigência de organismos financiadores internacionais, sendo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) responsável por difundir sua utilização em programas do governo federal de: assistência social, habitação e desenvolvimento econômico.

A metodologia Marco Lógico é uma ferramenta para facilitar o processo de conceituação, desenho, execução e avaliação de projetos. Sua ênfase está centrada na orientação por objetivos, a orientação frente a grupos beneficiários e facilitar a participação e comunicação entre as partes interessadas (Ortegón; Pacheco; Prieto, 2005, p. 13).

No PJJ, a metodologia “Marco Lógico” é utilizada para estabelecer os objetivos e metas, bem como as ações e recursos que serão necessários para alcançar os resultados, que o programa intitula de indicadores. A essência desta metodologia é o monitoramento e avaliação do processo.

Os três primeiros campos dizem respeito à estratégia. Nesse grupo, o primeiro campo traz a caracterização do problema ou desafio a ser enfrentado. Outros dois se referem à definição do objetivo e à explicitação dos pressupostos assumidos. O quarto campo apresenta as metas de transformação ou os resultados a serem alcançados, e é a partir delas que foram desenhadas as avaliações de impacto. Os campos 5 a 7 tratam das intervenções realizadas, ou seja, do que foi posto em prática para viabilizar o alcance das metas, sendo os recursos oferecidos descritos no quinto campo, as ações no sexto e os produtos esperados no sétimo. Os produtos das intervenções, por sua vez, precisam gerar resultados intermediários, pois é por meio deles que os resultados finais são afetados ou as metas alcançadas (Instituto Unibanco, 2020, p. 9).

O uso da metodologia do Marco Lógico como ferramenta tem intenção de monitorar a relação entre as atividades executadas e os resultados atingidos, possibilitando que os executores do programa acompanhem as atividades e tenham

clareza do processo e dos resultados que pretendem atingir. Além de ser utilizada para monitorar o processo, possibilita as análises dos dados para futuras intervenções.

No canal do *Youtube* do Instituto Unibanco, o vídeo intitulado “Conheça a história do Jovem de Futuro - de projeto piloto a política pública”, publicado em 2020, o IU afirma que “transformar a educação leva tempo” e deseja que “todo o jovem tenha direito a uma educação pública de qualidade”. Na descrição do vídeo, relata que abordaram as mudanças do PJJ desde “projeto piloto em escolas até tornar-se uma política de rede pública” e que esse processo de avanço contínuo busca a “melhoria da educação pública”.

De acordo com o vídeo, o PJJ está dividido em três gerações. A primeira tem início em 2008, com o projeto piloto nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, e Rio grande do Sul. Nesta primeira geração, o programa estava em contato direto com as equipes escolares com foco em formação de professores, disponibilizava recursos financeiros e materiais pedagógicos, e os resultados eram mensurados por meio do experimento científico, intitulado pelo IU como “Avaliação de Impacto Experimental”.

[...] colaboradores do Instituto faziam visitas semanais às escolas. Cada uma contava com a ajuda de um estagiário de pedagogia. Além disso, eram oferecidos recursos didáticos aos professores e ferramentas de fomento à participação comunitária, conhecidos, respectivamente, como metodologias pedagógicas e de mobilização. Para incentivar a adesão das escolas ao novo processo de gestão, havia transferência direta de recursos financeiros do Instituto para as escolas. Esses recursos poderiam ser utilizados para premiar professores e alunos, melhorar a infraestrutura, capacitar profissionais, criar fundos de apoio a projetos pedagógicos ou atividades promovidas pelos estudantes (Instituto Unibanco, 2020, p. 15).

De acordo com Viegas (2019), Instituto Unibanco faz parte das instituições privadas que conduzem formações continuadas docentes com bases ideológicas devido às mutações político-econômicas ocorridas no país no âmbito educacional, que fomentam as relações público-privadas, sendo o foco em troca de mercadorias, e não na política, justificadas devido aos “resultados insatisfatórios”, atrelada à culpabilização docente.

Percebe-se, assim, os caminhos da regulação no processamento da formação continuada docente, de maneira que seja planejada, executada e avaliada com vistas à concretização das políticas formuladas para a educação conforme os moldes empresariais, voltadas para garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o mercado (Viegas, 2019, p. 8).

De acordo com o IU, na primeira geração, o marco lógico sinalizava que entre os recursos disponibilizados havia “supervisores e estagiários contratados pelo programa” e

“aporte anual de R\$100 por aluno”, matriculado no ensino médico regular; as ações ofertadas contavam com formações, assessoria e visitas técnicas; um dos produtos seria a “mobilização de estudantes e professores a partir das premiações”; e um dos resultados intermediários seria uma “gestão escolar orientada por resultados”.

O valor informado pelo instituto de investimento por estudante é baixo, considerando as proposições do PJF — que abrangiam, na primeira geração, a formação docente, o investimento na estrutura física da escola, as premiações para as escolas e as premiações para os estudantes com foco na expansão cultural deles.

Cada escola define sua própria matriz de planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar – como desempenho escolar, prática docente, clima escolar, rotinas administrativas, instalações e equipamentos. Única em função das prioridades e peculiaridades da instituição, essa matriz fundamenta o planejamento de ações e a definição de metas que constituirão o programa e servirão para alavancar resultados que sustentem o objetivo principal de melhorar o desempenho e reduzir a evasão dos alunos (Instituto Unibanco, 2009, p. 25).

O IU informa, também, no Relatório de Atividades de 2009, que as escolas que não desenvolverem as ações, em conformidade com os parâmetros mínimos, poderiam ter o aporte financeiro suspenso ou serem desligadas do programa, devendo observar a conclusão do plano estratégico, a formação do grupo gestor e as prestação de contas. “Resultados negativos no desempenho dos alunos e nos índices de evasão ao final de cada ano constituem o principal motivo para rescisão” (Instituto Unibanco, 2009, p. 26).

De acordo com Silva (2010), as escolas não tinham “obrigação de seguir a regra de investimento nas rubricas de infraestrutura (40%), professores (30%) e alunos (30%) a cada ano, mas sim na soma dos três anos de participação no projeto” (Silva, 2010, p. 52). Porém, elas seguiram com pequenas variações, de acordo com os relatórios técnicos de 2008 e 2009, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Foram disponibilizados, pelo programa, os tipos de investimentos possíveis, de acordo com cada rubrica, para as escolas escolherem, desde que seguissem o que constava no plano estratégico definido no início do programa.

Destacamos as seguintes aquisições possíveis na rubrica de infraestrutura: pequenas reformas na administração e nas áreas de circulação; aquisições de livros, materiais de papelaria, equipamentos e mobiliários; manutenção e higienização predial; e ferramentas de gestão. Nas aquisições para professores: capacitações, premiações e acesso a atividades culturais. Na dos alunos: premiações, monitorias, transporte e

alimentação, vinculados ao apoio a frequência. O leque disponível para o investimento do aporte financeiro era diverso.

Os recursos financeiros poderiam ser utilizados para pequenas reformas da infraestrutura da escola, incluindo a mão de obra, como por exemplo, instalação elétrica, hidráulica, pintura e reposições de vidros. Podendo, ainda, utilizar para a aquisição de equipamentos e materiais: “computadores, impressoras, mídias, datashow, notebook, equipamentos para laboratórios, DVD, coleções, reforma de mobiliários, alarmes de segurança etc.” (Instituto Unibanco, 2020, p. 19).

A distribuição do financiamento do IU, na primeira geração, era coordenada pelos gestores da escola e os representantes do Instituto, os quais obrigatoriamente deveriam conectar-se a pelo menos um dos 7 Rs do programa, utilizados para mensurar os resultados intermediários, de acordo com a metodologia do marco lógico.

Os estudantes deveriam:

1. Frequentar mais as aulas;
2. Melhorar o desempenho acadêmico em língua portuguesa e matemática;
3. Desenvolver habilidades socioeconômico-ambientais por meio de uma atitude valorizadora do desenvolvimento humano sustentável.

Já os professores deveriam:

4. Faltar menos;
5. Adotar melhores práticas pedagógicas.

À gestão escolar caberia:

6. Melhorar a infraestrutura da escola;
7. Ser cada vez mais orientada por resultados. (Instituto Unibanco, 2020, p. 16-17).

Ao final da primeira geração, o IU afirma que, ao avaliar os investimentos financeiros, foi constatado que:

O monitoramento físico-financeiro se limitava à prestação de contas dos recursos recebidos, sem que houvesse uma indução forte o suficiente para gerar reflexão sobre se o plano estava sendo bem executado e gerando os resultados desejados. O momento formal de correção de rotas para as escolas com baixa performance acontecia apenas no final do ano, quando o Instituto avaliava sua continuidade no programa em função dos resultados apresentados (Instituto Unibanco, 2020, p. 22).

Para o IU, o principal problema, enfrentado pela primeira geração do PJF, seria “a baixa qualidade da gestão e do funcionamento escolar tem impacto negativo na aprendizagem dos estudantes e na sua permanência na escola” (Instituto Unibanco, 2020, p. 15).

De acordo com Freitas (2018), os reformadores neoliberais e a mídia brasileira projetam um senso comum favorável à intervenção privada, devido ao “caos” da educação, que justificaria a necessidade da intervenção para melhorar a qualidade. O direito social da educação tem sido negociado como um serviço e o fracasso atribuído à gestão da educação.

As premiações, durante a etapa inicial da primeira geração, destinadas aos destaques do programa, eram utilizadas para incentivar a participação dos estudantes e dos professores, porém não eram em dinheiro, mas em forma de aquisição de livros, equipamentos e participação em eventos. De acordo com o IU, aos estudantes era oferecida a oportunidade de disputarem por bolsas de participação em monitorias.

Premiações aos professores: baseadas em critérios como assiduidade, pontualidade, desempenho escolar dos alunos e desenvolvimento de projetos inovadores. Os prêmios não são pagos em dinheiro, mas sim com incentivos, tais como viagens, vale-livros e outros.

Premiação aos alunos: melhor desempenho escolar, participação em projetos especiais, gincanas, concursos (Instituto Unibanco, 2020, p. 18, grifo do autor).

Baseadas na meritocracia, as premiações ocorriam de acordo com os resultados individuais e/ou coletivos, o que fomentava a disputa entre os pares, com foco no desenvolvimento da eficiência e eficácia como instrumentos promotores da qualidade educacional. Portanto, a lógica da premiação está presente desde a primeira geração e é evidenciada nos documentos do programa.

Na figura 2, extraída do documento “Gestão na Educação em Larga Escala”, o IU demonstra o percentual de escolas que atingiram as três metas da primeira geração, nos quatro primeiros estados participantes do programa, sendo: a “Meta 1 - Aumentar em 25 pontos as médias em língua portuguesa e matemática medidas na escala SAEB, no 3º ano do EM”, a “Meta 2 - Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do EM” e a “Meta 3 - Diminuir em 40% a taxa de abandono do EM” (Instituto Unibanco, 2020, p. 23).

Figura 2 - Percentual de Escolas que atingiram as metas da primeira geração do Programa Jovem de Futuro

Estados	% de escolas que atingiram a meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
MG	45%	45%	50%	35%	30%
RS	76%	59%	100%	81%	55%
RJ	33%	42%	29%	0%	53%
SP	3%	5%	5%	5%	44%

Fonte: Instituto Unibanco (2020).

As escolas de São Paulos são as que têm pior desempenho, na primeira geração, apesar de na Meta 2, no Rio de Janeiro, nenhuma escola conseguiu diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo em Matemática. Os demais resultados no Rio de Janeiro e em Minas Gerais aproximam-se de 50%, nas três metas. O estado do Rio Grande do Sul destaca-se, na primeira geração, ao atingir mais de 50% em todas as metas.

Em linhas gerais, ao considerar que o IU afirma que a primeira geração era apenas um projeto piloto, aparentemente é demonstrado um resultado satisfatório para as expectativas do PJF, mas conforme verificaremos, ao longo dos anos, mudam-se os instrumentos de avaliação do programa, sendo necessário analisar se ocorre para mascarar a eficiência, pois, se o mesmo padrão não é utilizado por muito tempo, perde-se a correlação para as análises.

Nos resultados, baseados no desempenho com inclusão de premiações, no contexto do PJF, ocorre o que Freitas (2012) intitula de “teoria da responsabilização”, que considera a meritocracia e o gerencialismo. Diante disso,

[...] se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de standards, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (Freitas, 2012, p. 383).

Sobre o final da primeira geração, Balduino (2016) critica os materiais e faz uma correlação com o nível de controle por meio das premiações estabelecidos pelo programa.

Assim, o IU, ao elaborar e utilizar materiais padronizados submete as escolas a um tipo de controle, com o argumento de melhorar os resultados educacionais, além das implicações que podem provocar como a falta de autonomia dos professores, ao receberem materiais prontos, e a competitividade entre as escolas, em função das premiações. (Balduino, 2016, p. 101).

Em 2012, inicia-se a segunda geração, expandindo o PJF para os seguintes estados: Pará, Ceará, Piauí, Goiás e Mato Grosso do Sul, atingindo a participação de mais de 80% das escolas da maioria deles. Nessa geração, o programa começa a mudar o foco da equipe pedagógica e passa a direcionar para a gestão escolar. O IU deixa de disponibilizar recursos financeiros, mas devido à parceria com o ProEMI, as escolas recebem, via MEC, anualmente, o aporte de R\$70 por aluno. Os recursos humanos também são cortados, sendo responsabilidade das secretarias de educação disponibilizar servidores que ficariam responsáveis pelo programa.

Nesse momento, os currículos das escolas estão sendo redesenhados, de acordo com orientações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo governo federal em 2009, com o objetivo reestruturar os currículos do Ensino Médio com propostas inovadoras, ao garantir a formação integral de forma mais dinâmica, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Havia proximidade entre a visão de gestão escolar por trás do Jovem de Futuro e a que o ProEMI propagava, de modo que a associação foi um passo coerente, que tornou o Jovem de Futuro parte de uma política pública federal. O ProEMI foi implantado em todo o território nacional entre 2009 e 2018. Oferecia incentivos financeiros às escolas e diretrizes para a reforma curricular do ensino médio. A associação do Jovem de Futuro ao ProEMI priorizou os estados parceiros para a inclusão de escolas no programa federal. A aposta na conjugação de “melhoria na gestão” e “reforma curricular” se respaldou em evidências de impacto positivo (Instituto Unibanco, 2020, p. 18).

De acordo com Mofacto (2014), o ProEMI visava melhorar a qualidade da educação do país, e a parceria da implementação com o PJF foi assertiva. A adesão era voluntária e, devido à participação, as escolas receberiam apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e execução do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), “para a realização das atividades propostas, as escolas poderão adquirir materiais e tecnologias educativas além de oferecer cursos de formação para os professores envolvidos” (Mofacto, 2014, p. 29-30).

Para Balduino (2016), a aliança entre o ProEMI e o PJF é questionável, pois possuíam propostas antagônicas. A melhoria da qualidade da educação para o ProEMI deveria ocorrer a partir do currículo com formação integral e integrada para a formação geral do indivíduo como cidadão e trabalhador. O PJF objetifica a melhoria da educação com a gestão para resultados, com formação do indivíduo para o mercado de trabalho, ajustando-o para as necessidades da sociedade em processo produtivo.

O objetivo, na segunda geração do PJF, é tornar-se parte da política de gestão das secretarias de educação, por meio de formações e assessorias que fortaleceriam as secretarias dos estados para que fosse replicado o modelo de gestão nas escolas. Decidiram que os supervisores do programa passariam a ser de responsabilidade dos estados, sendo em alguns deles necessário criar a função e, em outros, as supervisões foram revistas. Dessa forma, o IU acreditava que estava se aproximando mais das escolas, por meio dos servidores da supervisão escolar, que já faziam parte do quadro da escola, tendo que disponibilizar, a partir desse momento, apenas os Técnicos de Apoio à Gestão (TAGs), que seriam responsáveis pelo monitoramento do PJF.

As metas da segunda geração eram as seguintes:

Para as escolas, em 3 anos:

- Aumentar em 25 pontos as médias de língua portuguesa e matemática, medidas na escala SAEB, no 3º ano do ensino médio.
- Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do ensino médio.
- Aumentar em 10% a taxa de aprovação (Instituto Unibanco, 2020, p. 28).

A primeira e a segunda metas continuam as mesmas da geração anterior. A meta 3 da primeira geração — que pretendia diminuir em 40% a taxa de abandono — é substituída por aumentar em 10% a taxa de aprovação. Na primeira geração, a meta 3 teve o pior índice em dois dos estados e foi o melhor nos outros dois estados participantes. Conforme pontuamos, ao invés de manter os instrumentos de avaliação do programa, ao longo dos anos, o IU altera os padrões para medir os resultados, perdendo a possibilidade de analisar os mesmos dados, isto é, mudam-se “as metas”, pretendendo entregar resultados melhores.

Para a implementação do programa, é utilizado o modelo lógico, intitulado Circuito de Gestão (CdG), com o método Plan, Do, Check e Act (PDCA) — traduzido para a língua portuguesa, como Planejar, Fazer, Checar e Agir — e monitorado pelo Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP).

O método PDCA faz parte da base de trabalho do Instituto Unibanco que o utiliza dentro do modelo lógico do CdG do PJJF. O seu foco é a obtenção de resultados, por meio de um ciclo de quatro etapas: Plan/Planejar: a elaboração de um plano de ação de acordo com o levantamento das análises do problema; Do/Fazer: execução do plano; Check/Checar: acompanhamento das tarefas e ações do plano, por meio da verificação do atingimento das metas estipuladas e Act/Agir: reelaboração do trajeto, visando atingir os objetivos ainda não alcançados do plano de ação.

De acordo com Santos et al. (2023), a aplicação do PDCA, na educação, proporciona o alinhamento da equipe da escola e evita desperdício de tempo e recursos, pois o método evita incertezas e mudanças ao longo do processo. Os autores ressaltam a “possibilidade de entregar melhores resultados e fortalecer a cultura de des-reconstrução de conhecimentos, procedimentos e métodos na sociedade em contínua mudança” (Santos et al., 2023, p. 20).

Entretanto, Gentili (1994), ao abordar a questão da qualidade educacional, demonstra preocupação da sua vinculação com a eficiência e a produtividade. Concepções estas do mundo empresarial que se instalaram no senso comum, derivado da necessidade de ajustar a educação às exigências do mercado, “convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador” (Gentili, 1994, p. 158).

O Circuito de Gestão é utilizado para propiciar a análise, a revisão e o aprimoramento de cada ação, promovendo, assim, o avanço contínuo da gestão escolar, seguindo 6 etapas: Pactuação de Metas; Planejamento; Execução; Avaliação de Resultados; Compartilhamento de Práticas e Correção de Rotas.

A figura 3 a seguir, extraída do documento “Avaliação de Impacto em Educação”, exemplifica as etapas do CdG:

Figura 3 - Funcionamento do Circuito de Gestão

Fonte: Instituto Unibanco (2020).

Na primeira etapa, intitulada “Pactuação de Metas”, a Secretaria de Educação, com assessoria do IU, define qual será a meta de melhoria educacional do estado, utilizando os dados do Ideb⁹, ou seja, as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do SAEB para as metas 1 e 2; e as taxas de aprovações levantadas pelo Censo Escolar para a meta 3. As escolas com os menores índices são classificadas como prioritárias e recebem maior atenção.

A segunda etapa é a de “Planejamento”, que consiste na elaboração das:

[...] ações que serão realizadas para alcançar os resultados propostos. Nesse momento, são elaborados planos de ações, documentos produzidos pelos gestores com o detalhamento das atividades que serão executadas, o período, os resultados esperados e os responsáveis por elas (Instituto Unibanco, 2020, p. 13).

A “Execução” é a terceira etapa do CdG, e é uma etapa de colaboração mútua, pois as escolas necessitam do apoio das secretarias regionais, e as regionais da secretaria estadual, sendo reforçado o princípio de corresponsabilidade, já que cada instância deve cumprir o seu plano de ação, elaborado de acordo com sua respectiva governança. Durante a execução, é necessário realizar o monitoramento das ações inseridas no plano

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 durante o governo Lula, este índice é utilizado pelo governo federal com o objetivo de medir a qualidade da educação pública, é calculado bianualmente em uma escala de 0 a 10, utilizando os dados do fluxo escolar (abandono e repetência) disponíveis no Censo Escolar, e do desempenho por meio da proficiência média dos estudantes nas avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

de ação, e se preciso realizar pequenos ajustes, para não atrapalhar o andamento da execução do plano.

Na quarta etapa, é realizada a “Avaliação de Resultados”, ou seja, uma pausa para que todos os envolvidos façam um balanço coletivo, ocorrendo em formato de cascata invertida: primeiramente na escola, a seguir na secretaria regional, finalizando na secretaria estadual. Na sequência, a quinta etapa “Compartilhamento de Práticas” é justamente o resultado do balanço realizado nos três níveis: “são momentos em que as equipes gestoras de todas as escolas se reúnem, na respectiva regional, para trocarem experiências a partir de seus erros e acertos na execução de suas ações” (Instituto Unibanco, 2020, p. 14).

A sexta, e última etapa, é a de Correção de Rotas,

[...] quando ocorre o replanejamento das ações a partir do aprendizado com os erros e acertos ao longo do processo. A partir da correção de rotas, o Circuito se reinicia, dando origem a um novo ciclo de execução, avaliação e compartilhamento de práticas, de modo que o avanço buscado seja contínuo, que as boas práticas não se percam por dificuldades de implementação e que sejam compartilhadas com um grupo maior, aumentando o repertório de ações de toda a rede em busca dos objetivos comuns (Instituto Unibanco, 2020, p. 14).

No vídeo “Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro”, do canal no *Youtube* do Instituto Unibanco, publicado em 2022, o IU reforça o compromisso de melhorar a aprendizagem e aumentar a permanência dos estudantes, através da geração de resultados sistêmicos. Discorre, ainda, que uma das principais ferramentas do PJJ é o Circuito de Gestão, que tem estrutura na Teoria da Mudança, que estabelece as conexões entre as atividades, os recursos e os resultados, por meio de ações que geram uma cadeia de efeitos para a melhoria da educação, divididas em ações de: Governança, Formação, Mobilização, Gestão do Conhecimento e Assessoria Técnica.

O Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) foi desenvolvido para monitorar a implementação do PJJ nas escolas: a escola deveria criar um “Plano de Ação”, que englobava as atividades que visavam melhorar a gestão escolar, que deveriam ser registradas pela escola e monitoradas pelo IU. O ProEMI disponibilizou uma plataforma

de monitoramento, intitulada Programa Dinheiro Direto na Escola¹⁰ (PDDE) Interativo¹¹, na qual deveria ser inserido o Projeto de Redesenho Curricular. Logo, os gestores deveriam alimentar duas plataformas que disponibilizavam o diagnóstico da escola para a equipe escolar reavaliar as rotas.

No Relatório de Atividades do IU, de 2012, o Instituto evidencia a lógica de controle estabelecida por meio do Plano de Ação.

Para que instituições de ensino e as secretarias de educação acompanhem a execução dos Planos de Ação, existe o Sistema de Gestão de Projetos (SGP), uma ferramenta on-line, que permite as equipes elaborarem o monitoramento das etapas, as atividades e outras realizações dos planos por meio de linhas de controle (Instituto Unibanco, 2012, p. 16).

Ao utilizar o SGP, a equipe da escola monitorava o Plano de Ação. Dessa forma, aproximava-se do modelo de gestão de produção taylorista, devido à supervisão do cumprimento das atividades do plano. De acordo com o modelo taylorista, o trabalhador é treinado a desenvolver as ações, as quais são acompanhadas com o objetivo de atingir um resultado operacional adequado. Ou seja, ocorre um controle funcional com hierarquia com foco na produtividade.

Uma estrutura de governança foi criada, na segunda geração, com reuniões específicas para cada nível hierárquico participante do programa. As escolas, as regionais de ensino e secretaria do estado deviam reunir-se mensalmente com representantes do IU. Trimestralmente, o superintendente do Instituto promovia reuniões com o comitê estadual composto pelo secretário de educação, o coordenador do ProEMI/JF, e havia “um comitê nacional tripartite que se encontrava três vezes por ano e juntava entes da federação (MEC e secretarias estaduais) e um membro do terceiro setor do Instituto Unibanco” (Instituto

¹⁰ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 durante o governo de FHC, com o objetivo de vincular a avaliação, a gestão e o financiamento da educação, sendo um programa de assistência financeira para as escolas (escolas públicas de educação básica e de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público; e polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica), com finalidade de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, visando aumentar o desempenho escolar.

¹¹ É importante ressaltar as diferenças entre o PDDE, que é o programa criado em 1995 pelo governo federal, e o PDDE Interativo, que é uma ferramenta on-line disponibilizada a partir de 2011 para apoiar o “planejamento e à gestão escolar mantida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que disponibiliza a todas as escolas públicas estaduais, distritais e municipais, uma metodologia de planejamento estratégico composta por um diagnóstico da situação atual da escola e por um plano de ações voltado a atacar os principais problemas identificados” (Brasil, 2022).

Unibanco, 2020, p. 33). Sendo as responsabilidades destas instituições divididas da seguinte forma:

[...] cabia ao MEC definir as diretrizes curriculares e transferir recursos financeiros às escolas. Os estados ficaram responsáveis pelas equipes de supervisão escolar e pelos técnicos de apoio à gestão. A cargo do Instituto Unibanco estavam as ações de assessoria técnica e formativas que passaram a ser segmentadas por público: técnicos da secretaria, supervisores escolares e trio gestor nas escolas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) (Instituto Unibanco, 2020, p. 33).

Em conformidade com a estrutura de governança estabelecida na relação IU e Estado, ao responsabilizar o Instituto pela assessoria técnica, o Estado executa as ações que foram planejadas pela instituição privada. Dessa forma, a privatização da educação ocorre com transferência e aplicação da concepção de educação do Instituto.

Na figura 4, extraída do documento “Gestão na Educação em Larga Escala”, é demonstrado, pelo IU, o percentual de escolas que atingiram as três metas da segunda geração.

Figura 4 - Percentual de Escolas que atingiram as metas da segunda geração do Programa Jovem de Futuro

Estados	% de escolas que atingiram a meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
CE	3%	3%	13%	2%	28%
GO	15%	6%	17%	5%	44%
MS	12%	6%	24%	2%	28%
PA	0%	4%	0%	0%	44%

Fonte: Instituto Unibanco (2020).

Ao compararmos os resultados da segunda geração com a primeira, percebemos que as metas 1 e 2 ficam abaixo da primeira geração, porém é necessário ressaltar que os estados participantes são diferentes. A alteração da meta 3 de evasão para taxa de aprovação, na qual, na primeira geração, os resultados foram menores que as demais metas, nesta geração, é a meta que atinge os melhores resultados.

Para o IU, o desempenho do PJF, na segunda geração, foi insatisfatório, tendo apenas os resultados do estado do Goiás próximos à média da meta estabelecida. E justifica que os gestores escolares ficaram confusos e sobrecarregados, ao participarem de dois programas de gestão concomitantes, tendo que alimentar o SGP e o PDDE Interativo, seguindo diretrizes do PJF e do ProEMI:

[...] diante de tantas restrições e orientações a serem cumpridas na combinação de dois programas, novamente perdia-se o foco no desenvolvimento da competência analítica dos gestores, que ainda não chegavam aos problemas e às causas mais relevantes para desenhar ações eficazes (Instituto Unibanco, 2020, p. 40).

O IU culpabiliza o ProEMI pelo fracasso da segunda geração do PJF.

De fato, 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. Por um lado, o ciclo mais curto poderia favorecer maior reflexão e análise por parte dos gestores; por outro, o foco exclusivo do monitoramento físico-financeiro na execução de um plano inspirado pelos gastos não ajudava. Os planos seguiam muito extensos e, em geral, pouco transformadores da escola. Eram muitas regras a serem cumpridas, e pouco tempo disponível para refletir a partir da prática (Instituto Unibanco, 2020, p. 40).

O Instituto ressalta que a balança entre os ganhos com a reforma curricular, que era o principal objetivo do ProEMI, ficou desigual, inclusive podendo ter retirado o foco da aprendizagem dos estudantes, porém o Instituto justifica que os pressupostos assumidos pelo PJF eram frágeis e que as evidências não foram as esperadas. Ressalta que houve grandes atrasos nos repasses financeiros, que dificultaram o andamento dos dois programas: “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” (Instituto Unibanco, 2020, p. 40).

Mediante o fracasso da segunda geração do PJF, o IU tenta se desresponsabilizar, ao atribuir o baixo desempenho do programa à parceria firmada entre eles e o governo federal, via ProEMI. Nitidamente, as concepções de educação e funções sociais são tencionadas na relação entre os programas. O IU acredita que a melhoria da educação necessita de investimento financeiro, mas deve ser acompanhada de uma gestão para resultados, e que cumpre sua função social, ao sinalizar virtude por meio dos seus programas para o banco Itaú Unibanco aparentar ser uma empresa com “responsabilidade

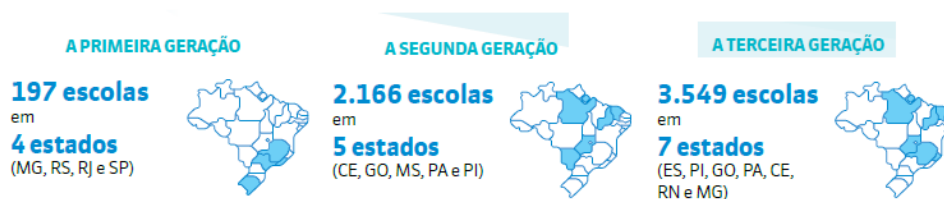
social”. Já o ProEMI do governo federal deveria ter realizado as alterações no currículo para melhorar a educação, em virtude de ser dever do Estado garantir este direito para os cidadãos.

O PJJ deixa de receber aporte financeiro pelo IU. O dinheiro utilizado, na segunda geração, ocorre em parceria, ou seja, dinheiro público do contribuinte que deve passar por prestação de contas criteriosa com responsabilidade. Para o Instituto, ocorreram atrasos nos repasses que prejudicaram a continuidade dos programas, porém ele deixa de investir o dinheiro da instituição privada sem fins lucrativos e cobra do setor público o investimento, evidenciando que, nesta relação, deseja ser o mentor da coordenação das atividades sem gastar do seu próprio dinheiro e descredibilizar a educação pública.

O IU ressalta que o ProEMI era repleto de regras com caráter mecânico para monitoramento dos métodos, porém não reflete que o método utilizado pelo PJJ também proporciona a mesma lógica empresarial na educação, ao cobrarem que os gestores do programa o desenvolvam por meio do Circuito de Gestão e monitorem pelo Sistema de Gerenciamento de Projetos, que apesar de justificarem ser um processo reflexivo, na verdade, não passa de um meio de produção taylorista de uma esteira em que a diferença é ser desenhada em espiral.

A terceira geração inicia, em 2015, com o aprimoramento e expansão do PJJ. Aumentou-se o foco na gestão, porém o IU continua sem disponibilizar recursos financeiros, sendo cada estado responsável pelo financiamento das ações do programa nas escolas, sem aporte anual por aluno específico, ou seja, o IU apenas transfere sua “tecnologia educacional” por meio das formações, e é responsabilidade dos governos estaduais executarem.

Mais dois estados aderem ao programa, sendo eles: Espírito Santo e Rio Grande do Norte. O Mato Grosso do Sul e o Pará deixam de participar. E o alcance chega a 99% das escolas da maioria dos estados participantes. A figura 5, extraída do documento “Gestão na Educação em Larga Escala”, demonstra a expansão em números do PJJ em cada geração, até o início da terceira.

Figura 5 - Expansão do Programa Jovem de Futuro

Fonte: Instituto Unibanco (2020).

A meta das ações do PJF passa a ser os resultados do Ideb. Porém, como o resultado do Ideb ocorre apenas a cada dois anos, o programa acrescenta os resultados das avaliações externas de cada estado, criando a nomenclatura Ideb* (lê-se Ideb estrela), para que o monitoramento e os resultados ocorram em menor espaço de tempo. O Instituto Unibanco instituiu a nomenclatura Ideb*, ao se referir aos resultados das avaliações externas de todos os estados participantes, ao discutir especificamente sobre Minas Gerais. Esta nomenclatura é intitulada de Ideb Minas, que são os resultados anuais das avaliações externas aplicadas no estado de Minas Gerais, sendo elas: Avaliação Diagnóstica, 1ª e 2ª Avaliações Intermediárias. Nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura Ideb Minas. Ressaltamos que Minas Gerais retorna na terceira geração do programa, porém só a partir de 2019, durante a gestão do governador Romeu Zema (2019-2026).

Diante disso, o IU, nesta geração, altera o método de avaliação do programa, ou seja, as três metas são substituídas pelos resultados do Ideb e do Ideb* de cada estado, e o Instituto que é responsável por pactuar a meta por meio da nota que cada escola deve alcançar. Sabemos que o Ideb mede a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na aplicação do SAEB, o que aproxima das antigas metas 1 e 2, e que considera o Censo Escolar para mensurar as taxas de abandono, meta 3 da primeira geração, e repetência meta 3 da segunda geração.

Ao considerar o Ideb, o IU utiliza um índice só para agrupar as quatro metas que o PJF já teve, porém cria o Ideb* por estado para acrescentar as avaliações de larga escala de cada um deles e ter uma parcial para acompanhamento dos resultados anuais. Portanto, mais uma vez o Instituto altera o método de avaliação do PJF, não sendo possível avaliar o programa com os mesmos critérios desde sua criação.

O IU demonstra preocupação em relação à falta de financiamento direto no PJF e estabelece novas estratégias:

[...] como gerar mobilização e engajamento sem recursos financeiros; como garantir que a gestão fortalecesse os processos de reflexão e análise e isso se refletisse em melhores decisões; e como assegurar que a escola tivesse recursos cujo gerenciamento estava fora de sua alçada. A antiga aposta em que a adesão se daria a partir de fatores “extrínsecos”, como a transferência de recursos, dava indícios de que o impacto alcançado poderia não ser sustentável. Retirada essa força externa, não haveria meios para garantir que o avanço continuasse. 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 (Instituto Unibanco, 2020, p. 43).

Nesta geração, o IU ressalta que a função do Estado, para eles, é de mero financiador e disponibilizador da entrada no âmbito educacional, que o responsável por gerenciar o PJF com objetivo de mudar, inclusive, o comportamento dos gestores, na execução das atividades do programa, é responsabilidade da instituição privada, ao evidenciar que as regras serão ditadas pelo Instituto, que a concepção de educação será a deles e que o Estado deve apenas bancar a escola como já faz devido a sua obrigação e que o restante ocorrerá de acordo com suas intencionalidades e gestão para resultados.

Ao retomar os erros da segunda geração do PJF, o IU afirma que o programa “precisaria ir além de um novo método de gestão sistêmico e acoplar um mecanismo permanente de desenvolvimento de capacidades vinculado à prática profissional” (Instituto Unibanco, 2020, p. 46) e que compreenderam a necessidade da diminuição das demandas burocráticas, que retiram o foco do trabalho das escolas do principal objetivo que segue sendo a aprendizagem dos estudantes.

Apesar do IU demonstrar preocupação com o acúmulo de burocracias para os gestores, as figuras externas do Instituto (supervisores e estagiários) não retornam, na terceira geração, para colaborar com a escola, sendo os estados responsáveis por manter os servidores que irão atuar no PJF, porém sem exclusividade. O PJF continua ofertando formações, cursos, oficinas e assessoria técnica para acompanhamento do programa com participação obrigatória dos servidores das escolas.

No Relatório de Atividades de 2018, o IU comemora os resultados do Ideb 2017, que, segundo a instituição, confirmava o impacto do Jovem de Futuro nos indicadores educacionais nos estados participantes.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO

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 (Instituto Unibanco, 2018, p. 11, grifo do autor).

De acordo com o IU, para realizar a “Avaliação de Impacto Experimental” do PJJ, é necessário ter clareza dos objetivos finais pretendidos, para que as escolhas das medidas de resultados estejam adequadas para atingi-los. O cálculo da avaliação de impacto não considera o mesmo grupo de estudantes, ao longo dos anos escolares, já que diversos fatores podem alterar sua permanência na escola. O PJJ considera, para a realização da avaliação, um grupo de tratamento, que são as escolas participantes do programa, e o grupo de controle, que são as escolas que não participam do programa durante o mesmo período. O impacto é a diferença entre a melhora do grupo de tratamento e do grupo de controle.

Ao criar um método de avaliação para o seu próprio programa, o Instituto é responsável por gerenciá-lo e alterar os indicadores, de acordo com suas necessidades, ao longo dos anos de implementação do programa, e definir as metas a serem alcançadas. O IU alerta que as escolas de tratamento e de controle podem contaminar os resultados entre elas, devido à troca de “boas práticas” entre servidores de instituição diferentes, que, apesar das escolhas ocorrerem por sorteio, é inevitável que tal situação ocorra.

Devido a uma gestão focada em resultados que interferem diretamente na gestão escolar, o Instituto justifica que, por sorteio, define as escolas que terão acesso primeiro ao programa: “Outro risco que se tentou evitar para não invalidar a avaliação de impacto foi a compensação, situação em que são oferecidos outros programas às escolas de controle, sem oferecimento às escolas tratadas” (Instituto Unibanco, 2020, p. 38). Ou seja, não é oferecido o melhor do programa, desde o início, para todas as escolas. Para não atrapalhar a avaliação, o direito educacional com respeito a qualidade é negociável para demonstrar os impactos gerados e afirmar o PJJ como uma ferramenta de sucesso.

A seguir, no quadro 5, os resultados do Ideb 2017 dos estados participantes do PJJ, durante o primeiro ciclo da terceira geração, de acordo com o Relatório de Atividades do IU de 2018.

Quadro 5 – Resultado do Ideb 2017 durante o primeiro ciclo da terceira geração do PJJ

Estados	Ideb em 2015	Ideb em 2017	% de escolas participando do PJJ
Goiás	3,8	4,3	91%
Ceará	3,4	3,8	98%
Espírito Santo	3,7	4,1	85%
Piauí	3,2	3,3	89%
Rio Grande do Norte	2,8	2,9	47%
Pará	3,0	2,8	33%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados apresentados no Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2018 (2024).

O estado do Goiás apresenta o maior aumento de 0,5 pontos, entre 2015 e 2017, sendo que a maioria das escolas do estado participavam do PJJ. Os estados do Ceará atingem 0,4 pontos de diferença com participação da maioria das escolas. O Piauí e o Rio Grande do Norte conseguem apenas 0,1 de diferença, mas no Rio Grande do Norte menos de 50% das escolas do estado participam, já no Piauí a participação se aproxima dos estados que tinham porcentagem parecida de participação no programa. O único estado que diminuiu o índice é o Pará que perde 0,2 pontos, só que menos de 50% das escolas estão participando do PJJ.

Diversos outros fatores, para além da participação no PJJ, contribuem para alterações nas notas do Ideb seja para mais ou menos, devido as outras políticas públicas em vigor nos diferentes estados, não sendo correto por parte do IU afirmar que o PJJ que foi fator determinante do impacto nos resultados das notas. O contexto político e social dos estados também influencia nas políticas fomentadas por cada governo, além da alteração dos governantes ao longo dos anos, com concepções de educação diferentes, porém, nesta investigação, estes aspectos não serão abordados por estado, devido ao foco ser o estado de Minas Gerais.

Em 2018, o Instituto Unibanco recebe, na Califórnia nos Estados Unidos, bronze na categoria *Latin America Regional Award* do prêmio *Reimagine Education Awards*, considerado o “Oscar” da educação. “O prêmio internacional reconhece e contempla projetos com abordagens educacionais inovadoras que gerem transformações e resultados positivos na aprendizagem e na trajetória profissional dos estudantes” (Instituto Unibanco, 2018, p. 14). O IU comemora, no relatório daquele ano, o prêmio internacional, ressaltando seu compromisso de “responsabilidade social” com a qualidade da educação do Brasil, tentando justificar sua interferência na educação pública.

O Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) é substituído pelo Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), em 2018, devido a solicitações dos gestores escolares por um sistema mais intuitivo, prático e com mais informações. Porém, ele segue com as mesmas funções de monitoramento e divulgações de resultados, com preenchimento obrigatório, realizado pela dupla gestora. A seguir, a definição desta ferramenta, de acordo com o IU:

O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) é uma plataforma digital desenvolvida pelo Instituto Unibanco para fortalecer a implementação do Circuito de Gestão (CdG) nos territórios de atuação. Por meio dela, é possível planejar, acompanhar e avaliar a gestão da educação pública com ações em tempo real, de maneira simples, rápida e atualizada (Instituto Unibanco, 2022, p. 4).

De acordo com o IU, o SIGAE foi desenvolvido para disponibilizar as informações, gráficos, dados e relatórios, para fomentar o acompanhamento gerando um panorama fidedigno da situação nas secretarias estaduais, nas superintendências regionais e nas escolas. O IU afirma que “seu preenchimento não se trata de um processo burocrático ou formal, mas sim é parte importante do processo de alcance dos objetivos estratégicos” (Instituto Unibanco, 2022, p. 4).

Ressaltamos que, no SIGAE, são acrescentadas algumas novas funções, mas o sistema de monitoramento do Plano de Ação, continua com a mesma lógica do SGP que se aproximava do modelo de gestão de produção taylorista, com os gestores treinados para desenvolver as ações, acompanhá-las com o objetivo de atingir um resultado operacional adequado. Ao afirmar que o preenchimento do SIGAE não é burocrático, o IU não é realista, considerando o estabelecimento de prazos, devido à Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR), que exploraremos adiante.

O IU disponibilizou, para as secretarias estaduais participantes do PJJ, o “Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação”. Neste documento, são orientados, por meio de passo-a-passos, os métodos para a utilização do sistema, sendo informado que é necessário cadastrar a equipe pedagógica, administrativa, gestora e representantes dos estudantes da escola. A dupla gestora da escola deve ser vinculada ao sistema em campo específico. Enquanto, a agenda do programa deve ser atualizada, de acordo com as reuniões realizadas em cada etapa, especificando: a pauta, os participantes, confirmando a presença dos participantes e disponibilizando a ata para que seja assinada eletronicamente.

Os Planos de Ações, elaborados em cada uma das três instâncias, secretaria estadual, superintendência regional e escola, são registrados no SIGAE, de acordo com as orientações do manual. O sistema disponibiliza um acompanhamento de cada etapa, intitulado “Mapas de Ação”. Deve ser atribuído um nome ao plano, os objetivos estratégicos estabelecidos são utilizados para a elaboração do diagnóstico, sendo necessário pontuar os problemas e informar a governabilidade de cada instância.

Estabelecidos os problemas, deve ser adicionada uma descrição para cada desafio enfrentado pela instância. “Todos os objetivos devem passar por esse processo para conclusão do plano, portanto, todos os objetivos escolhidos devem ter pelo menos um problema priorizado relacionado a, pelo menos, um Desafio” (Instituto Unibanco, 2022, p. 36).

Após concluída a fase de diagnóstico, cada desafio deve receber uma ou mais ações para saná-lo. A ação deve receber um nome, uma descrição, o estabelecimento do público-alvo, o responsável e colaboradores, e a definição da categoria entre: administrativo-financeira, gestão de pessoas, gestão de governança, pedagógico ou segurança sanitária. Sendo necessário prever os resultados esperados e os produtos desejados como objetivo de cada ação.

A figura 6, extraída do documento “Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação”, apresenta o esquema disponível no SIGAE para a inserção da ação.

Figura 6 - Esquema para a inserção da Ação no Plano de Ação do PJJ

Fonte: Instituto Unibanco (2022).

A última etapa da elaboração do Plano de Ação do PJJ é a inserção das tarefas relacionadas à ação, de acordo com o problema estabelecido. Cada tarefa deve ter um nome, uma previsão de data de início e término previsto, caso seja destinado algum valor financeiro deve ser informado, e o colaborador responsável deve ser relacionado. Todos os

desafios devem possuir ações e tarefas ou não será possível finalizar, no SIGAE, o Plano de Ação.

A figura 7, extraída do documento “Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação”, apresenta o esquema disponível no SIGAE para a inserção das tarefas do PJF.

Figura 7 - Esquema para a inserção das Tarefas no Plano de Ação do PJF

A captura de tela mostra a interface do sistema SIGAE para a inserção de tarefas. No topo, há um formulário com o título "Ação - Desafio 1". Abaixo dele, há duas abas: "Dados da ação" e "Tarefas". A aba "Tarefas" está selecionada e contém os seguintes elementos:

- Dois campos de data: "Data Início Previsto *" e "Data Término Previsto *", cada um com um ícone de calendário.
- Um campo de valor: "Valor Previsto" com o valor "R\$ 0,00" e um botão "Limpar".
- Uma tabela com as seguintes colunas: "Nome", "Início Previsto", "Término Previsto" e "Opções".

A tabela contém uma única linha de dados:

Nome	Início Previsto	Término Previsto	Opções
Tarefa teste	22/12/2021	30/12/2021	

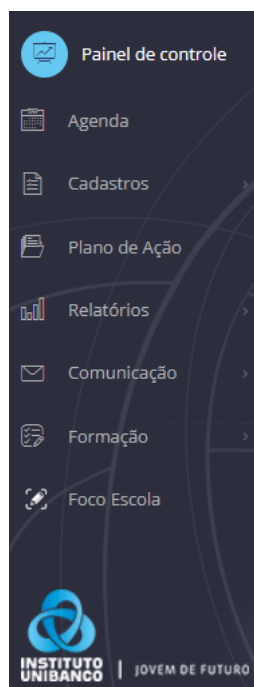
Abaixo da tabela, há uma barra de ferramentas com os campos "Nome", "Cargo", "Responsável" e "Opções".

Fonte: Instituto Unibanco (2022).

O PJF disponibiliza, dentro da plataforma do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), a plataforma Foco Aprendizagem ou Foco Escola para devolutivas pedagógicas, que utiliza os resultados do Ideb, do Ideb Minas, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e disponibiliza os indicadores para subsidiar o Plano de Ação do PJF, desde a identificação do problema à elaboração de planos que possibilitem a escola alcançar as metas estabelecidas. Para acompanhamento do Plano de Ação, ainda, utiliza os indicadores da Avaliação Diagnóstica, da 1ª Avaliação Trimestral e da 2ª Avaliação Trimestral. Tais avaliações são elaboradas, a partir das competências e habilidades, previstas no Currículo Referência de Minas Gerais, aplicadas em três momentos do ano letivo.

Nos documentos do IU, publicados em 2020, o Instituto chamava a plataforma Foco Escola de Foco Aprendizagem, porém, no próprio SIGAE, é possível visualizar, conforme demonstrado na figura 8, extraída do *site* da plataforma SIGAE, o link que encaminha para o monitoramento, chama-se Foco Escola, e é direcionado para o *site* “focoescola.com.br”. Nesta pesquisa, utilizamos o termo Foco Escola para referenciar sobre esta plataforma de monitoramento.

Figura 8 - Painel de Controle do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)



Fonte: Instituto Unibanco (2024).

O IU ressalta que a plataforma Foco Escola é disponibilizada para o acompanhamento da escola, apresentando análises dos resultados das avaliações externas nacionais e estaduais, de acordo com cada turma e estudante, caracterizado, pelo IU, como “um importante instrumento de acompanhamento pela equipe pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e turmas e para o planejamento e a tomada de decisão com base em evidências” (Instituto Unibanco, 2020, p. 52).

Para o IU, a gestão escolar deve ser baseada em evidências, estas evidências são o levantamento de informações que apoiam as tomadas de decisões, ou seja, devido à análise dos indicadores das escolas, os Planos de Ações devem ser pensados para a melhoria de cada ação, por exemplo, se as notas em Língua Portuguesa estão diminuindo, uma ação dividida em tarefas, deverá ser elaborada no Plano de Ação para melhorar as notas, como o oferecimento de aulas de reforço especificamente para esta disciplina.

Em 2015, o IU criou o Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTE), que é composto por pesquisadores, gestores e profissionais do Instituto com o “objetivo produzir e analisar evidências que levem ao aprimoramento das políticas públicas de educação” (Instituto Unibanco, 2020, p. 60). Portanto, para a instituição, o foco na

melhoria da gestão educacional só ocorrerá se for baseada nas “evidências” apresentadas nos seus programas, como o PJJF.

Para o IU, a plataforma Foco Escola tem papel fundamental no acompanhamento do Plano de Ação do PJJF, pois apresenta várias informações, ferramentas e estratégias para divulgação e análise dos resultados das avaliações dos estudantes. Com o objeto de estimular e apoiar a Equipe Gestora e Pedagógica no uso efetivo dos resultados para direcionar as ações, permitindo consultar os respectivos resultados nos componentes curriculares, em cada ano/série, avaliados em termos das competências e habilidades consolidadas (ou não) pelos estudantes. Ao acessar as habilidades em cada disciplina, a plataforma informa o percentual de domínio dos estudantes ou resultado geral da turma e da escola em cada uma das habilidades.

A seguir, na figura 9, extraída do *site* da plataforma Foco Escola, é possível visualizar como são disponibilizados, para a escola, os resultados das avaliações externas para monitoramento.

Figura 9 - Exemplo da Plataforma Foco Escola



Fonte: Foco Escola (2024).

Além da plataforma Foco Escola, a SEEMG também disponibiliza, no *site* do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), dados para monitoramento das aplicações das avaliações externas para os gestores e professores das escolas mineiras. Neste *site* os gestores têm acesso aos arquivos digitais da Avaliação Diagnóstica, da 1ª e 2ª Avaliações Intermediárias para impressão e disponibilização para os estudantes, de acordo com os cronogramas de aplicações. Conforme a apresentação do SIMAVE no *site*, seus objetivos são os seguintes:

Ao longo das últimas três décadas, a avaliação educacional em larga escala vem se consolidando como uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação: a aprendizagem adequada na idade certa. Dessa forma, a avaliação torna-se um subsídio importante para a realização de mudanças que atendam ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população de recebê-la (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2024).

O SIMAVE é mantido, desde 2000, por meio de uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os resultados obtidos são disponibilizados para auxiliar “na implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e na promoção da equidade” (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2024).

Apesar das plataformas serem muito parecidas e disponibilizarem praticamente o mesmo monitoramento das avaliações externas, o SIMAVE não é vinculado ao Instituto Unibanco, e a Foco Escola não é vinculada ao CAEd. Portanto, o PJJ incentiva que a dupla gestora utilize, no levantamento para a análise das “evidências”, o SIGAE, a Foco Escola e o SIMAVE, para monitorar os resultados das ações do plano elaborado pelas escolas. Ressaltamos que monitorar é diferente de avaliar, o monitoramento ocorre por meio destas plataformas, as avaliações são elaboradas e aplicadas no âmbito das secretarias de educação, e não há interferência direta do IU na sua elaboração e aplicação, somente na análise dos resultados.

De acordo com Ball e Mainardes (2011), a forma de implementar uma política educacional ao utilizar uma tecnologia de controle, tem objetivo de transformar a escola em uma empresa eficaz, na prática legitima a hierarquização imposta com autoridade, propostas opostas a uma gestão democrática, que visa o trabalho em prol do coletivo e em prol de uma educação emancipatória com qualidade social.

Diante disso, no PJJ, o SIGAE, a Foco Escola e o SIMAVE são utilizados como mecanismos de controle para gerenciamento das atividades do programa, pela escola no âmbito escolar, pela secretaria regional de educação no âmbito das superintendências regionais de ensino, e pela secretaria estadual de educação no topo da pirâmide hierárquica das ações desenvolvidas gerenciadas pelo estado, com cada servidor cumprindo suas tarefas em cada instância.

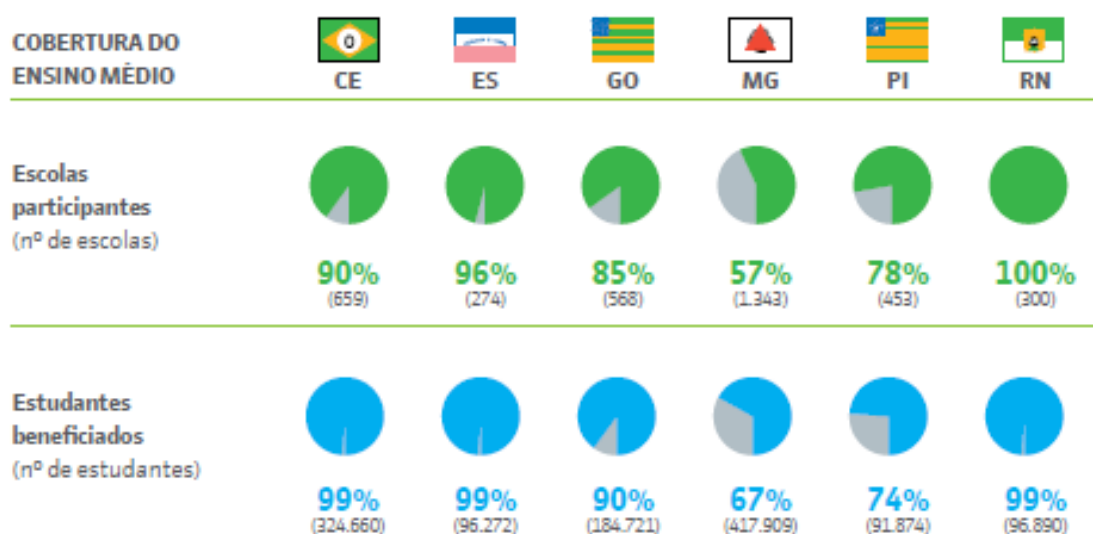
De acordo com o IU, após a elaboração e aprovação dos Planos de Ações nas três instâncias, é iniciada a Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR), que utiliza os dados da plataforma Foco Escola.

A SMAR acontece nas três instâncias, em todos os ciclos do CdG, dividida por níveis, sendo que a escola participa da reunião de Nível 1 (N1). A culminância da etapa se dá com a reunião de avaliação com a Governança – participação do Secretário(a) Estadual de Educação em um encontro específico com a SEE - órgão central. A SMAR é um momento para que toda a rede e seus atores olhem de forma estruturada para os avanços (Instituto Unibanco, 2022, p. 66).

Para o IU, o principal objetivo da SMAR é avaliar a execução das ações que foram planejadas pela rede e se os resultados das escolas estão condizentes com os da superintendência e em consonância com toda a rede estadual de educação. Neste marco, são avaliados Índices de Execução e de Resultados. A análise combinada dos dois critérios constrói a situação de eficácia do Plano de Ação. Caso as expectativas não estejam de acordo com o esperado no desenvolvimento do PJJ, a SMAR é o momento para “melhorar ou reverter a situação nos próximos períodos, por meio da etapa a seguir: a Correção de Rotas/Compartilhamento de Práticas” (Instituto Unibanco, 2022, p. 66).

Em 2020, no Relatório de Atividades do IU, é divulgada a taxa participação por estado na terceira geração, eram atendidas 3.597 escolas com 1.212.326 estudantes, atingindo 19% das matrículas do Ensino Médio Regular do Brasil, de acordo com a figura 10, a seguir:

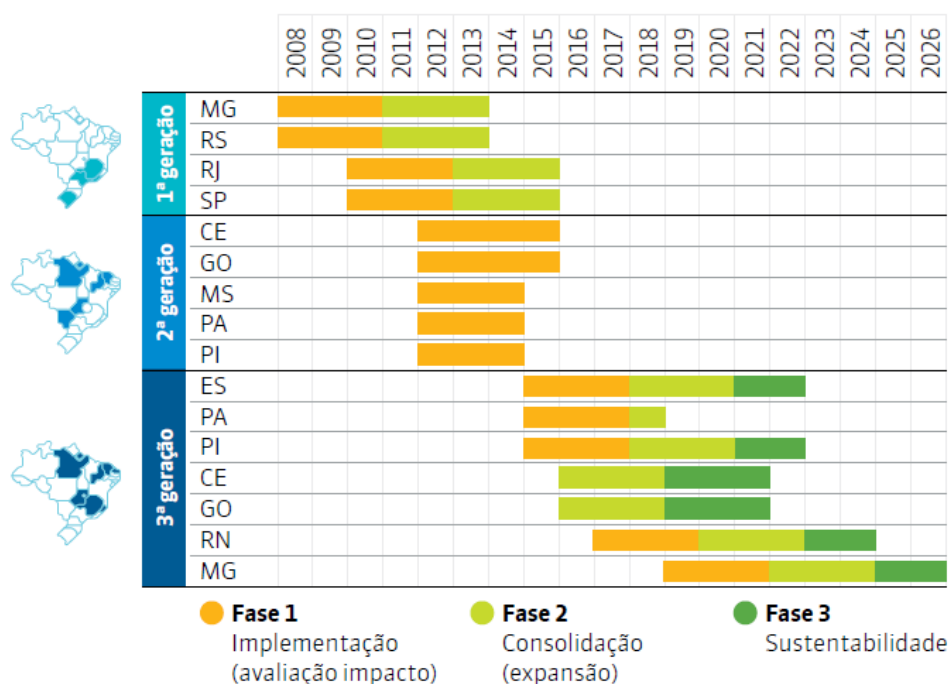
Figura 10 – Taxa de participação por estado na terceira geração do PJJ



Fonte: Instituto Unibanco (2020).

O Instituto Unibanco divulga a cobertura máxima atingida em cada geração do programa: na primeira, participaram do programa 148.143 estudantes; na segunda, 923.963; e, na terceira, 1.230.083, totalizando a participação de 2.302.149 de estudantes. A figura 11 a seguir, extraída do documento “Gestão na Educação em Larga Escala”, demonstra a participação ao longo dos anos de acordo com cada estado.

Figura 11 - Duração das três gerações em cada estado participante



Fonte: Instituto Unibanco (2020).

Em relação ao estado de Minas Gerais, de acordo com a figura 11, entre 2008-2010, participa da Fase 1 de Implementação (avaliação de impacto) ainda durante o projeto piloto do programa, de 2011-2013, informa que participa da Fase 2 de Consolidação (expansão), porém o estado, neste momento, está vinculado apenas à Rede Jovem de Futuro e mesmo ela é finalizada devido a alteração de governantes e suas políticas de governo. Sobre isso, discorreremos, a seguir, quando abordaremos o PJJF no estado mineiro.

Por fim, a figura 11 informa que Minas Gerais retorna na Fase 1 de Implementação (avaliação de impacto), no ano de 2019, com previsão até 2021, a Fase 2 de Consolidação (expansão) de 2022-2024, e Fase 3 de Sustentabilidade nos anos de 2025-2026. Destacamos que o documento publicado, em 2020, poderia ainda não ter levado em

consideração os impactos da pandemia do coronavírus (Covid-19), possivelmente alterando as divisões das fases. E se o governador Romeu Zema (2019-2026), não tivesse sido reeleito, possivelmente o programa poderia ter sido suspenso, se não condissesse com as políticas de governo de outro político, conforme já ocorreu no estado.

Para o IU, durante a implementação das três gerações, os resultados obtidos foram:

Nas escolas atendidas pelo Jovem de Futuro, o impacto na nota média de língua portuguesa foi de 4,4 pontos, o que equivale a 31% da melhora global das escolas tratadas. Em matemática, o impacto foi de 4,8 pontos, respondendo por 87% da evolução global das escolas tratadas. A margem de erro é de até 1,6 ponto para cima ou para baixo. Com relação ao fluxo escolar, as escolas tratadas aumentaram a taxa de aprovação no ensino médio em 1,4 ponto percentual em relação às escolas de controle. Contudo, a margem de erro é alta, quase da mesma magnitude que a estimativa de impacto – 1,1 ponto para cima ou para baixo (Instituto Unibanco, 2020, p. 32).

Ao informar os resultados atingidos pelo PJF, o IU considera nas três gerações análises de dados diferentes, de acordo com as metas de cada geração, e publiciza uma margem de melhora global sem informar se considera o resultado apenas do Ideb ou também do Ideb* por estado. A manipulação dos dados, para tentar demonstrar resultados, não é possível, entretanto, no fluxo escolar, ao considerar que de acordo com o padrão de desvio, o impacto torna-se nulo.

Ressaltamos que, de acordo com o IU, para que a participação do estado gere resultados,

[...] o processo de mudança desencadeado pelo Jovem de Futuro e implementado em parceria com as redes considera um intervalo de oito anos de duração. Nos três anos iniciais, o foco é a disseminação e a experimentação por todos do novo método de gestão. Do quarto ao sexto ano de parceria, intensifica-se a transferência de conhecimento e de tecnologias, já iniciada na fase anterior, de modo que, ao final do período, a própria rede possa implementar as ações. Na última fase, que inclui os dois últimos anos de parceria, a função do Instituto Unibanco passa a ser monitorar a mudança cultural e apoiar processos de inovação em gestão propostos pelo parceiro (Instituto Unibanco, 2020, p. 19).

Ao considerar o período da pandemia do coronavírus (Covid-19), nenhum estado que participou do programa atingiu sem interrupção o intervalo mínimo de oito anos sugerido pelo Instituto para que o PJF gerasse resultados. Nesse trecho, o IU evidencia seu objetivo de atingir uma “mudança cultural”, na gestão das escolas, por meio do seu programa com transferência de conhecimentos e tecnologias educacionais com o viés

neoliberal, baseado na sua concepção de educação para uma juventude que prioritariamente deve ser inserida no mercado de trabalho.

O IU ressalta, no livro 2 “Gestão na Educação em Larga Escala”, que pretende dar continuidade às suas intervenções na gestão escolar, através do PJF, e afirma que a participação no programa tem gerado resultados.

Ainda há muito a avançar, mas hoje é sem dúvida mais forte a percepção no país de que gestão importa. Em meio a essas ações de gestão, o Jovem de Futuro foi capaz de sustentar seu impacto sobre o desempenho acadêmico dos estudantes no ensino médio e reduzir o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem. Na terceira geração, passou também a impactar a aprovação dos estudantes, levando mais jovens a completar a educação básica (Instituto Unibanco, 2020, p. 8).

As discussões sobre a influência da gestão escolar no processo de aprendizagem dos estudantes, não são novidade no meio acadêmico, porém com uma concepção diferente de educação que é proposta pelo IU. Os pesquisadores do âmbito educacional, geralmente, consideram a educação, conforme previsto da constituição do país, libertadora, com pluralismo de ideias e guiada pela gestão democrática.

De acordo com o IU, o PJF estava em preparação para o início de uma quarta geração, porém, devido à pandemia do Covid-19, as atividades foram suspensas e o programa precisou se reinventar para continuar durante o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais. Já, ao longo do retorno gradativo das aulas presenciais, durante o ensino híbrido, foram necessárias adaptações para a continuidade das atividades.

A seguir, no quadro 6, disponibilizamos um resumo das três gerações do PJF.

Quadro 6 – Resumo das três gerações do PJF

ASPECTOS	1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	3ª GERAÇÃO
<i>Quantidade de estados participantes</i>	4	5	7
<i>Quantidade de escolas participantes</i>	197	2.166	3.549
<i>Quantidade de estudantes atingidos</i>	148.143	923.963	1.230.083
<i>Foco das formações</i>	Professores	Gestores	Gestores
<i>Aporte financeiro do IU</i>	Sim	Não	Não
<i>Recursos humanos disponibilizados</i>	Sim	Não	Não
<i>Instrumento de monitoramento do IU</i>	Relatórios e Prestação de Contas	SGP	SIGAE

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A expansão do PJF em números é evidente, a quantidade de estados participantes e de estudantes atingidos aumentam ao decorrer de cada geração. Também observamos que o programa busca atualizar seus instrumentos de monitoramento em cada geração, o que caracteriza o empenho em estabelecer uma linha de controle, e manter-se em constante atualização para atingir seus objetivos.

Ao tratar sobre políticas educacionais, Hypolito (2010) ressalta que os modelos de gestão pautados na regulação da gestão escolar, do trabalho docente e do currículo, desenvolvem ações gerencialistas que “são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (Hypolito, 2010, p. 1339).

Para Hypolito (2010), o Estado, por meio das políticas públicas, tem regulado e submetido a educação à lógica do mercado, ao autorizar que as formações sejam regidas por instituições privadas, ao transformar estudantes e docentes em consumidores de mercadoria, tornando-os; assim, coadjuvantes, ao seguir a agenda neoliberal. Em 2010, o autor lamenta que “a resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político” (Hypolito, 2010, p. 1352).

Em 2024, no decorrer do levantamento deste breve histórico do Programa Jovem de Futuro, percebemos que o magistério continua sem conseguir se organizar para vencer a neoliberalização da educação. As instituições privadas estão dentro das escolas, com aporte financeiro do Estado, distribuindo sua concepção de educação, respaldada por meio das privatizações firmadas com o poder público, sejam elas de tecnologias educacionais ou de materiais pedagógicos.

4.3 O Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais no contexto das ações implementadas pelo Partido Novo

Conforme já destacamos, o Programa Jovem de Futuro é implementado pelo Instituto Unibanco — uma instituição sem fins lucrativos do banco Itaú Unibanco, ou seja, uma instituição privada do Terceiro Setor, que promove, no âmbito da educação, por meio dos seus projetos sociais, suas atividades com viés neoliberal, com foco no Ensino Médio, considerando-o essencial como preparação para o ingresso no mercado de

trabalho. Ao participar do programa Minas Gerais, expõe seus estudantes à visão de educação de uma instituição privada que sinaliza “reponsabilidade social” e justifica sua intervenção, por meio da descredibilização da educação pública, ora por falta de investimento ora por falta de “resultados mensuráveis”.

Minas Gerais participou da fase piloto do PJJ, implementada durante a gestão do governador Aécio Neves (2003-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre 2008-2010, com participação de 44 escolas da região metropolitana da capital do estado Belo Horizonte. As escolas que iniciaram o projeto piloto foram sorteadas para realização da avaliação de impacto experimental.

De acordo com Bragança Júnior (2011), Aécio Neves assume o governo de Minas Gerais e afirma que cortaria gastos devido à crise financeira com déficit nas contas do estado. O governador relata que, no seu primeiro mandato, seria necessário um “choque de gestão”; e, no segundo, instalaria a fase de “Gestão de Resultados”. O autor afirma que, na realidade, o político aumentou os gastos do estado, principalmente com propagandas positivas sobre o seu governo, e diminuiu o espaço para o debate político.

Na educação, o foco do ex-governador Aécio Neves era a obtenção de resultados com o menor gasto possível. Já, em 2003, cortou R\$ 32 milhões da Secretaria de Educação, segundo Bragança Júnior (2011), ao analisar os documentos do governo para a educação era possível identificar “institucionalização do processo da avaliação das políticas e ações educacionais, racionalização da gestão educacional para torná-la mais **eficaz e eficiente**; valorização de parceria para **buscar recursos**, incluindo os organismos internacionais” (Bragança Júnior, 2011, p. 86, grifos nossos).

Seguindo essa lógica, o Programa Jovem de Futuro é implementado em Minas Gerais pela primeira vez, por um governo que apresentava ideais neoliberais para resolução da crise, utilizando conceitos e soluções do universo gerencial. Desejava tornar a educação eficaz e eficiente como se fosse uma empresa a ser gerida e era favorável a privatizações em troca de recursos e autorizava a influência de organismos internacionais, desde que contribuíssem financeiramente com as políticas do governo.

A fase piloto ocorreu durante a primeira geração do PJJ e as metas eram: aumentar em 25 pontos e diminuir pela metade o percentual de estudantes no padrão mais baixo em língua portuguesa e matemática dos 3º anos do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e diminuir em 40% a taxa de abandono. Nesta fase o Instituto Unibanco disponibiliza recursos humanos e financeiros para a implementação do programa.

Dada a complexidade do Projeto Jovem de Futuro, o monitoramento do processo ganha grande relevância. Cada supervisor acompanha um conjunto de cinco escolas por meio de uma visita técnica semanal, visando:

- Oferecer orientação técnica e administrativa (couching);
- Verificar o cumprimento do Plano Estratégico;
- Acompanhar o Controle Físico Financeiro do Plano Estratégico;
- Coletar informações referentes ao desempenho e à frequência bimestral dos alunos na escola, e os dados de evasão escolar;
- Acompanhar os indicadores referentes aos resultados intermediários;
- Identificar problemas e/ou obstáculos no processo, visando sua correção e aperfeiçoamento para o alcance dos resultados esperados, previstos no Marco Lógico do Projeto Jovem de Futuro;
- Observar os aspectos relacionados ao clima escolar e à comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.).
- Observar os aspectos relacionados ao clima escolar e à comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.) (Instituto Unibanco, 2008, p. 22).

O Instituto disponibiliza um funcionário para acompanhar a implementação nas escolas que era responsável por: ofertar capacitações, monitorar o andamento do programa, prestar contas do investimento financeiro e verificar os indicadores educacionais. Ao longo dos anos este funcionário deixará de ser disponibilizado, conforme verificamos. No relatório de 2008, foi informado que, em todos os programas daquele ano, o Instituto investiu 41 milhões de reais, sendo que, em 2007, foram 18 milhões, ou seja, a implementação do PJF representou um crescimento de 110% nos investimentos, motivo esse que provavelmente fez o Instituto repensar a disponibilização de recursos próprios para o programa diretamente para as escolas.

Silva (2010) desenvolveu sua dissertação, no âmbito do Mestrado em Economia, e utilizou os dados estatísticos disponibilizados pelo IU para analisar os resultados da implementação do PJF, durante 2008, nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Para a pesquisadora, houve impacto na nota média dos estudantes, devido aos investimentos financeiros na infraestrutura das escolas e nas premiações para os professores; ressalta, porém, que a análise é rasa, em razão de ser só do primeiro ano e de que as escolas e os estudantes que apresentaram maior desempenho eram os que tinham os piores no início da implementação.

No Relatório de Atividades de 2009 do IU, foi informado que a avaliação de impacto do PJF, em Minas Gerais, era responsabilidade do funcionário Ricardo Paes de Barros — que desenvolveu sua pesquisa no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2009, sobre os resultados do primeiro ano de implementação. O funcionário do Instituto, de acordo com Silva (2010), apresenta dados inverídicos em relação ao aumento da proficiência, ao afirmar que “não há benefícios sensíveis a quem

participa por apenas um ano do Jovem do Futuro” e que “a natureza dos investimentos realizados pela escola no âmbito do Projeto — como incentivos a alunos e professores e aplicação em infraestrutura — não tem impacto significativo sobre os resultados” (Instituto Unibanco, 2009, p. 32).

As afirmações do funcionário do Instituto como pesquisador, provavelmente, tinham a intenção de justificar a continuidade do PJF, já que apenas um ano não gerava impacto, ao contrário do que Silva (2010) — uma pesquisadora sem vínculo com Instituto — afirmou, justificava-se, assim, a durabilidade do programa. E, ao afirmar que os investimentos financeiros não geravam impacto, começa a idealizar que o Instituto não precisaria disponibilizar recursos para a continuidade do programa, fato esse que realmente ocorreu nos anos seguintes, com o qual, novamente, Silva (2010) discordou.

No Relatório de Atividade de 2009 do IU, a instituição avalia os fatores de influência para a geração dos resultados.

Sobre fatores que influenciam bons resultados, análises adicionais vêm sendo realizadas com as séries de dados parciais de avaliação, ano a ano. Resultados preliminares indicam, por exemplo, que a natureza dos investimentos realizados pela escola no âmbito do Projeto — como incentivos a alunos e professores e aplicação em infraestrutura — não tem impacto significativo sobre os resultados. Os números das primeiras séries das escolas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, aferidos em 2008, por sua vez, mostram um predomínio de fatores de impacto intangíveis (como mobilização, **incentivos e temor de sanções**) alavancando a melhoria de resultados (Instituto Unibanco, 2009, p. 32, grifo nosso).

Esse trecho contradiz o alinhamento do IU, pois afirmam que, para melhorar a qualidade da gestão escolar, deve-se focar em resultados, mas pontuam que a mensuração dos mesmos é difícil, devido aos impactos intangíveis, ao ressaltar que os incentivos — que, no caso da primeira geração, eram premiações — e o temor de sanções que poderia ser a retirada do programa — são responsáveis por alavancar a melhoria dos resultados. Diante disso, admitem que esta relação ocorria com intencionalidade, ao utilizar as premiações e sanções como mecanismos de controle.

Ao final do primeiro ciclo da primeira geração do PJF, a participação de Minas Gerais foi avaliada, considerando-se os anos de 2008-2010, de acordo com o Relatório de Atividades de 2010 do Instituto Unibanco. “Em Belo Horizonte, 9 escolas superaram a meta de proficiência em português e 9 escolas superaram a meta em matemática” (Instituto Unibanco, 2010, p. 41). Ou seja, apenas 20,45% das escolas participantes atingiram a primeira meta em língua portuguesa ou em matemática, não sendo

necessariamente as mesmas nas duas disciplinas. Um resultado pequeno, ao considerarmos um programa com intervenção de três anos e com investimento de recursos financeiros e humanos.

Os documentos do IU, que abordam resultados, são contraditórios. No de 2010, divulgaram um resultado bem abaixo do que é disponibilizado, em 2020, no livro “Gestão na Educação em Larga escala”.

Em Minas Gerais, 45% das escolas atingiram as metas de proficiência de língua portuguesa ou matemática, e se considerarmos bem-sucedidas as escolas que conseguiram percorrer ao menos 70% do desafio, os números sobem para 60% em língua portuguesa e 50% em matemática. Em termos de combate à desigualdade, a performance também foi boa. Entre 60% e 65% das escolas alcançaram 70% ou mais da meta estipulada. A redução do abandono foi menos acelerada, com apenas 30% das escolas batendo a meta (Instituto Unibanco, 2020, p. 23).

Brito (2022), na sua dissertação sobre o PJF, abordou o programa na perspectiva de Minas Gerais, com foco nas alterações no trabalho pedagógico e organizacional das escolas, concluindo que a implementação intensificou as atividades laborais dos servidores, incidiu sobre o currículo oculto, incorporou conteúdo ideológico mercantil e não apresentou resultados nos indicadores educacionais, no ano de 2019.

A pesquisadora observa a manipulação da exposição dos indicadores educacionais para ressaltar a melhoria com jogos de palavras: “o IU utiliza da sua própria interpretação dos resultados de avaliação do JF para realizar seu *marketing* social” (Brito, 2022, p. 165-166). Ressalta que, na divulgação dos resultados do Ideb Minas de 2019, o instituto manipula o leitor na interpretação dos dados.

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 (Brito, 2022, p. 173).

O IU afirma divulgar os resultados do PJF de forma transparente, ao respeitar o seu compromisso com a aprendizagem dos jovens brasileiros, e “procura ainda cumprir sua missão de prestar contas à sociedade sobre o resultado dos esforços realizados na

parceria com os estados, contribuindo para o debate público” (Instituto Unibanco, 2020, p. 52). Porém, não é o que constatamos, ao comparar como trataram os dados de 2008-2010. Conforme afirma Brito (2022), tentam manipular o leitor para que a apresentação dos resultados sejam melhores do que a realidade.

Outra pesquisadora que ressalta as análises de resultados é Iwasaki (2013). Na sua dissertação sobre o PJF, abordou o programa na perspectiva do abandono escolar no Ensino Médio em São Paulo. De acordo com a pesquisadora, é necessário tomar cuidado com os dados do programa, devido ao que ela intitula como “*teaching for the test*” (em tradução livre seria: “ensinando para o teste”). De acordo ainda com a pesquisadora, as práticas de ensino, em 2013, durante a segunda geração do programa, eram direcionadas apenas para as séries em foco do sistema de avaliação — estratégia que os gestores escolares utilizavam para manipular os resultados.

[...] recomenda-se que seja realizada uma análise das formas de sanção e premiação, principalmente de seus critérios e indicadores de verificação, que podem ser estruturados a partir dos resultados do Ensino Médio da escola como um todo, visando, assim, evitar que gestores e professores direcionem suas práticas de ensino-aprendizagem apenas para uma corte” (Iwasaki, 2013, p. 124-125).

Iwasaki, foi funcionária do IU de 2008-2013, alerta os gestores escolares do programa para que não tentem manipular os resultados, ao focar suas ações apenas nos indicadores do PJF, como as avaliações externas, mas considerem as práticas pedagógicas de longo prazo, que podem ter maior impacto na formação integral dos estudantes.

Durante a gestão do governador Antônio Anastasia (2010-2014), do PSDB, o PJF não é renovado em 2011, “em decorrência das novas contrapartidas exigidas em termos de pessoal, formação e logística” (Instituto Unibanco, 2020, p. 30), ou seja, a partir daquele momento, estas obrigações seriam também dos estados, e não exclusivas do Instituto. Porém, Minas Gerais participa de um braço do programa intitulado Rede Jovem de Futuro entre 2011-2014.

De acordo com Bragança Júnior (2011), já, no plano de governo de Antônio Anastasia, o ex-governador prometia uma reestruturação da máquina administrativa para criar condições para os investimentos sociais, mas os dados vinculados pelo governo na mídia, quando analisados, eram refutados. Havia disseminação, por meio da publicidade, de bons resultados na gestão do estado, mas não eram devidamente comprovados. O

caráter neoliberal, com foco na gestão para resultados, tem continuidade nas políticas públicas daquele governo.

No Relatório de Atividades do IU de 2012, o Instituto aborda a saída de Minas Gerais do PJJ em uma nota de rodapé, minimizando a situação, com a intenção que o leitor compreenda que haverá continuidade, devido à participação na Rede Jovem de Futuro.

Por um realinhamento estratégico por parte das Secretarias Estaduais de Educação e do Instituto Unibanco, em 2012, o estado do Piauí foi incorporado ao projeto, e São Paulo e Minas Gerais descontinuaram a disseminação como política pública, e continuam o desenvolvimento do projeto na fase laboratório (Instituto Unibanco, 2012, p. 27).

Por política pública, o IU se referente ao Programa Jovem de Futuro e, ao mencionar “fase laboratório”, indicava a participação na Rede Jovem de Futuro, que são programas diferentes do Instituto Unibanco. Costa (2015) publica sua dissertação, na qual analisou a Rede Jovem de Futuro, criada para avaliar e contribuir para a continuidade das “boas práticas” implementadas durante o PJJ — que o pesquisador acreditava que as escolas teriam internalizado. Porém, tal continuidade ocorreria sem apoio financeiro e de pessoal por parte do Instituto.

Costa (2015) relata que, ao final da implementação do projeto piloto em Minas Gerais, entrevistou alguns gestores, que ressaltaram os principais benefícios do PJJ para as escolas. Em relação à gestão, apontaram melhoria no planejamento, na infraestrutura e na credibilidade. Já em relação ao trabalho dos professores, apontaram melhorias das práticas pedagógicas, devido à participação em capacitações e ao enriquecimento do acervo bibliográfico da escola. Contudo, em relação à melhoria do desempenho dos estudantes, apenas um gestor — entre os nove entrevistados — mencionou como um possível benefício.

A meta do PJJ era melhorar os indicadores de desempenho dos estudantes, e os próprios gestores das escolas não reconheciam estes avanços, conseguiam apontar apenas a melhora da parte física, devido aos investimentos dos recursos financeiros do PJJ. Costa (2015), era funcionário do IU, ao final da dissertação, conclui que as “boas práticas” não eram continuadas e sugere a criação do Plano de Ação (PAE) como instrumento de monitoramento das atividades do programa, o que é acatado pelo Instituto e utilizado dentro do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) atualmente. E ressalta sua preocupação quanto aos gastos do Instituto que não obtinham retorno nos

indicadores conforme o esperado, um dos autores/funcionários/pesquisadores que fundamentaram a decisão do Instituto em retirar o financiamento próprio do PJJ.

Minas Geras não participa da segunda geração do PJJ, apesar do programa continuar naquele período em outros estados do Brasil. O ex-governador Fernando Pimentel (2015-2018), do Partido dos Trabalhadores (PT), não demonstra interesse em reiniciar o PJJ, posto que, provavelmente, as características do programa não coincidiam com as políticas públicas educacionais da plataforma do governante eleito.

De acordo com Santos (2023), o governo de Fernando Pimentel esteve na contramão das propostas dos governantes anteriores do PSDB, criticava o Estado gerencialista e defendia o Estado planejador, com propostas de longo prazo para a melhoria das políticas públicas, por meio da abertura da participação popular nas tomadas de decisões, com base nos princípios da gestão democrática, contrapondo-se; portanto, à lógica gerencialista e tecendo críticas à incorporação dos mecanismos da rede privada na rede pública. “A política voltada para a juventude se distanciava da que estava proposta pelos governos do PSDB, principalmente por priorizar, em vez da empregabilidade, o protagonismo juvenil nas escolas e a retomada dos estudos (Santos, 2023, p. 201-202).

As concepções políticas do governante do PT eram opostas às idealizadas pelos políticos do PSDB. Dessa forma, um programa do Instituto Unibanco, como o Programa Jovem de Futuro, não teria possibilidade de continuar naquela gestão, que possuía uma concepção de juventude e de educação diferente da implementada pelo programa.

No Relatório de Atividades de 2017 do Instituto Unibanco, o Instituto afirma que, em 2017, realizaram, em Minas Gerais, nas escolas de Ensino Médio, uma Ação Educativa que promoveu as metodologias — intituladas “Educação e Relações Raciais” e “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião”, com objetivo de monitorar as metas do Plano Nacional de Educação, devido à participação do IU, no movimento Todos pela Educação. Portanto, mesmo durante a gestão do Fernando Pimentel do PT, o IU teve acesso, de alguma forma, às escolas do estado.

Minas Gerais retorna para o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, com implementação nas escolas estaduais de Ensino Médio, em agosto 2019, já na terceira geração do programa, com a participação de 24 Superintendências Regionais de Ensino, 1.296 escolas e atendendo 418.737 estudantes, de acordo com o Relatório de Atividades do IU, de 2019. O PJJ faz parte das políticas educacionais de monitoramento, promovidas pelo Partido Novo, durante a gestão do Governador Romeu Zema (2019-2026).

Cada setor da Educação Básica está sendo monitorado por um programa do atual governo, como por exemplo, o Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) com foco no Ensino Fundamental. A GIDE é apresentada pelo governo Zema como uma ferramenta de gestão para as escolas de Ensino Fundamental, assim como o Programa Jovem de Futuro é utilizado na gestão do Ensino Médio. Para Vidigal e Pereira (2023), de acordo com os formuladores, a GIDE é um modelo de gestão com base científica que considera aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais, inserida no contexto da reforma gerencial da educação, sob a justificativa da necessidade da reforma da administração pública, com foco em uma gestão mais eficiente e com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle com acompanhamento sistemático.

O Programa Jovem de Futuro, implementado no Ensino Médio, tem foco na preparação da juventude para o mercado de trabalho, prometendo resgatar a credibilidade da educação pública, por meio do monitoramento, ao utilizar uma gestão empresarial e foco nos resultados com a divulgação da melhora dos indicadores educacionais mineiros. Diante disso, a GIDE e o PJF aproximam-se das concepções dos neoliberais e são implementados para monitorar a educação mineira, devido à reforma empresarial da educação.

De acordo com Freitas (2024), em Minas Gerais, os outros programas e ações, com ênfase na reforma empresarial das escolas públicas mineiras, são:

Transforma Minas

Objetivo: atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado;

Ações: prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado, e envolve a seleção de gestores públicos, por meio da estratégia de parceria público-privada com a Fundação João Pinheiro, e com outros parceiros denominados como 'Aliança' (formada por organizações do terceiro setor - Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e República.org).

Programa Jovem de Futuro

Objetivo: ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional, para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular e Fundamental nas escolas públicas de Minas Gerais, por meio do acordo de cooperação entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco;

Ações: introdução do Sigae; e ações realizadas em áreas estruturais das escolas, como a) governança; b) formação; c) mobilização; d) assessoria técnica; e e) avaliação e produção de conhecimento.

Projeto Somar

Objetivo: entregar a gestão de escolas públicas estaduais à Associação do Ceteb, que apresentaram indicadores abaixo da média e que oferecem exclusivamente o ensino médio.

Ações: foram entregues, por meio de Editais, a gestão de 04 (quatro) escolas - Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, situadas em Belo Horizonte; e Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco, da cidade de Sabará; e Escola Estadual Adelino Castelo Branco.

Trilhas do Futuro

Objetivo: oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas, por meio de instituições públicas ou pela estratégia de parcerias público-privada;

Ações: cursos identificados por levantamento de demanda junto às empresas mineiras, acerca de suas demandas por mão de obra; monitoramento e a avaliação da prestação de serviços pelo governo estadual; expansão do projeto aos educadores, sob o título “Projeto Trilhas do Futuro – Educadores”, alinhado aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG, e ofertados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas.

Novo Currículo Referência de Minas

Objetivo: padronização do "que ensinar, para que e quando ensinar", em uma correlação elaborada entre a BNCC, os Currículos Referência, o PPP e o Plano de Aula do Professor;

Ações: engenharia de avaliação implementada no modelo top-down, com mudanças em todo o sistema educacional mineiro

Simave

Objetivo: avalia os estudantes, por meio de avaliações internas elaboradas pela SEE/MG, e avaliações externas;

Ações: sistema de avaliações em larga escala - avaliações internas do Estado, Proeb, e o Proalfa; estabelecimento de padrões de desempenho estudantil; emissão de relatórios de comparação entre os resultados de cada escola.

Prêmio Escola Transformação

Objetivo: reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar instituído nos anos de 2021 e 2022;

Ações: instituição de novo índice de monitoramento educacional, obtido por meio de outros três novos indicadores instituídos - indicador de fluxo escolar, indicador de desempenho e o índice de acesso pelos professores a uma plataforma online, indicada pela SEE.

Gide

Objetivo: implementar o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide, fundamentado no método PDCA, para um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares; para unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em metas e ações para melhoria de resultados e processos.

Ações: ações na escola com base no PDCA, com uma reengenharia cultural de alinhamento para que os sistemas escolares adotem os sistemas empresariais competitivos. (Freitas, 2024, p. 127, grifos nossos).

De acordo com os programas e ações apresentados por Freitas (2024), é possível identificar que o governo do Partido Novo tem fomentado políticas públicas educacionais com estratégias privatistas, ao utilizar processo padronizados com foco em resultados. Estes mecanismos são característicos da reforma empresarial ocorrida na educação, que, para Freitas (2018), transformam a educação em um serviço e a escola em uma empresa, propondo mecanismos de controle.

De acordo com o *site* do Partido Novo, o posicionamento, na educação, deles é focado no futuro, e as suas prioridades são as seguintes:

- Priorização da educação básica, desde a creche até o ensino médio
- Gestão profissional na direção das escolas
- Valorização e aprimoramento da carreira docente, com plano de carreira e base curricular orientada para a prática de ensinar
- Programa de bolsas em escolas particulares para alunos do ensino público
- Expansão do ensino técnico e profissionalizante
- Universidades com gestão moderna, parcerias privadas e com fontes de financiamento alternativas (Partido Novo, 2024).

Ressaltamos o segundo tópico, que trata sobre a Gestão Profissional na direção das escolas, e retomamos as interferências diretas através da GIDE e do PJF, na educação básica.

Sob uma perspectiva neoliberal, as políticas de educação implementadas em Minas Gerais nos últimos anos, especialmente na gestão do Partido Novo (2019-2022), têm como base o discurso da qualidade total divulgada como instrumento para resolver os problemas educacionais. Desta forma, a qualidade é compreendida sob a lógica gerencial: de eficiência, excelência e produtividade, em uma perspectiva mercadológica, voltada para índices numéricos, avaliando a educação com parâmetros quantitativos, em função de interesses de mercado (Vidigal; Pereira, 2023, p. 23).

O governador Romeu Zema (Partido Novo) é eleito, em 2º turno, em 2018, com 6.963.806 votos, sendo dos votos válidos 71,80%, e é reeleito, em 1º turno, em 2022, com 6.094.136 votos, sendo 56,18% dos votos válidos. De acordo com o *site* do Partido Novo, Zema é natural de Araxá — uma cidade do interior de Minas Gerais, que fica localizada no Triângulo Mineiro, tem 60 anos e é pai de dois filhos. Sua formação inicial é em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas. Já trabalhou como cobrador, frentista, balconista, estoquista, caixa, comprador, vendedor, analista de marketing, analista comercial e gerente, tendo começado sua jornada, no mercado de trabalho, aos 11 anos. O seu pai é dono das Lojas Zema. Em 1991, Romeu Zema assumiu a gestão da desta empresa — que de 4 unidades em Minas Gerias passou para 430 lojas, alcançando mais 5 estados do país. Afirma que o governador é “apaixonado por gestão e desenvolvimento de pessoas” e que “o melhor investimento de sua vida é no conhecimento”.

Em 2018, durante a campanha eleitoral de Romeu Zema, foi divulgado, no seu Plano de Governo, que, em relação à educação, suas preocupações eram as seguintes: indicadores estatais da educação baixos; a relação recursos públicos x melhora nos resultados não era crível; e o menor investimento no ensino profissional em relação as outras modalidades. Zema também ressaltava as diferenças entre o ensino público e o privado, ao indicar as possibilidades de interferências, por meio de privatizações.

Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis. No entanto, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Fundeb, por enquanto, limitam políticas de fomento às escolas privadas, priorizando o monopólio estatal, o que mantém desigualdades de acesso a escolas de melhor qualidade. Diante de tais barreiras, o estado ainda pode buscar soluções no mercado que possam equacionar os seus desafios e suas limitações. Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com 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 (Partido Novo, 2018).

As políticas de *vouchers* foram criadas nos Estados Unidos em 1983. Segundo Laval (2019), essas políticas permitiam que as famílias menos favorecidas inscrevessem seus filhos nas escolas de sua escolha, por meio dos vales, por sua vez, eram transferidos recursos públicos às famílias, as quais escolhiam a forma que iriam consumir a educação, podendo o valor ser complementado pela família, que possibilitaria a esta “comprar produtos educativos mais caros em escolas melhores” (Laval, 2019, p. 111). Zema afirma que só não implementou em Minas Gerais este tipo de política, em razão de ela ser proibida pela Constituição e pela LDB, evidenciando o caráter neoliberal das suas propostas.

[...] o modus operandi neoliberal do partido NOVO projeta para o campo educacional os mesmos princípios de gerenciamento baseado no alcance de metas quantificáveis, palpáveis as escolas espaços educativos. Também, entendem a educação, como particularidade das — escolhas individuais dos sujeitos, por isso, não cabendo ao Estado a tutela dessa área social. Além disso, possuem propostas para educação, que coadunam com que ela cumpra a finalidade de formar sujeitos úteis às necessidades do mundo econômico, assim como as propostas almejam transformar a educação em mais um negócio (Santos, 2023, p. 215).

As características do PJF estão alinhadas ao gerencialismo da educação, ao coordenar as atividades em um formato que são monitoradas e devem atingir resultados quantificáveis. A concepção de educação para a juventude do IU relaciona-se ao *modus operandi* do Partido Novo, que deseja que a educação cumpra as necessidades do mundo econômico, ou seja, a formação dos jovens deve ser voltada para a inserção deles no mercado de trabalho. Dessa forma, transforma a educação em um negócio rentável.

Segundo o IU, o retorno do PJF ao estado de Minas Gerais será a oportunidade que o Instituto aguardava para realizar a avaliação de impactos na gestão escolar.

Com a entrada de Minas Gerais no programa, em 2019, novas oportunidades se abriram para aprofundar o conhecimento científico sobre gestão educacional. O estado chegou a participar do programa na fase piloto, que atendeu 44 escolas na ocasião. Dez anos depois, em 2019, foi firmada a parceria com a terceira geração do Jovem de Futuro. Com suas mais de 2,3 mil escolas de ensino médio e 47 regionais de ensino, a nova etapa de avaliação do programa não só dará seguimento à série histórica de impacto, como também investigará duas novas hipóteses (Instituto Unibanco, 2020, p. 49).

Devido às grandes proporções da participação do estado de Minas Gerais, a primeira hipótese a ser testada será a de “conhecer a real importância da gestão nas regionais para a melhoria dos resultados das escolas, e será dado mais um passo para capturar o efeito total do Jovem de Futuro” (Instituto Unibanco, 2020, p. 49). E a segunda hipótese: “diferenciar a magnitude dos efeitos das práticas diretamente ligadas ao trabalho com os professores em sala de aula das práticas de gestão e liderança mais gerais, que afetam todo o espaço escolar, é um passo importante para reorientar o desenho” (Instituto Unibanco, 2020, p. 50).

O Relatório de Atividades Jovem de Futuro, de 2019, inicia com uma linha do tempo da implementação do programa em Minas Gerais, ressaltando as atividades necessárias para os funcionários do IU conhecerem a realidade educacional do estado por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Entre abril-julho, são criados comitês que se reuniram, para os funcionários do Instituto e servidores da secretaria alinharem a implementação. Assim, as metas são estabelecidas, a SEE apresenta seus departamentos e seus sistemas de monitoramento (SIMAVE e DED) e de avaliação (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB).

Em agosto, o Termo de Cooperação Técnica é assinado: iniciam-se as formações dos servidores, divulgam-se as metas de cada Secretaria Regional de Educação (SRE) e trabalha-se a integração entre os sistemas da instituição privada e do Estado. Entre setembro-dezembro, são realizadas formações nos diferentes níveis da SEEMG. A Plataforma Foco Escola recebe atualizações para ter acesso aos dados do SIMAVE. Logo, inicia-se a implementação nas escolas estaduais mineiras.

O modelo de gestão, para o avanço contínuo em Minas Gerais, foi denominado de Circuito de Gestão, que ocorre por meio da “definição de uma meta de melhoria educacional a ser atingida pela rede de ensino ao final de quatro anos, com degraus específicos para cada ano” (Instituto Unibanco, 2019, p. 12). O indicador definido foi o Ideb, e a meta era atingir 4,28 pontos, em 2021, sendo estabelecidas metas do Ideb para cada SRE. Porém, para que o acompanhamento anual fosse possível, foi criado o Ideb

Minas, pois o Ideb ocorre apenas de dois em dois anos. No Ideb Minas, foram considerados os resultados do PROEB e do SIMAVE, combinados às taxas de aprovações.

Para implementação do PJJ em Minas Gerais, é necessário que cada escola disponibilize dois servidores para compor a dupla gestora — com participação obrigatória do Diretor Escolar e de um Especialista em Educação Básica (EEB), que são responsáveis por acompanhar as atividades do PJJ e registrar o Plano de Ação, na plataforma do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE). A participação no programa não os isenta de cumprir as demais demandas dos seus cargos.

De acordo com a Resolução SEE Nº 4.782, de 04 de novembro de 2022, que estabelece as normas para provimento em comissão de diretor escolar em regime de dedicação exclusiva, as responsabilidades do diretor são: responder integralmente pela escola (pedagogicamente, administrativamente e financeiramente); exercer condutas para elevar a qualidade de ensino da escola; fomentar a participação da comunidade escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes; cumprir as legislações, programas, projetos e políticas públicas do estado; participar das formações direcionadas ao cargo; garantir o cumprimento do calendário escolar; executar o Plano de Gestão, o Projeto Político Pedagógico e cumprir o Regimento Escolar; adotar medidas para elevar os níveis de proficiência e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas; promover a participação de no mínimo 80% do estudantes nas avaliações externas; incentivar a frequência e a permanência dos estudantes; zelar pelo lançamentos dos dados escolares, como por exemplo, no Diário Escolar Digital (DED) e no Censo Escolar; regularizar o Plano de Atendimento, o Quadro de Pessoal e o Quadro de Horários; garantir a execução das campanhas; estimular a boa convivência e a formação continuada; realizar a Avaliação de Desempenho; ser presidente do Caixa Escolar e fazer as prestações de contas para a comunidade escolar; solicitar o transporte escolar quando necessário; desenvolver um boa gestão dos recursos alimentares; e zelar pelo patrimônio público e pelos arquivos da escola.

Atualmente cobra-se que a atuação do Especialista em Educação Básica envolva três dimensões: política, humana e técnica. Este profissional deve saber como fazer e quando fazer, sendo responsável, de acordo com o a Lei Nº 15.293, de 05 de agosto de 2004 — que institui o Plano das Carreiras dos Profissionais de Educação Básica: pelas atividades pedagógicas que ocorrem na escola; por mediar a ação docente; elaborar e

reelaborar, quando necessário, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; participar das instâncias democráticas escolares; executar e acompanhar os projetos pedagógicos; divulgar as notas e comportamento dos alunos aos seus responsáveis; preocupar-se com as avaliações internas, externas, evasões e repetências; encaminhar os alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e orientar as famílias, entre outras atribuições da mesma natureza e responsabilidade, sendo um constante agente de mudanças.

O EEB é a ponte entre a família e a escola, intermedia a relação dos professores com os alunos e os responsáveis. Devido à proximidade deste profissional com os estudantes e familiares, consegue detectar situações ou é informado sobre abusos, distúrbios alimentares, psicológicos, tentativas de suicídio, que infelizmente tem se tornado comuns entre os estudantes. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos seus Art. 5 e 6, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” e que devemos levar em consideração que são pessoas em desenvolvimento, o que leva a esse profissional também ser responsável por acionar os órgãos competentes, de acordo com a situação; informar a família, quando não houver ciência das dificuldades enfrentadas por esses adolescentes, e divulgar serviços públicos de atendimento de saúde física e mental.

O Instituto Unibanco considera a dupla gestora como responsável pela implementação do Programa Jovem de Futuro. Na escola, estes dois servidores, diretor escolar e um Especialista em Educação Básica, fazem parte da equipe gestora da escola — composta pelo diretor, vice-diretor(es), secretário e todos os especialistas de todos os turnos. Estes servidores são responsáveis pela implementação de todas as ações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e por cumprir as atribuições referentes a seus cargos.

Uma das ações em comum de responsabilidade de todos os servidores da equipe gestora da escola é a elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), porém ela deve ouvir todos os segmentos da comunidade escolar para garantir a democracia no ambiente escolar. O PPP trata sobre: a identificação da escola; descreve a quantidade de estudantes e servidores e suas responsabilidades; conta o histórico da instituição; aborda o marco referencial, o situacional, o filosófico e o operativo; e descreve as atividades desenvolvidas.

Nas escolas existem dois órgãos de natureza consultiva e deliberativa responsáveis por colaborar com a gestão democrática, o Conselho de Classe e o Colegiado Escolar. O Conselho de Classe é responsável pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes, composto pelos especialistas em educação básica, professores, responsáveis pelos estudantes e estudantes. O Colegiado escolar é responsável por decisões de todos os setores da escola, sejam elas pedagógicas, administrativas, de pessoal ou financeiras, composto por representantes de cada seguimento da escola: gestores, professores, técnicos administrativos, auxiliares de serviços da educação básica, responsáveis pelos estudantes e estudantes.

Para garantir a gestão democrática das escolas, é necessária a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões. A dupla gestora do PJJ, ao elaborar o Plano de Ação, deve consultar os envolvidos para desenvolver atividades. O acompanhamento destas deveria ocorrer ao longo do processo, porém as cobranças são verticalizadas, ou seja, a SEEMG cobra os inspetores da SRE, que verificam as ações com a dupla gestora do PJJ, que, por sua vez, são responsáveis por aplicar e fiscalizar nas escolas, e retornam as informações para o topo da pirâmide.

Diante disso, o PJJ insere, na figura do diretor e do EEB, a função de fiscalizadores de ações, os quais constantemente são cobrados sobre o processo de implementação do programa, para atender o fluxo das informações verticalizadas. São utilizados mecanismos para controlar o processo, como o SIGAE e a SMAR do Circuito de Gestão, e mecanismos de avaliação, por meio do resultado do Ideb e do Ideb Minas, transferindo; portanto, para as escolas a lógica empresarial.

No relatório de 2019, o IU demonstra que a continuidade do PJJ durante vários anos proporcionaria que a avaliação de impacto fosse desenvolvida com afinco, devido à previsão de expansão gradual para todas as escolas de ensino médio mineiras. Porém, ressalta que, para isso, o programa deveria ser renovado, e, ainda, problematiza a troca de governantes como um possível empasse.

No entanto, não é possível formalizar uma parceria com esta duração, uma vez que a cada quatro anos é necessário pactuar a continuidade da parceria com o governo que assumirá a gestão do Estado no novo mandato. A formalização prevê, portanto, a duração de quatro anos com perspectiva de continuidade para mais quatro anos a depender dos arranjos institucionais (Instituto Unibanco, 2019, p. 15).

O PJJ foi renovado, em 2023, devido à reeleição do governador Romeu Zema para mais quatro anos à frente do estado de Minas Gerais. Em 2019, foram desenvolvidas ações de governança, formação, assessoria técnica, mobilização, avaliação e produção de conhecimento, pelo IU, via PJJ.

As ações de governança foram realizadas no âmbito da SEEMG, entre os servidores da secretaria e funcionários do IU. Estes foram chamados de “tomadores de decisão” e eram responsáveis pelos comitês de governança, táticos e operacionais, ou seja, definiam as estratégias, os objetivos e prestavam contas à sociedade. As ações de formação foram realizadas para compreensão dos servidores da SEEMG sobre as metodologias utilizadas pelo PJJ, por meio de oficinas e seminários.

No 1º Seminário de Gestão educacional do Ensino Médio, realizado em agosto de 2019, na Cidade Administrativa do governo de Minas Gerais, em Belo Horizonte, reuniram-se representantes do governo e do Instituto para firmar e divulgar a parceria estabelecida.

Na ocasião, o governador Romeu Zema se mostrou confiante nos bons resultados da parceria. “O Instituto Unibanco está nos trazendo as melhores práticas, aquilo que já funcionou”, afirmou.

Já a Secretária de Educação, Julia Sant’Anna, ressaltou que o programa do governo estadual Gestão pela Aprendizagem, que conta agora com a parceria do Instituto Unibanco, tem como foco o aprimoramento da gestão escolar. “É uma gestão pela aprendizagem. Ao desenvolver o programa, também aprenderemos nesse processo.”

Ricardo Henriques, Superintendente do Instituto Unibanco, destacou que os métodos propostos pelo Jovem de Futuro são adaptáveis a diferentes realidades e, por isso, são eficazes. “Em todas as experiências em que fomos parceiros, conseguimos ajudar a conduzir, de forma cocriada, soluções de gestão que têm alguns imperativos metodológicos muito definidos, mas que se configuram às realidades específicas e permitem que os jovens se mantenham na escola, que seja reduzida a evasão e que aumente a aprendizagem” (Instituto Unibanco, 2019, p. 23).

Na fala destes três representantes, analisamos a privatização ocorrendo claramente, baseada no interesse deles. O governador Romeu Zema afirma precisar das melhores práticas e justifica a escolha, pois ela “já funcionou”, se referindo aos outros estados que já participaram do PJJ. A Secretária de Educação demonstra preocupação com a gestão escolar e, na sua fala, resalta que “aprenderemos nesse processo”, destacando que os servidores estão tendo suas práticas, orientadas pelo IU. Podemos inferir, na fala destes representantes — que assumem a incompetência do Estado para gerir a educação, um discurso condizente com a vertente neoliberal. Por fim, Ricardo Henriques comemora a inserção do programa em Minas Gerais, para “vender” suas

soluções de gestão, e sinaliza “responsabilidade social” do IU, ao supor o retorno na melhoria da qualidade educacional.

A Assessoria Técnica são as ações de produção de estatísticas para análise dos resultados. As ações de Mobilização são realizadas, por meio de visitas às Superintendências Regionais de Ensino e às escolas, para conhecimento das diferentes realidades. A Avaliação ocorre, por meio do método desenvolvido pelo Instituto de avaliação de impactos, ao considerar os indicadores educacionais do estado. Já a Produção de Conhecimento são as divulgações, realizadas pelo IU, para credibilizar o PJJ.

Em 2019 participam do PJJ: 24 Superintendências Regionais de Ensino, 440 Inspectores Escolares, 1.296 escolas e 418.737 estudantes. O IU informa que investiu 19.262 milhões, nos programas do Instituto, sendo 4.249 milhões, apenas no PJJ. Ressaltamos que, na terceira geração do PJJ, não há disponibilização direta para as escolas de recursos financeiros e de pessoal.

Em 2020, os planos do PJJ, em Minas Gerais, são alterados devido ao início da pandemia do coronavírus (Covid-19), porém o IU utiliza desta situação para tomar a frente das decisões e gerir a crise instaurada na educação mineira.

A complexidade e as incertezas desse novo contexto passam pela precarização das condições de oferta diante de demandas de adaptação sanitária das escolas, limitação de disponibilidade de profissionais da educação e dos novos investimentos na provisão de ensino remoto e híbrido. Foi necessário se dedicar, então, à construção de estratégias e caminhos para enfrentar essa realidade imposta (Instituto Unibanco, 2020, p. 8).

Visualizamos, durante a pandemia, uma instituição privada a frente das decisões da gestão das escolas sobre o processo educacional, substituindo o Estado em um momento grave de crise. O IU aproveita para sinalizar sua “responsabilidade social”, ao realizar assistência humanitária para mitigar os efeitos da pandemia. As estratégias do PJJ continuam focadas na gestão com as metas de aprendizagem, ao utilizar a avaliação de impacto, para mensurar os resultados, e o Circuito de Gestão, durante a implementação nas três instancias (SEE, SREs e Escolas). Todavia, ele é suspenso durante a pandemia.

De acordo com o Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020, devido à suspensão do Circuito de Gestão, o IU instaurou o Gabinete de Crise e disponibilizou-se a coletar informações sobre a pandemia, seus impactos, repertório sobre o isolamento social e a medida de suspensão de aulas, em outros estados e países, e organizou o

processo de tomada de decisões. As formações, ao longo do ano de 2020, ocorreram no modelo remoto, para os servidores da SEEMG acompanharem as sugestões do IU.

A SEEMG solicitou auxílio do IU para apoiar o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), composto pelo Plano de Estudo Tutorado (PET), que eram apostilas com atividades pedagógicas; pelo Programa de TV “Se Liga na Educação”, que era a transmissão de aulas; e pelo Aplicativo Conexão Escola, que disponibilizava acesso ao PET e interação com os professores. O IU também auxiliou nas discussões do Plano de Retomada as Atividades Presencias, desenvolvendo pesquisas sobre as propostas nacionais e internacionais, para a retomada; avaliou os fatores de riscos; sistematizou as propostas; e consolidou as ações que seriam tomadas.

Além de interferir no âmbito dos estados que participavam do PJJ, o Instituto se coloca como proponente de resoluções durante a pandemia, no âmbito nacional, e desenvolve estudos sobre os possíveis impactos, devido à diminuição da arrecadação de impostos pelo Estado, que dificultaram “implantar estratégias de ensino remoto, mas também para garantir a segurança alimentar de estudantes, formar profissionais para o uso das tecnologias e implementar protocolos de segurança” (Instituto Unibanco, 2020, p. 21).

COLABORAMOS COM INICIATIVAS E ARTICULAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL EM CONTRAPOSIÇÃO À FALTA DE AÇÕES DO MEC DIANTE DA CRISE INSTALADA NO SETOR COM A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS.

MOVIMENTO PELA BASE

No âmbito de nosso apoio ao Movimento Pela Base, foi realizada a leitura crítica dos currículos de Ensino Médio conduzida pelo Instituto Reúna e promovido o webinário Desafios da implementação do Novo Ensino Médio, em 4 de novembro. O evento contou com a presença da secretária estadual de Minas Gerais, Julia Sant’Anna, e do conselheiro estadual de Santa Catarina e parceiro do Movimento Pela Base, Eduardo Deschamps, entre outros convidados (Instituto Unibanco, 2020, p. 21, grifo do autor).

Dessa forma, na figura do MEC, o IU ataca o Estado e se coloca como solucionador, ao reforçar, segundo sua concepção, a incompetência do poder público em gerir a educação. Destaca sua participação, durante a implementação da BNCC, ao promover formações para os gestores e professores, e, por extensão, sua interferência é legitimada pelo estado de Minas Gerais com a participação da secretária estadual de educação.

Em 2020, o Ideb 2019 foi divulgado pelo MEC e, segundo o IU, os resultados comprovaram a avaliação de impacto do PJJ, pois consideraram que todos os estados

participantes apresentaram melhoria no índice no Ensino Médio, devido à participação no programa. “Minas Gerais, que ingressou no programa em 2019, também comemorou o crescimento no indicador (de 3,59 para 3,99)” (Instituto Unibanco, 2020, p. 14).

Em 2020, participam do PJJ: 24 Superintendências Regionais de Ensino, 453 Inspectores Escolares, 1.343 escolas e 417.909 estudantes. Para 2021, no relatório de 2020, o IU tinha expectativa de retomar o Circuito de Gestão e informou que foram realizadas reuniões e, “a partir das adaptações e incrementos do método, o Instituto Unibanco elaborou os protocolos do Circuito de Gestão com customizações para a realidade mineira” (Instituto Unibanco, 2020, p. 50). De acordo com o IU, as propostas estariam alinhadas com as diretrizes, metas e princípios das políticas educacionais do estado e a atuação estaria voltada para a garantia de aprendizagem, a redução de desigualdades de aprendizagem e a mitigação do abandono e evasão.

Nesse momento de crise, é difícil separar quais foram as atitudes do estado de Minas Gerais, tomadas pelos seus servidores, e quais foram dos funcionários do IU, pois as decisões foram tomadas em conjunto, em reuniões nos comitês, e aplicadas em larga escala no estado mineiro. Tivemos uma instituição privada frente as tomadas de decisões em um momento crítico de crise sanitária com desdobramentos em diversos âmbitos sociais, como o educacional, que ficou à disposição para ser conduzido pelas concepções do ator privado.

O isolamento social continua, em 2021, devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), e o IU continua disponível frente a sociedade como um dos solucionadores da crise, atuando diretamente na área educacional.

Os prejuízos trazidos pela pandemia à educação são de extrema gravidade. Mas acreditamos que é pela aliança entre os diferentes atores – poder público, Terceiro Setor, sociedade civil organizada — que contornaremos dificuldades e reafirmaremos nosso compromisso com a educação pública (Instituto Unibanco, 2021, p. 3).

As ações do PJJ, em 2021, focaram na disponibilização de materiais que abordavam a possibilidade do Retorno Seguro às atividades educacionais presenciais, no desenvolvimento de estratégias para a Educação Híbrida, na assessoria para o Fortalecimento da Aprendizagem, na Busca Ativa dos estudantes necessária, devido à possibilidade do aumento das evasões, durante e após o momento pandêmico, e nas formações para auxiliar no início da implementação do Novo Ensino Médio. O objetivo geral, daquele ano, foi destacado, no relatório, da seguinte maneira:

Orientar os esforços e o foco da gestão escolar e educacional para a geração de resultados de aprendizagem, fomentando a visão sistêmica, a integração, a elevação dos padrões de desempenho e rendimento escolar, a redução das desigualdades intra e interescolares, e a mitigação dos efeitos da pandemia de Covid-19 (Instituto Unibanco, 2021, p. 8).

A concepção de uma educação gerida para resultados continua presente. O foco das formações, em 2021, eram os Inspetores Escolares, Gestores e Analistas Educacionais das SREs e da SEE/MG, com objetivo de compreenderem o modelo de gestão do Circuito de Gestão. “Gerar apropriação dos procedimentos para operacionalização do método Circuito de Gestão: uso dos protocolos e do SIGAE” (Instituto Unibanco, 2021, p. 19). As formações do Instituto visavam aos gestores escolares para que, no retorno presencial das atividades escolares, estes profissionais estivessem prontos para monitorar a implementação do PJF.

O Curso de Formação em Ferramentas para a Gestão Técnica-pedagógica (FGTP), que tinha como foco os Especialistas em Educação Básica (EEB) participantes das duplas gestoras do PJF, começou a ser aplicado, em 2021. Neste curso, eram desenvolvidas as habilidades de interpretar resultados das avaliações externas; as análises das habilidades do currículo, de acordo com os descritores das avaliações, as competências para condução de formações e as técnicas para observação das aulas dos professores como retorno para melhorias.

O programa foi desenvolvido por meio de encontros virtuais simultâneos e por atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Instituto Unibanco. O conteúdo abordou o papel da liderança pedagógica, o planejamento de aula e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. O curso, concebido em parceria com a Universidade Diego Portales, do Chile, foi customizado pelas Secretarias de Educação, com apoio da Elos Educacional. Também foram elaboradas sequências didáticas de Língua Portuguesa e Matemática para atividades de reforço escolar (Instituto Unibanco, 2021, p. 12).

De acordo com esse trecho do Relatório de Atividades do IU, de 2021, mesmo durante a pandemia, o PJF continuou desenvolvendo atividades com foco nos resultados, para colaborar com o alcance das metas do programa, proporcionando formação, de acordo com sua concepção de educação e senso de prioridade, para os EEB, os quais fazem parte da dupla gestora, e demonstrou preocupação na oferta do reforço escolar em língua portuguesa e matemática — as principais disciplinas das avaliações externas.

Webinários foram desenvolvidos tendo como público alvo os servidores das SREs e da SEE, com participação da Secretária Estadual de Educação Julia Sant’Anna, discutindo temas, como as políticas públicas para formação de gestores escolares. Além de seminários, tendo como público-alvo as duplas gestoras, com o objetivo de incentivar a implementação do PJF, discutir a importância dos gestores para transformação da educação, “Celebrar os avanços no Ensino Médio em 2021 e discutir os desafios para o próximo ano letivo” (Instituto Unibanco, 2021, p. 16).

A Avaliação de Impacto do PJF, inicialmente, iria considerar uma janela de três anos, entre 2019-2021. Porém, devido à pandemia, foi repactuada e alterada para 2021-2023, para o desenvolvimento das análises dos resultados, visando a mediar:

- 1) Avanços no Ensino Médio público mineiro: aumento nas proficiências em língua portuguesa e matemática, na aprovação e na redução das desigualdades educacionais, após um período mínimo de vivência das escolas e regionais no Jovem do Futuro / Circuito de Gestão;
- 2) Avanços nos resultados em decorrência da atuação sistêmica, coerência e corresponsabilização entre as instâncias gestoras (considerando a atuação do programa nas regionais e escolas);
- 3) Avanços adicionais do componente da gestão voltada para o pedagógico sobre os resultados educacionais das escolas que participam do PJF (Instituto Unibanco, 2021, p. 32).

Em 2021, participam do PJF: 35 Superintendências Regionais de Ensino, 849 Inspectores Escolares, 1.927 escolas e 506.753 estudantes. O IU não informa o investimento exclusivo no PJF de Minas Gerais, em 2021 e em 2022, mas relata que o investimento geral foi de 52.544 milhões, em 2020, e de 59.111 milhões, em 2021 — ano este que se inicia a retoma gradual do ensino presencial.

Ao final do relatório de 2021, o IU afirma que “A perspectiva para os anos que virão é a gradual incorporação da cultura do avanço contínuo nas escolas, regionais e secretaria, com avaliação de impacto para gerar conhecimento e accountability” (Instituto Unibanco, 2021, p. 40). O IU acredita que a durabilidade do programa será extensa e afirma que ocorrerá “incorporação da cultura”, ou seja, que a visão da instituição sobre educação será incorporada pelos servidores da educação, devido à utilização dos seus mecanismos de controle.

De acordo com o Relatório de Atividades do IU de 2022, a prioridade do PJF era enfrentar as desigualdades educacionais provocadas pela pandemia, que “ficou evidente com a divulgação dos resultados do Ideb 2021. No foco das ações realizadas no ano estiveram o combate à evasão escolar, a recomposição das aprendizagens” (Instituto

Unibanco, 2022, p. 22). No Ideb de 2021, Minas Gerais não cresce, no índice, mantendo a nota em 4 pontos, o que é considerado negativo, para o PJJ, mesmo considerando os impactos da pandemia, pois acreditavam que haveria diferença no indicador utilizado pelo Instituto.

O PJJ foca, em 2022, em “estratégias e instrumentos de busca ativa, como a construção de painéis para identificação de estudantes com risco de reprovação e abandono escolar” (Instituto Unibanco, 2022, p.15). Foram desenvolvidos eventos para sensibilizar sobre a temática e compartilhar “boas práticas”. As discussões, nos cursos do programa direcionados para a dupla gestora, também tinham o mesmo foco, para auxiliar na recomposição das aprendizagens.

De acordo com os indicadores estruturantes, os resultados do Programa Jovem de Futuro, em 2022, foram os seguintes:

Frequência: índice recuou de 86,93%, no 1º bimestre, para 82,11% no 2º e 3º bimestres, afetado pelas dificuldades no uso de transporte escolar, segundo as regionais;

Aulas dadas: percentual foi de 83,25% no 1º bimestre e atingiu 100,76% no 2º e 3º bimestres, quando os professores realizaram as reposições para compensar o impacto da greve no início do ano letivo;

Notas: 28% de estudantes com nota abaixo da média em 3 ou mais componentes curriculares nos três bimestres, uma diminuição de 13% entre o 1º bimestre de 2021 (40%) (Instituto Unibanco, 2022, p. 30).

A frequência dos estudantes diminuiu, ao longo do ano letivo. O programa informa que isso ocorreu devido a inconsistências no transporte escolar. O lançamento das aulas ultrapassa os 100%, ao considerar que escolas devem cumprir no mínimo 200 dias letivos. Provavelmente, ao ultrapassar a meta, ocorreram erros nos lançamentos das aulas nos diários. Comemoram a diminuição dos estudantes abaixo da média comparado ao ano de 2021.

O IU divulgou a customização do protocolo do Circuito de Gestão para o estado de Minas Gerais, com formações síncronas e assíncronas, para implementação do PJJ, no estado. “As adequações no conteúdo visaram associar o Circuito ao contexto da rede, considerando as especificidades encontradas pelos profissionais e contribuindo, assim, para maior aderência das instâncias participantes ao método” (Instituto Unibanco, 2022, p. 12).

Cada ação teve carga horária de 24 horas, distribuída em três dias. No total, foram realizadas 113 turmas de formação em seis polos. A programação variou conforme o grupo de escolas. Para aquelas que recebem somente a modalidade

do Circuito de Gestão, o foco foram as etapas do método e os temas transversais, como liderança pela aprendizagem, clima e convivência e juventudes. Já para as escolas que recebem a modalidade de Circuito de Gestão e gestão pedagógica, a programação teve dois dias dedicados ao Circuito e um para discussões sobre a recomposição das aprendizagens. O material utilizado na formação foi o Caderno da Dupla Gestora, publicação elaborada com base na escuta dos gestores escolares da rede a fim de promover uma integração entre os conceitos do Jovem de Futuro e os Protocolos do Circuito de Gestão Mineiro (Instituto Unibanco, 2022, p. 13).

Na terceira geração, não ocorre investimento do IU direto nas escolas, porém o Instituto divulga que os investimentos aumentam a cada ano. Nesse trecho, percebemos que os recursos estão sendo utilizados em formações, como por exemplo, a do Circuito de Gestão — que convocou presencialmente dois servidores de cada escola participante da implementação do PJF. Além do gasto com o espaço, deslocamento dos formadores, alimentação dos formadores e servidores, é disponibilizado material impresso, intitulado de Caderno da Dupla Gestora.

O curso Gestão Pedagógica foi ofertado para os EEBs das duplas gestoras, com participação obrigatória, dividido em 3 partes: o Módulo 1, com o curso FGTP, que começou a ser ofertado, em 2021; o Módulo 2, compreensão do papel da Liderança Pedagógica na Recomposição das Aprendizagens e do Novo Ensino Médio; e as Mentorias para o desenvolvimento da Liderança Pedagógica.

Figura 12 – Curso Gestão Pedagógica em 2021 e 2022

	Módulo I 1ª edição (2021)	Módulo I 2ª edição	Módulo II	Mentoria
CARGA HORÁRIA	24 horas	20 horas	28 horas	23 horas
PÚBLICO-ALVO	610 EEBs	780 EEBs	666 EEBs	1.180 EEBs
CERTIFICAÇÃO	52,4% (614 EEBs)	47% (367 EEBs)	56,4% (614 EEBs)	67,5% (767 EEBs)
AVALIAÇÃO	9,3 de 10	9,4 de 10	9,0 de 10	90% (avaliaram como "bom" ou "muito bom")

Fonte: Instituto Unibanco (2022).

Ao longo dos anos, devido à rotatividade dos EEBs no quadro da SEEMG, os atuantes, no PJF, foram convocados para participarem das formações, conforme, por exemplo, no Memorando 62/2022 de 20 de julho de 2022.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais convoca o(a) Especialista em Educação Básica que trabalha diretamente com o Programa Jovem de Futuro – JF e compõe a Dupla Gestora da escola que implementa o Circuito de Gestão + Gestão Pedagógica nos Polos Norte, Triângulo e Vale do Aço a

participar da Mentoria: Desenvolvimento da Liderança Pedagógica (Minas Gerais, 2022).

A carga horária do EEB do estado de Minas Gerais, de acordo com o Plano das Carreiras dos Profissionais de Educação Básica, é de 24 horas semanais. Este curso, no total, teve duração de 71 horas, ou seja, praticamente três semanas do ano letivo dedicadas às aulas do curso, sem considerar os estudos necessários para o desenvolvimento das atividades e para melhor compreensão do conteúdo. Consideramos um investimento de tempo alto em formação. Inclusive, possivelmente, alguns servidores que participaram eram contratados, de maneira que os conteúdos aprendidos, no curso, não foram continuados nas escolas que não possuíam efetivos no quadro que atuavam no PJJF.

No Módulo 2 do curso, foi incluída uma atividade que fomentava a observação das aulas dos professores, com disponibilização de um roteiro a ser seguindo. “Organize em sua agenda um momento para observar um/a professor/a em ação. Escolha um foco e, com o uso do protocolo de observação, realize todos os passos propostos” (Instituto Unibanco, 2022, p. 1). Foram estabelecidas estratégias para que a aula fosse considerada uma aula satisfatória ou não, cabendo, aos EEBs, orientar os professores sobre esses passos a serem seguidos, para terem uma boa avaliação das suas aulas.

No passo “antes”, o EEB deveria escolher o professor, agendar a data e o horário, definir o foco de observação e comunicar, compartilhar os itens avaliados durante a aula, solicitar o planejamento e combinar a data para o *feedback*. No passo “durante”, deveria comparecer na sala no dia e horário agendado, ser discreto para não atrapalhar a aula ao chamar atenção dos estudantes, anotar o que observou, agradecer o professor e sair da sala discretamente. E no passo “depois”, ler o que anotou, planejar questionamentos para o professor, planejar sugestões, conversar no agendamento do *feedback*, agradecer a disponibilidade, elogiar os pontos positivos e, se possível, agendar nova visita.

No modelo de protocolo para a observação da aula, os critérios eram: a apresentação dos objetivos da aula; se o objetivo era específico; se as atividades eram do nível da turma; a utilização de diferentes estratégias; a maneira de abordar as dificuldades dos estudantes; se o uso do tempo era adequado; a organização física da sala; a explicação do professor das tarefas do dia e da próxima aula; e se houve algum tipo de avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que, esse tipo de formação realizada pelo IU, tem a intencionalidade de basear uma futura atividade comum dentro das atribuições dos EEBs, ao considerar que o instituto não iria investir, nesse tipo de formação, sem um objetivo de médio prazo.

No estado de Minas Gerais, ainda não existe uma resolução que obrigue o acompanhamento do EEB das aulas dos professores, com cronograma mínimo de observações e *feedbacks* para os professores. Esse tipo de ação fomentaria o controle da equipe pedagógica sob o trabalho docente, ao transformar os EEB em fiscalizadores do trabalho dos professores dentro das salas de aulas.

Em 2022, participam do PJJ: 35 Superintendências Regionais de Ensino, 1.960 escolas e 502.542 estudantes. O investimento do IU, no PJJ, em todos os estados, é de 77.836 milhões, em 2022. O Instituto projeta que, em 2023, o desafio será “avançar no engajamento dos profissionais, na construção de sentido e na qualidade dos processos, investindo em ações contínuas de formação, assessoria técnica e mobilização” (Instituto Unibanco, 2023, p. 31).

Durante a campanha de 2022, para a reeleição do governador Romeu Zema, foi divulgado, no seu Plano de Governo, que suas prioridades para a Educação e Cultura, no estado de Minas Gerais, seriam as seguintes:

- a) Aumento de vagas no Programa Trilhas de Futuro: Expandir o Trilhas de Futuro para continuar e ampliar a oferta gratuita de cursos técnicos aos mineiros, prioritariamente os estudantes do ensino médio.
- b) Expansão do Projeto Somar: Vamos ampliar o alcance do Projeto Somar. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino na escola pública, a partir de um modelo de educação participativa, com o envolvimento da comunidade, em parceria com instituições privadas, que adotem novas concepções pedagógicas e administrativas. Uma nova maneira de oferecer ensino público e gratuito aos estudantes Mineiros.
- c) Ampliar o Ensino Médio em Tempo Integral: Avançaremos na oferta de ensino integral aos jovens, com uma proposta pedagógica multidimensional, formação acadêmica de excelência, conectada ao desenvolvimento de competências necessárias para a vida e o trabalho no século XXI.
- d) Mãos à Obra na escola: Continuar reformando as escolas estaduais, adquirindo novos mobiliários e equipamentos para dar conforto e um ambiente escolar mais propício ao aprendizado.
- e) Merenda Garantida: Após dobrar os recursos disponíveis para a merenda escolar desde 2019, vamos manter e se preciso ampliar os recursos orçamentários para continuar garantindo às crianças uma alimentação escolar de qualidade.
- f) Descentralização Cultural: Facilitar a disponibilização dos recursos do Sistema Estadual de Financiamento para a Cultura para todas as 13 regiões do estado, com especial atenção ao interior e a grupos vulneráveis, integrando o Governo Estadual com os Gestores Municipais através de parcerias (Partido Novo, 2022).

A lógica privatista com viés neoliberal, ao considerar a juventude mineira como mão de obra a ser inserida no mercado de trabalho, dá sinais de que continuará, na segunda gestão do governador Romeu Zema, por meio do Programa Trilhas de Futuro. As privatizações das escolas provavelmente serão maiores, devido à ampliação do Projeto

Somar. Já a privatização da gestão escolar das escolas de ensino médio continuará, por meio da renovação do PJF.

Em 2023, o PJF continuou preocupado em recompor as aprendizagens afetadas pela pandemia: “o fim da pandemia não significou o retorno do cenário educacional que tínhamos antes da crise sanitária. Muito pelo contrário, constatamos o retrocesso de todos os indicadores educacionais” (Instituto Unibanco, 2023, p. 10). Os impactos da pandemia, no âmbito educacional, estão sendo discutidos por diversos pesquisadores. Nesse trecho, fica evidente que, mesmo com a implementação do PJF em curso durante o período pandêmico e o IU ter se colocado como solucionador naquele momento, os indicadores não demonstraram avanços. Então, atribuiu-se a culpa toda à pandemia, no entanto, se tivessem aumentado os índices, provavelmente estariam se vangloriando, e não se isentando.

No Relatório de Atividades Jovem de Futuro de 2023, o IU considera de forma positiva a implementação do PJF, em Minas Gerais.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Educação (SEE-MG), as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas que implementam o Jovem de Futuro progrediram em suas ações, alcançando uma rotina de gestão organizada, estruturada por um método e orientada por protocolos, que são passos importantes para o avanço da educação mineira. No entanto, só isso não é o suficiente para garantir a melhoria contínua, como é a proposta do programa. Por isso, em 2023, as atividades do Jovem de Futuro no estado foram orientadas para ofertar mais sentido e reflexividade aos processos, para que eles possam trazer respostas cada vez mais eficazes para os problemas vivenciados. Isso é importante para evitar a burocratização e o automatismo dos profissionais na execução das tarefas (Instituto Unibanco, 2023, p. 8).

O IU afirma que as instâncias estão alinhadas, durante a implementação do PJF, devido à “gestão organizada” — que é possível pela utilização dos métodos e protocolos do programa. Porém, ressalta que é possível melhorar “ainda mais” a qualidade da educação mineira e sugere que, em 2023, as atividades do programa foram orientadas, para serem mais reflexivas, com foco na eficácia, e destaca que o automatismo e a burocratização existem, no processo da implementação, mas tenta evitá-los, por meio das reflexões.

O Circuito de Gestão, método utilizado para a implementação do PJF, é comemorado, devido a seus princípios serem “assimilados mais como uma estratégia para melhoria contínua da educação do que como um programa com início, meio e fim” (Instituto Unibanco, 2023, p. 3). Consideramos que o Instituto tenta minimizar as críticas ao método, como se o processo de internalização da sua utilização fluísse com a rotina

escolar, sem causar aumento do trabalho laboral dos servidores e mecanização do processo de cumprimento das atividades do programa.

O relatório do IU indica que a principal conquista, de 2023, transcorreu devido ao engajamento da metodologia de gestão, “que cria um patamar mínimo comum e que está sintonizada com a ideia de uma **gestão qualificada e profissional**” (Instituto Unibanco, 2023, p. 10, grifo do autor), no estado de Minas Gerais, no qual a preocupação é primeiramente com a aprendizagem dos estudantes e posteriormente com os resultados educacionais.

Percebemos que a instituição privada se vangloria por ter dominado o cenário da gestão escolar, inserindo a sua concepção de educação. “A partir de agora, o desafio é pavimentar um caminho de **autonomia do estado**, de apropriação do método, para que o Circuito de Gestão seja a política da rede pública de ensino mineira” (Instituto Unibanco, 2023, p. 10, grifo do autor). Ou seja, a gestão escolar mineira está nas mãos do setor privado.

Em 2022, as escolas estaduais mineiras passam pelo processo eleitoral de novas chapas para direção escolar — responsável pela gestão das escolas em 2023, com duração até 2026. O IU informa que, devido à substituição dos gestores que não foram reeleitos, é necessário ofertar formações, sendo sete sobre o Circuito de Gestão e 3 sobre Gestão Pedagógica para os diretores recém-empossados. Ou seja, os diretores que compõem a dupla gestora do PJE, assim que assumiram seus cargos, já participaram de formações para modular sua gestão escolar, de acordo com orientação da instituição privada.

Além das formações do IU, a SEEMG firma parceria com a Fundação João Pinheiro, instituição de pesquisa e ensino do governo mineiro, que colaborou para ofertar formações para os diretores escolares, com foco nas demandas formativas do PJE, que foram indicadas pelos próprios gestores em cursos anteriores. “Os primeiros módulos foram ofertados para mais de 2 mil gestores da rede estadual mineira” (Instituto Unibanco, 2023, p. 19).

Para alinhar e destacar os interesses da SEEMG sobre a implementação do PJE, ocorriam atividades para dialogar sobre a Gestão Pedagógica.

Encontro com o Secretário

Com a participação de mais de 300 especialistas em Educação Básica e diretores escolares, este evento virtual contou com a presença do secretário de Educação, Igor de Alvarenga, da secretária-adjunta, Geniana Faria, e da subsecretária de Educação Básica, Izabela Cavalcante. O objetivo foi criar um espaço de diálogo em que as lideranças da educação no estado pudessem

mobilizar os educadores mineiros para a realização do curso de Ferramentas para a Gestão Técnico-Pedagógica (FGTP) e a Mentoria: Desenvolvimento para a Liderança Pedagógica (Instituto Unibanco, 2023, p. 15).

O curso FGTP, iniciado em 2021, com oferta anual devido à rotatividade de EEBs que assumiam as duplas gestoras nas escolas, contava com momentos para compartilhamento de “boas práticas”. “A ideia foi valorizar o registro e o compartilhamento das práticas dos especialistas em Educação Básica de forma a gerar sustentação para a continuidade da implementação das ações no cotidiano escolar” (Instituto Unibanco, 2023, p. 15). As mentorias também tiveram continuidade subindo para “quase 30 horas para consolidar e colocar em prática as aprendizagens do curso” (Instituto Unibanco, 2023, p. 15).

A Tutoria em Gestão é uma iniciativa pioneira, no estado de Minas Gerais, em 2023, com objetivo de fortalecer a gestão educacional e escolar.

[...] foram oferecidas **tutorias para a SEE-MG para inspetores escolares** de qualificação de devolutivas. O objetivo foi ofertar apoio mais intenso, sistemático e regular para as regionais e para algumas escolas priorizadas de forma a aumentar a potência do Circuito de Gestão. Esse é um modelo novo e uma experiência inovadora na rede, que traz a ideia de acompanhamento e parceria em vez de monitoramento e controle (Instituto Unibanco, 2023, p. 9, grifo nosso).

Analizamos que, de acordo com esse trecho do documento, os inspetores escolares são escolhidos como figuras para serem modulados, nas tutorias, a acompanhar a implementação do PJE, em parceria com as escolas, com devolutivas mais qualificadas, sem transparecer para as escolas a ideia de monitoramento e controle. Porém, diante disso, o IU admite que, até o momento, a implementação ocorria por meio do “monitoramento e controle”, e que a tutoria só tem a intenção de melhorar esta sensação, mas continuará tendo o inspetor escolar como um braço do Instituto para monitorar o programa, só não deseja que isto seja tão aparente.

Tutoria, nesse contexto, é compreendido como termo associado a uma tecnologia humana de troca estruturada de saberes entre profissionais – tutores e tutorados – a fim de ampliar as habilidades mobilizadas pelo fazer da gestão e fortalecer competências necessárias para êxito nos resultados, com o uso de instrumentos, repertórios e práticas interativas que promovam a reflexão nos processos empreendidos no fazer diário, a fim de que essa reflexão potencialize a gestão das regionais e escolas envolvidas e gere um legado que sirva de referência para o aprender com e na prática (Instituto Unibanco, 2023, p. 24).

No âmbito do PJF, percebemos que as atividades são desenvolvidas como uma linha de produção taylorista: os servidores da educação são tratados como “tecnologia humana”, comparados a um recurso que se assemelha a uma máquina, a serem moldados para replicar em larga escala o que foram ensinados, porém, ao final da esteira de produção, o lucro será os resultados nos indicadores educacionais.

Destacamos o webinar “O Papel do Especialista na recomposição das aprendizagens e as ações de fortalecimento do ensino-aprendizagem” como uma das formações no âmbito da SEEMG, ofertada pelo Instituto Unibanco, que convocou todos os servidores que atuavam no ensino médio mineiro (superintendentes, diretores educacionais, coordenadores da inspeção escolar, inspetores escolares, analistas educacionais, diretores escolares e Especialistas em Educação Básica), para abordar a importância do trabalho do EEB, ou seja, a instituição privada caracterizou e ressaltou as funções que eles acreditam que o EEB deve cumprir, e atribuiu a visão do IU no fazer pedagógico.

Com foco em aproveitar a oportunidade para realizar a avaliação de impactos o PJF, em 2024, alcançou toda a rede de Minas Gerais, de acordo com reportagem vinculada no *site* do IU, no dia 12 de dezembro de 2023. A expansão ocorreu nas 12 superintendências que ainda não faziam parte do programa, estando presente, assim, a partir de 2024, em todas as 47 superintendências e tendo todas as 2.375 escolas de Ensino Médio do estado vinculadas ao PJF.

A reportagem relata que o anúncio da expansão foi realizado, durante uma reunião de formação para os gestores das regionais que estão ingressando no PJF, e o coordenador de Gestão Educacional, da SEEMG, fez uma fala alinhada com as concepções do IU, ressaltando a importância de participar do programa.

Cada escola, em cada regional, tem um desafio e a gente tem que entender a nossa realidade, de onde a gente está partindo e aonde queremos chegar. Então, quando a gente consegue fazer um trabalho bem analítico e bem específico, a tendência é colher esses frutos. Pode ser de imediato ou no ano que vem, mas acreditem na constância, na melhoria contínua dos processos (Instituto Unibanco, 2023).

Durante a reunião realizada em novembro de 2023, com as 12 regionais, que ingressariam no PJF a partir de 2024, o IU ressalta no relatório, daquele ano, que o objetivo era “gerar corresponsabilização e comprometimento com uma educação pública mais equânime e implicada com resultados de aprendizagem, de permanência e de

conclusão dos estudantes do Ensino Médio” (Instituto Unibanco, 2023, p. 23). Dessa forma, os gestores foram informados de que, obrigatoriamente, todas as escolas de ensino médio mineiras fariam parte do programa e seguiriam seus princípios.

Em 2023, participam do PJJ: 35 Superintendências Regionais de Ensino, 1.971 escolas e 463.344 estudantes. O investimento do IU, no PJJ, em todos os estados, é de 82.362 milhões, em 2023. A seguir no quadro 7, visualizamos a evolução do PJJ, em Minas Gerais, ao longo da terceira geração.

Quadro 7 – Participação de Minas Gerais no PJJ na terceira geração

ANO	SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO	ESCOLAS	ESTUDANTES	INVESTIMENTO NACIONAL DO IU
2019	24	1.296	418.737	19.262 milhões
2020	24	1.343	417.909	56.497 milhões
2021	35	1.927	506.753	59.111 milhões
2022	35	1.960	502.542	77.836 milhões
2023	35	1.971	463.344	82.362 milhões

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Relatórios de Atividades do Programa Jovem de Futuro de Minas Gerais (2024).

O investimento do Instituto Unibanco, ao longo dos últimos cinco anos, nos seus programas, no âmbito nacional, subiu 327,59%. A instituição não tem economizado na missão de sinalizar sua “responsabilidade social”, ao interferir na educação, justificando que pretende auxiliar o Estado, o qual encara como incompetente para desempenhar suas funções para melhorar a qualidade educacional do Brasil. Entre 2019 e 2020, aumentaram o investimento em 193,31%, compreensível em virtude de que, naquele momento, o Instituto auxiliava por meio dos seus programas na pandemia de Covid-19. Porém, mesmo após o final da crise gerada pelo Coronavírus, o Instituto não reduziu os investimentos anuais, e justifica nos relatórios a necessidade da recomposição das aprendizagens dos estudantes.

Apesar do aporte financeiro, em Minas Gerais, não ser direto para as escolas, o IU investe nas formações síncronas e assíncronas e na produção de materiais pedagógicos. De acordo com o Memorando Nº 32/2024/SEE/SB, de 07 de fevereiro de 2024, era responsável por financiar a hospedagem e a alimentação das duplas gestoras durante a formação presencial, dividindo os custos com a SEEMG, que arcou com o transporte.

Como funcionará a hospedagem?

Será pacote fechado (hospedagem + alimentação), oferecido pelo Instituto Unibanco aos servidores.

Como funcionará o transporte?

Custeio de deslocamento: A SEE disponibilizará recurso financeiro para a SRE para aquisição de passagem rodoviária e táxi para os servidores que participarão da formação presencial (Minas Gerais, 2024).

A implementação do Programa Jovem de Futuro, em Minas Gerais, ocorre gradualmente durante a terceira geração do programa. Inicialmente com 24 superintendências de ensino, em 2019, atingindo 35, em 2023; com a confirmação de que todas as 47 participarão, em 2024. O número de escolas e estudantes participantes aumentam, de acordo com a inserção das SREs, ao longo dos anos.

Em relação à variação dos estudantes matriculados no ensino médio nos últimos anos, seria necessário avaliar a alternância entre as redes privadas e pública de educação, ao considerar que durante a pandemia 2020-2021, o número de estudantes na rede pública é maior, e a partir do retorno presencial das atividades escolares nos três anos seguintes a quantidade de estudantes diminuí consideravelmente. Se estes estudantes não tiverem migrado para o sistema privado, reforça a necessidade da Busca Ativa que é um dos principais focos do PJF, após a pandemia.

O governo de Minas Gerais, ao firmar parceria com o IU, para implementação do Projeto Jovem de Futuro nas escolas de Ensino Médio, evidencia sua posição política, justifica que a intenção é melhorar a qualidade da educação e utiliza o Ideb e o Ideb Minas para acompanhamento do fluxo e do desempenho dos estudantes. O PJF vem ao encontro da concepção que orienta as políticas educacionais do governo Romeu Zema (2019-2026), do Partido Novo, centrada no tema “Governo Diferente, Estado Eficiente”, cujos fundamentos encontram-se na gestão gerencial.

Com a adoção do PJF, a gestão do governador Romeu Zema acredita que, para atingir resultados eficientes e eficazes, na educação, é necessária intervenção de uma instituição privada, por considerar os mecanismos, desse setor, capazes de controlar as ações necessárias para atingir as metas traçadas. Os processos de gerenciamento estão no centro do PJF, com acompanhamento do planejamento, da execução e realinhamento de rotas. Já o controle das escolas ocorre por meio das orientações para as duplas gestoras que seguem processos padronizados. Diante disso, ao levar em consideração as observações de Saviani (2007), sobre o neotecnicismo, na educação da juventude mineira, o PJF tem alimentado a busca pela qualidade total com utilização da pedagogia corporativa.

4.4 A lógica do controle e da premiação no Programa Jovem de Futuro

Refletimos sobre os mecanismos de controle do PJF, utilizados ao longo das gerações do programa implementado pelo IU, e as estratégias específicas desenvolvidas, no estado de Minas Gerais, a partir de 2019, durante a gestão do governador Romeu Zema (2019-2026), do Partido Novo.

Na carta do presidente Pedro Moreira Salles, publicada em 2009, no Relatório de Atividades do IU, ele demonstra os princípios da gestão gerencial que regem os programas do Instituto, ao reforçar a concepção de educação deles focada em resultados, com centralidade no controle e na responsabilização:

Nossos projetos demonstram ainda haver na escola um caminho inexplorado de transformação, que leva ao sucesso a partir de pequenas mudanças. 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 (Instituto Unibanco, 2009, p. 5).

No Relatório de Atividades de 2011, o IU exemplifica a Estrutura Modelar utilizada pelo PJF, com foco em resultado, e afirma que “O grupo gestor é preparado para liderar o processo ao participar, durante todo o ciclo de atividades, do programa de Gestão Escolar para Resultados” (Instituto Unibanco, 2011, p. 17), a seguir, na figura 13.

Figura 13 – Estrutura Modelar do Programa Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco (2011).

Na Estrutura Modelar, percebemos que os resultados eram o foco das ações do programa. Esta estrutura refere-se ao final da primeira geração, quando o IU ainda investia diretamente nas escolas com aporte financeiro e de pessoal, e destaca que “o monitoramento físico-financeiro também é contínuo, como forma de zelar pela adequada aplicação dos investimentos, ou promover sanções, quando necessário, em função de resultados negativos” (Instituto Unibanco, 2011, p. 17). Ou seja, os gestores eram orientados a seguir a lógica de controle, ao utilizar os mecanismos do programa com previsão de premiações ou sanções. Dessa forma, reforçavam a meritocracia.

Iwasaki (2013) apresenta, na sua dissertação sobre a implementação do PJF em três escolas paulistas, a insatisfação demonstrada, nas entrevistas, pelos gestores sobre o excesso de burocracia, que provavelmente dificultava a implementação do programa. A autora afirma que é “preciso manter o controle, porém avaliando caminhos menos burocráticos e que não onerem a já complicada rotina dos gestores” (Iwasaki, 2013, p. 116). A pesquisa desta autora, na época funcionária do IU, foi desenvolvida durante a primeira geração do programa, porém consideramos que o controle permanece na terceira geração por meio da plataforma SIGAE e continua de forma excessiva e burocrática.

Monteiro (2014) relata, na sua tese sobre a implementação do PJF durante a primeira geração nas escolas de Porto Alegre, que, nas entrevistas, percebeu resistência por parte dos profissionais das escolas, ao abordar o programa: “pude identificar um controle sobre o que pode ou não ser dito a respeito do PJF, bem como uma divisão em relação a quem se autoriza e/ou é autorizado a falar sobre o Projeto” (Monteiro, 2014, p. 147). Relato, como este de uma pesquisadora externa à comunidade escolar sobre o programa, desperta atenção para o possível motivo desta resistência, o que sobre o programa que não poderia ser mencionado para a pesquisadora?

De acordo com Monteiro (2014), a pesquisadora teve dificuldade em coletar informações, pois a coordenadora do PJF da escola, que acompanhou por diversas vezes, desmarcava as entrevistas, devido à sobrecarga com outras demandas pedagógicas que envolvia o programa. Nesse período, os coordenadores ainda eram contratados pelo IU exclusivamente para o PJF, e, de acordo com uma das entrevistas, o nível de cobrança e exigências eram altos devido às atividades pedagógicas e à prestação de contas do dinheiro investido. Vale relatar que “a exigência era tão grande que chegou num ponto que eu tive problemas de saúde inclusive em função disso porque a cobrança era demais” (Monteiro, 2014, p. 148).

Se durante os primeiros anos de implementação do PJJ, quando o programa ainda dispunha de um coordenador específico e pago pelo IU, já ocorria sobrecarga do trabalhador, atualmente na realidade de Minas Gerais, que o participante da dupla gestora, além das suas atribuições inerentes ao cargo de diretor escolar e de Especialista em Educação Básica, devem cumprir as demandas impostas pelo o PJJ, alertamos que provavelmente estes profissionais enfrentem uma sobrecarga laboral.

Mofacto (2014), na sua dissertação, compara a participação dos estados do Mato Grosso do Sul e do Ceará, durante a primeira geração, ao analisar as funções dos supervisores, na implementação do ProEMI e do PJJ. Ressalta a necessidade de articular a teoria e a prática, o pensamento e a ação, o controle e a liderança, para alcançar os resultados. Ressalta, ainda, a visão de Mintzberg, transcrevendo a seguinte citação: “Todos estão errados porque todos estão certos: A gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas elas: é o controle, a ação, os negócios, o pensamento, a liderança, a decisão e muito mais, não somados, mas misturados” (Mintzberg, 2010, p. 56). Mintzberg é um acadêmico formado em administração, que defende, na sua teoria, que o núcleo operacional é a parte principal da estrutura: e a base para a burocracia profissional é a padronização das habilidades dos colaboradores.

É preocupante que a pesquisadora Mofacto, funcionária do IU, ao pesquisar sobre a implementação do Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” e ao propor melhorias para ele, evidencie, na sua dissertação, que a padronização dos colaboradores, por meio de técnicas de controles, seja o caminho a ser percorrido pelos supervisores do ProEMI e do PJJ. Ela relata que um dos gestores entrevistados, em sua pesquisa, afirma que visualiza a supervisão do programa como “Controle, monitoramento, acompanhamento constante” (Mofacto, 2014, p. 66), normalizando uma gestão focada em princípios empresariais.

Forestieri (2014) publicou sua dissertação sobre a participação na Rede Jovem de Futuro do PJJ em Porto Alegre, durante a segunda geração do programa, quando o Rio Grande do Sul já não fazia parte da política pública, só do projeto do IU. O foco não tinha sido completamente direcionado apenas para gestão escolar. Como funcionária do IU, a pesquisadora propôs melhorias nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), para controlar a formação dos professores e interferir na prática pedagógica, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino para os jovens. Porém, este aumento de qualidade ocorre de acordo com a visão de educação de uma instituição privada, que, por meio da privatização, interfere diretamente na educação do país.

O Instituto Unibanco propõe por meio da disponibilização de suas metodologias a distância, reflexão por parte dos docentes e gestores sobre sua prática no ambiente escolar. A busca por uma educação de qualidade ofertada aos jovens é missão desta instituição. O fortalecimento da gestão e das práticas pedagógicas impacta diretamente no desenvolvimento educacional dos jovens (Forestieri, 2014, p. 93).

Camargo (2015), ao discorrer sobre os questionários aplicados em sua pesquisa para os participantes do Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”, no estado do Ceará, durante a segunda geração do programa, evidencia que os Superintendentes de Ensino da Secretaria de Educação, daquele estado, utilizavam todos os tipos de comunicação e formas de monitoramento para controlar o andamento do ProEMI e do PJF.

[Realizamos o] monitoramento das ações da escola através do Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE; Acompanhamento das ações da escola por meio de portfólios; Audiências individuais com os componentes do Núcleo Gestor, quando necessário; Comunicação constante através de e-mail, Whatsapp, ligações; Visitas *in loco* (Camargo, 2015, p. 50).

Concluímos que, nas duas primeiras gerações, havia controle por parte do IU e das secretarias estaduais de educação de cada estado participante. Sob o trabalho dos funcionários do IU e dos servidores das escolas, as formações eram voltadas para ensinar os gestores a acompanharem a implementação do PJF, com utilização de mecanismos de controle, sob ameaça de sanções ou promessas de premiações, de acordo com os resultados apresentados.

No Relatório de Atividades do IU de 2015, o controle sob o comportamento dos estudantes é ressaltado na pesquisa sobre o “Impacto Socioemocional do Jovem de Futuro”, realizada nas escolas das seguintes cidades: Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (capital) e Vale do Paraíba (SP). É firmado também que o programa desenvolveu as competências socioemocionais com os seguintes resultados.

A análise reforçou que o Jovem de Futuro contribui para o aumento da aprendizagem e a redução da evasão. Além disso, apresentou evidências de que os alunos de escolas participantes do Jovem de Futuro desenvolveram mais habilidades de controle comportamental, exerceram mais protagonismo e apresentaram mais capacidade de elaboração de projetos de vida (Instituto Unibanco, 2015, p. 38).

De acordo com esse trecho, o IU demonstra interesse também em controlar o comportamento dos estudantes, como se não bastasse já ter poder de influência sob os servidores da escola, que já utilizava para atingir os estudantes por meio dos professores que usavam suas metodologias. Ressaltam que os controles comportamentais dos estudantes melhoraram em relação as competências socioemocionais, desta forma evidencia sua concepção de educação de formação da juventude para inserção no mercado de trabalho, provavelmente pretendendo “entregar” jovens mais dóceis para serem moldados nas empresas.

Minas Gerais retorna, na terceira geração para o PJF, a partir de 2019. No Relatório de Atividade de 2020 do PJF, é ressaltada a participação do Instituto durante a crise gerada, devido à pandemia do coronavírus, ao participar das discussões sobre a retomada do ensino presencial, disponibilizando inclusive formações para os gestores, “oferecendo suporte na adoção de metodologias de monitoramento e análise para tomadas de decisão ágeis adequadas a contextos de elevada incerteza e complexidade” (Instituto Unibanco, 2020, p. 7).

O IU evidencia sua sistemática de controle, ao disponibilizar mecanismos de monitoramento, como no caso específico da pandemia. Oferece, inclusive, materiais formativos sobre a importância do Acolhimento Socioemocional da comunidade escolar, que ressaltam a concepção do Instituto sobre como agir, naquele momento de retomada híbrida às escolas. “Fruto de discussões e estudos de pesquisadores e especialistas em educação do Instituto, o documento propõe atividades estruturadas que podem ser utilizadas ou servir de inspiração para a promoção de iniciativas nessa linha” (Instituto Unibanco, 2020, p. 13).

As ações do PJF, em Minas Gerais, são monitoradas pelo IU, em três tipos de comitês: Comitês de Governança com reuniões trimestrais, com objetivo de avaliar as estratégias; Comitês Táticos com encontros mensais, com o intuito de garantir o enfrentamento de riscos; e Comitês Operacionais com reuniões quinzenais, com foco na resolução dos problemas do Circuito de Gestão.

Os Comitês de Governança são compostos pelas lideranças da equipe técnica da SEEMG e do IU, “a fim de produzir soluções para os desafios que apresentem riscos aos resultados pactuados, sempre sustentadas pelo rigor das evidências produzidas nos processos de monitoramento e avaliação” (Instituto Unibanco, 2020, p. 16).

Os Comitês Táticos reúnem a equipe técnica de implementação do PJF do IU e as lideranças da SEEMG. Focam em “buscar respostas para fortalecer e aumentar a

eficiência na implementação e operacionalização do programa” (Instituto Unibanco, 2020, p. 18). Em relação à reunião que ocorreu em março de 2020, o IU pontua o seguinte:

O Comitê teve como principal discussão a participação das lideranças da SEE na formação dos Inspetores Escolares, bem como no Seminário Estadual com Gestores Escolares. Como a rede estava em greve, era esperado que os dois momentos formativos fossem espaços de tensão, por isso houve muitas ponderações quanto à participação integral da Secretária. Outro ponto relevante da reunião foi que o Subsecretário Igor Oliveira solicitou à Coordenadora de Gestão Educacional um encontro mensal que anteceda o Comitê Tático, pois considera importante que o monitoramento da implementação do Jovem de Futuro seja apresentado ao Comitê – já com ações mitigadoras junto às regionais que apresentam menor aderência à estratégia (Instituto Unibanco, 2020, p. 18).

O subsecretário da pasta da educação, em 2020, Igor de Alvarenga Oliveira, demonstra preocupação com os resultados do PJF, ao convocar uma reunião de alinhamento antes da reunião do Comitê Tático, informa que algumas regiões do estado de Minas Gerais não estavam cumprindo as ações do programa. Esse trecho do relatório, de 2020, evidencia que, apesar da implementação do PJF ser obrigatória no estado e não por adesão das escolas, os servidores, de alguma forma, demonstraram resistência ao programa.

Participam dos Comitês Operacionais a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a Subsecretaria de Articulação Educacional, a Superintendência de Políticas Pedagógicas, a Superintendência de Avaliação Educacional, a Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais, a Coordenação de Gestão Educacional e a equipe do IU responsável pelo PJF. Eles devem identificar “por meio de monitoramento e análise de evidências, problemas de escopo, prazo e qualidade que afetam ou podem afetar a ações” (Instituto Unibanco, 2020, p. 19).

Na reunião de fevereiro de 2020, o IU informa que uma das pautas abordou a “urgência no processo de integração entre os sistemas da SEE e do Instituto Unibanco para assegurar o monitoramento efetivo dos indicadores estruturantes: aulas dadas, frequência de alunos e notas bimestrais” (Instituto Unibanco, 2020, p. 19). Caracteriza, nesse trecho, que o estado de Minas Gerais cede acesso aos dados dos estudantes matriculados em sua rede, para fomentar o monitoramento para a etapa Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR) do Circuito de Gestão.

Os comitês utilizados para monitorar a implementação do PJF ressaltam a lógica empresarial do Instituto, ao ditar suas ações com foco em controlar os processos,

aumentar a eficiência e cumprir os prazos, com objetivo de entregar resultados que comprovem a melhoria da qualidade educacional.

O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) foi criado pelo Instituto e é uma ferramenta digital responsável por controlar o andamento do PJJF:

[...] permite planejar, acompanhar e avaliar a gestão da educação pública com ações em tempo real, de maneira simples, rápida e atualizada. O software fortalece o Circuito de Gestão e promove maior coerência na rede de ensino, permitindo às equipes da SEE, SREs e escolas percorrerem todos os movimentos de seus planos, com execução e monitoramento a qualquer tempo. O recurso segue as mais recentes tendências tecnológicas, como responsividade e simplicidade, fornecendo um resumo de informações relevantes na primeira tela; rapidez, otimizando as rotinas de postagem e reduzindo o trabalho do dia a dia; e acompanhamento contínuo, com atualização de gráficos assim que a informação é inserida (Instituto Unibanco, 2020, p. 30).

A utilização do SIGAE realça a concepção tecnicista com gestão empresarial da educação, ao utilizar esta ferramenta para controlar o processo educacional como se fosse a produção de um objeto.

A partir de 2021, o IU inicia a “Hora do Monitoramento”, para segundo ele, fortalecer a “gestão sustentada por evidências”. De acordo com os relatórios anuais do PJJF, de Minas Gerais, em 2021, foram realizadas 17 reuniões; em 2022, foram 24; e, em 2023, ocorreram 20.

A “Hora do Monitoramento” é um momento semanal de assessoria técnica com os profissionais da Coordenação de Gestão Educacional, responsáveis pela operacionalização do Jovem de Futuro | Circuito de Gestão na SEE/MG e por acompanhar, monitorar e apoiar as SRE. Cada analista da Coordenação se responsabiliza por um grupo de regionais. O objetivo desse momento é ampliar capacidades instrumentais e analíticas dos profissionais nas ações de acompanhamento e monitoramento. Os relatórios e dados disponibilizados pelo SIGAE são os conteúdos prioritários dessa assessoria, mas outras fontes de dados podem ser utilizadas (Instituto Unibanco, 2021, p. 29).

Nesse momento — intitulado “Hora do Monitoramento”, os funcionários do IU e os servidores da SEEMG analisam os relatórios gerados pelo SIGAE para monitorar as ações das SREs e das escolas, ou seja, o controle do processo de implementação do PJJF é verticalizado, tendo a SEEMG como instância superior responsável por fiscalizar e alinhar as rotas, quando necessário. A Tutoria em Gestão, em Minas Gerais, caracteriza essa verticalização, ao considerar que os inspetores escolares são moldados pela SEEMG, para serem instrumentos de cobrança para o controle das ações nas escolas.

De acordo com Araújo (2021), em sua dissertação sobre a implementação do PJJ no Ceará, a gestão escolar assume posição de centralidade, para o avanço da aprendizagem dos alunos, e que os superintendentes da Secretaria de Educação são responsáveis por liderar os gestores escolares, por meio de consultorias educacionais, ao orientar, acompanhar e monitorar os processos de implementação do PJJ, para alcançar os resultados almejados. Ressalta a necessidade de uma visão mais ampliada dos superintendentes, para além dos dados disponibilizados pelo PJJ.

Concluimos que para conseguir um diagnóstico mais preciso sobre a situação das escolas é necessário ampliar o olhar dos superintendentes para além de estatísticas representadas em gráficos com dados numéricos. É preciso compreender que existe uma escola viva, funcionando com pessoas reais, que estabelecem relações sociais na busca por atender seus interesses e que muitas vezes são conflitantes. Esta compreensão mais ampla do contexto escolar é importante para desconstruir visões generalizantes sobre a rotina da gestão e desmistificar estereótipos (Araújo, 2021, p. 149).

Araújo (2021) pontua sobre a implementação verticalizada do PJJ e a importância da figura dos superintendentes regionais, reforçando que eles devem analisar as ações para além das estatísticas e do trabalho realizado pelos inspetores escolares, ao destacar que o realmente importa é a “escola viva”. Demonstra, assim, que o PJJ torna o olhar dos gestores mecânicos, baseado em resultados, esquecendo do que realmente deveria importar. Percebemos, nesta dissertação, que cada servidor da SEEMG pretende cumprir sua responsabilidade com o programa e cobrar o servidor em hierarquia inferior que faça seu trabalho para não desestabilizar a pirâmide.

Alguns documentos publicizados pela SEEMG demonstram o caráter obrigatório da participação dos gestores no PJJ. No Memorando 21/2021, de 03 de setembro de 2021, para monitorar o Circuito de Gestão, com objetivo de orientar os Planos de Ações das SREs e compartilhar as “boas práticas”, “**CONVOCAMOS** os membros do grupo gestor da Regional para a Reunião de Gestão Integrada – RGI de Correção de Rotas que será realizada no dia 10/09/2021 (sexta-feira), de 9h às 11h, utilizando o Zoom” (Minas Gerais, 2021, grifo nosso).

A obrigatoriedade ocorre da mesma forma para a base, que são as escolas. O trecho do Memorando 7/2021, de 07 de abril de 2021, a seguir, demonstra a convocação para uma formação: “**Convocação** às duplas gestoras das escolas, Diretores Escolares e Especialistas da Educação Básica (EEB), referência do Jovem de Futuro para Webinar: 3º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio: aprendizagem e equidade” (Minas

Gerais, 2021, grifo nosso). Nesse seminário, foram abordadas as práticas de gestão e a mobilização dos servidores envolvidos. A participação dos servidores, nas atividades do PJJ, seja reuniões ou formações, ocorre por convocação. Caso a falta às atividades não seja justificada, o servidor poderá ter desconto do dia de trabalho e perda na avaliação de desempenho.

Mesmo com as formações com convocação obrigatória, devido à rotatividade dos servidores do quadro da SEEMG que compõem as duplas gestoras — seja por não serem efetivos ou devido à mudança da gestão das escolas, o Instituto teve dificuldades para monitorar aqueles que já deveriam ter realizado o curso de Ferramentas para a Gestão Técnico-Pedagógica (FGTP). O trecho abaixo do Relatório de Atividades do PJJ, de 2023, informa algumas estratégias, utilizadas pela SEEMG, para contactar os seus servidores para participarem da formação.

Foram realizadas várias ações de mobilização e estratégias de engajamento para ampliar a audiência do curso, tais como reunião com analistas do Jovem de Futuro, canal de atendimento via WhatsApp, monitoramento dos participantes junto às regionais, envio de comunicações adicionais, entre outras (Instituto Unibanco, 2023, p. 33).

No Relatório de Atividades do PJJ, de 2021, o Instituto Unibanco divulgou as formações desenvolvidas, naquele ano. Apontamos uma parceria com o Conselho Nacional de Educação — um órgão colegiado do MEC, sobre as avaliações educacionais no Brasil, dividida em quatro webinários, como uma das principais do ano. “Foram discutidos o uso das avaliações educacionais, as inovações nas formas de avaliar, o monitoramento e a avaliação e seus efeitos na gestão educacional” (Instituto Unibanco, 2021, p. 19). Foram abordadas questões relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao SAEB.

Em relação à utilização do SAEB, destacamos a perspectiva de Afonso (2007), sobre as avaliações externas e os aspectos que não são levados em consideração, ao mensurar apenas os resultados cognitivos dos estudantes:

[...] não posso, no entanto, defender mecanismos de avaliação que, muitas vezes, parecem pretender medir apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Defendo, por isso, que a escola (pública ou privada) com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efectivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e

democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa (Afondo, 2007, p. 19-20).

O indicador que o IU utiliza é o Ideb, que é medido pelo SAEB, no processo de reflexão sobre sua utilização, inclusive, com oferta de formações para os servidores da educação. O Instituto participa e alinha suas concepções com as do MEC que lhe abre espaço para tal intervenção. Consideramos que o Instituto exercer uma forma de controle de distribuição de informação sobre os indicadores de monitoramento que utiliza.

Detectamos que existem mecanismos de controle, sendo utilizados pelo Programa Jovem de Futuro, durante sua implementação, em Minas Gerais. Dividimo-nos, nas seguintes categorias, de acordo com o quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Mecanismos de Controle do Programa Jovem de Futuro

MONITORAMENTO	FORMAÇÕES	SANÇÕES E PREMIAÇÕES
CdG: SIGAE e SMAR	FGTP	Avaliação de Desempenho
Planos de Ações: SEEMG, SREs e Escolas	Webinários	Prêmio Escola Transformação
Foco Escola: Painel de Monitoramento	Seminários	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na categoria Monitoramento, apontamos o Circuito de Gestão (CdG), modelo lógico do programa, como um mecanismo de controle para monitorar, por meio do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), os Planos de Ações das três instâncias (SEEMG, SREs e Escolas). Com possibilidade de utilizar o Foco Escola para verificar os indicadores, para subsidiar a elaboração e acompanhar as metas dos Planos de Ações, com prazos estabelecidos, de acordo com a Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR).

A categoria Formações é composta pelo controle que o instituto estabelece, ao inserir, no contexto mineiro, sua concepção de educação para uma juventude — que deve, segundo o IU, prioritariamente, ser inserida no mercado de trabalho. Durante as formações para as duplas gestoras, o Instituto evidencia a lógica de mercado para a implementação do PJF, como se fosse a fabricação de um objeto, e não de um ser humano.

O Curso de Formação em Ferramentas para a Gestão Técnica-pedagógica (FGTP) é o principal mecanismo de controle dos EEBs, utilizado na implementação do PJJ, pois, durante sua realização, os especialistas são orientados a utilizar os indicadores para subsidiar as ações da escola, e, durante a realização das mentorias, tentam modular o fazer pedagógico.

Os Webinários e os Seminários são utilizados, pelo IU, para propagar sua concepção de educação com tema e público-alvo específicos, quando se deseja, convoca apenas os diretores para um tema, depois apenas os EEBs para outro. Já alguns Webinários e os Seminários ocorrem com foco apenas na dupla gestora, mesmo que na terceira geração o foco seja na gestão, algumas formações do Instituto já foram direcionadas para professores e para estudantes.

Na categoria Sanções e Premiações, consideramos a Avaliação de Desempenho dos servidores como um mecanismo de controle, durante a implementação do PJJ. Na avaliação do diretor escolar, que compõe a dupla gestora, de acordo com 1º momento do Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), em 2024, a Diretoria Educacional solicitou que os diretores informassem, via formulário online, com comprovações documentais, como acompanham o trabalho pedagógico na escola, o desenvolvimento dos programas da SEE e se divulgam com frequência os indicadores educacionais da escola para a comunidade escolar — atividades diretamente relacionadas ao PJJ.

No PGDI de todos os servidores da SEEMG, de acordo com o Decreto Nº 43.764, de 16 de março de 2004, os critérios de avaliação são: I - qualidade do trabalho; II - produtividade no trabalho; III - iniciativa - comportamento proativo; IV – presteza; V - aproveitamento em programa de capacitação; VI – assiduidade; VII – pontualidade; VIII - administração do tempo e tempestividade; IX - uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; X - aproveitamento dos recursos e racionalização de processos; e XI - capacidade de trabalho em equipe. Devido a estes critérios, vice-diretores, EEBs e professores que não colaborem, na implementação do PJJ nas escolas, podem perder pontuação na Avaliação de Desempenho.

O Especialista em Educação Básica da dupla gestora, responsável pelo PJJ, além das suas atribuições, assume as responsabilidades do programa, ao ficar à frente das ações da escola e as coordena juntamente com o diretor. Esse profissional pode ficar sobrecarregado e, conseqüentemente, perder pontuações na sua Avaliação de Desempenho e ser prejudicado, ao longo da sua carreira, devido à sobrecarga de trabalho.

Para compreendermos a utilização dos mecanismos de controle do PJF que induzem a busca pelas premiações, é necessário retomarmos à primeira geração do programa, quando o IU ainda fazia investimento financeiro direto nas escolas, e o estado de Minas Gerais participava do projeto-piloto, entre 2008-2010.

Souza e Oliveira (2003), analisam a noção do “quase-mercado” educacional, que é fortalecida pelas críticas à “ineficiência” do Estado, as quais fomentam as privatizações. No caso do PJF, com transferência da gestão educacional, ancorada na lógica do mercado: “As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros” (Souza e Oliveira, 2003, p. 877).

Já na carta de boas-vindas da superintendente do Instituto Unibanco, no Relatório de Atividades de 2007, para os estudantes participantes do Projeto Jovem de Futuro, a funcionária afirma que o programa chegou para melhorar a escola com reformas das condições físicas e humanas, e para aumentar as oportunidades de sucesso dos alunos. Ressalta o investimento financeiro para demandas urgentes, “garantindo assim uma igualdade de condições para o vestibular e para o mercado de trabalho” (Instituto Unibanco, 2007, p. 19), e solicita a participação da comunidade escolar.

Mas não se esqueça: quem estuda é você e por isso preciso do seu compromisso, pois só a sua dedicação é que fará acontecer um futuro melhor. Dedicar-se é não faltar e nem se atrasar para as aulas, é concluir o curso com melhores notas! O seu compromisso com o Projeto também inclui dar sugestões e melhorar o clima da escola, mostrar respeito e solidariedade com os colegas e professores, colaborar na manutenção do prédio e participar dos trabalhos de monitoria. Vamos avaliar os seus avanços e queremos motivá-lo para que consiga aprender mais e melhor. Os melhores alunos receberão prêmios, assim como as melhores escolas participantes do Projeto.

Sei que você sonha com uma vida melhor para você e para sua família. Nós vamos criar as condições que você merece para mostrar todo o seu potencial e provar do que é capaz! Você pode transformar a sua realidade. A mudança já começou. Estamos torcendo pela sua vitória!

Um abraço,

Wanda Engel

Superintendente Executiva (Instituto Unibanco, 2007, p. 19).

A funcionária do instituto evidencia a concepção de educação do IU para a juventude com foco no mercado de trabalho e fomenta a competição entre estudantes, ressaltando-as como uma conquista individual. Utiliza os indicadores educacionais do programa (desempenho e fluxo) para fomentar a “dedicação”, ao dizer que “não faltar” e “concluir o curso com as melhores notas” são deveres dos estudantes. Ressalta que os

estudantes serão avaliados e motivados para “aprender mais e melhor”, colocando o IU como um solucionador da qualidade educacional. Ressalta também que “os melhores alunos receberão prêmios”, ao destacar a lógica meritocrática utilizada para fomentar as premiações.

Ainda no relatório de 2007, o IU ressalta as vantagens de participar do PJJ, devido à oferta de qualificação profissional com cursos de “Informática e Inglês, que atenderam em 2007 aproximadamente 800 jovens, promovendo o desenvolvimento intelectual, profissional e social da comunidade local” (Instituto Unibanco, 2007, p. 24). Evidencia, então, a concepção de educação da juventude para o mercado de trabalho.

No Relatório de Atividades de 2008 do IU, são ressaltados os tipos de investimentos financeiros que poderiam ocorrer no âmbito do PJJ, entre eles as premiações:

- Incentivos para professores: **sistema de premiação** por pontualidade, assiduidade e **resultados** de seus alunos, acesso à capacitação, fundos para projetos pedagógicos;
- Incentivos para alunos: bolsas-monitoria, fundos para atividades, acesso a atividades culturais, **premiação por desempenho** e fundo de necessidades especiais;
- Melhorias no ambiente físico: aquisição de equipamentos, novos recursos didáticos, materiais pedagógicos e pequenos reparos (Instituto Unibanco, 2008, p. 17-18, grifos nossos).

Ainda no relatório de 2008, o IU ressalta o “Sistema de Incentivos” como pilar de uma gestão para resultados, devendo recompensar os atores chave do programa: “o Instituto Unibanco implantou um sistema de incentivos entre as escolas, premiando anualmente grupos gestores, professores, turmas e alunos que obtêm melhores resultados” (Instituto Unibanco, 2008, p. 21). Esse sistema incentivava a competição entre os pares e instituições públicas.

Costa (2015) afirma que, ao entrevistar os gestores durante a implementação da Rede Jovem de Futuro, a partir de 2011, em Minas Gerais, os gestores ressaltaram que, na visão deles, as atividades do PJJ — “passeios culturais” e a “premiação de alunos”, eram as mais eficazes entre os alunos durante a implementação do programa, que mantinham a comunidade engajada, devido a possibilitarem a ampliação do universo cultural.

De acordo com Freitas (2012), a lógica da premiação é utilizada para regular o trabalho da gestão da escola, com processos de controle, que são justificados com o objetivo de alcançar os resultados esperados.

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização.

Ela 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 (Freitas, 2012, p. 383).

Durante a primeira geração do PJF, as premiações eram financiadas diretamente pelo IU. Já a partir da segunda geração, o financiamento, para a implementação do programa, passa a ser dos estados participantes, cabendo ao IU gerenciar as formações e os materiais formativos fornecidos para as duplas gestoras.

Quando o PJF retorna para Minas Gerais, em 2019, é divulgado que os indicadores utilizados, para mensurar os resultados do programa, seriam o Ideb e o Ideb Minas, que consideram o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações internas e externas. Os dados disponíveis, para o monitoramento da escola, são os mesmos utilizados na premiação financeira, promovida pelo governo de Minas Gerais — intitulada Prêmio Escolar Transformação, que esteve em vigor entre os anos de 2021-2023.

O Prêmio Escola transformação é instituído, em 11 de março de 2021, pela Resolução SEE Nº 4.524, que também cria o Índice Escola Transformação (Inest). O Art. 1º informa que o prêmio, em 2021, poderia “ser concedido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) para as instituições de ensino público estadual que tiveram destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar”. De acordo com Art. 2º, teria “como objetivo reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das unidades escolares no processo de melhoria da qualidade do ensino”.

No Art. 3º, é criado o Índice Escola Transformação (Inest), que utiliza dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho. É informado que ele seria calculado três vezes ao ano (Inest-1, Inest-2 e Inest-3), sendo os dados do desempenho colhidos por meio das avaliações externas da SEE, sendo elas: a avaliação diagnóstica, a primeira avaliação trimestral e a segunda avaliação trimestral. E os dados do fluxo colhidos por meio dos lançamentos das aprovações no Diário Eletrônico Digital (DED), levando em consideração as notas bimestrais e a frequência.

Dessa forma, cada indicador educacional, observado pelo governo do estado de Minas Gerais, utiliza uma avaliação externa para monitoramento do desempenho dos estudantes, conforme quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Indicadores educacionais e suas avaliações de monitoramento

INDICADOR	AVALIAÇÃO EXTERNA
Ideb	SAEB
Ideb Minas	PROEB
Inest	Avaliação Diagnóstica e Avaliações Trimestrais

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O SAEB e o PROEB avaliam apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já a Avaliação Diagnóstica e as Avaliações Trimestrais avaliam todas as disciplinas, em quatro blocos, de acordo com as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Todos os indicadores educacionais consideram o fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação dos estudantes. Um gestor escolar que esteja determinado a melhorar seus indicadores não conseguiria desvincular suas ações para atingir apenas um deles, já que os componentes utilizados são interligados.

Nas três premiações que ocorreram, no ano de 2021, do Prêmio Escola Transformação, um dos critérios estabelecidos era o índice de utilização pelos professores da plataforma online, indicada pela SEE, de acordo com o Art. 5º, sendo que ele era gerado da seguinte forma:

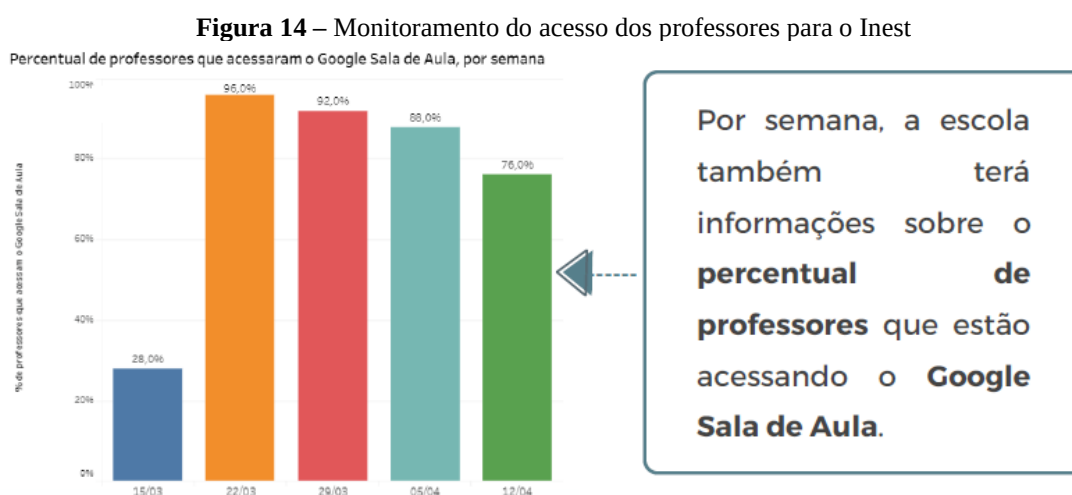
§3º – O índice de acesso pelos professores à plataforma é calculado pela média dos percentuais semanais de acesso à plataforma online indicada pela Secretaria pelos professores de cada unidade escolar, durante o bimestre. Cada unidade escolar poderá acompanhar periodicamente o índice de acessos pelos professores à plataforma, por meio de painel que será disponibilizado pela Secretaria para esta finalidade (Minas Gerais, 2021).

Inicialmente, o monitoramento dos acessos seria utilizado apenas na primeira premiação, de 2021, porém a Resolução SEE Nº 4.524 é alterada, no dia 14 de agosto de 2021, estes dados passam a ser figura importante para conquistar o prêmio, naquele ano. O Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais que disponibilizava para os gestores das escolas o acompanhamento dos acessos dos professores e estudantes, na plataforma online, era uma ferramenta criada pelo IU, inserida dentro do SIGAE.

Ressaltamos que tal monitoramento ocorreu durante a pandemia do coronavírus, em meio ao isolamento social. Os professores utilizaram aparelhos eletrônicos pessoais disponíveis em casa e a própria internet, sendo monitorados e cobrados para conquistarem um prêmio para escola, em um momento que toda a sociedade estava sensível e perdendo diversos cidadãos brasileiros para a doença.

A plataforma digital, disponibilizada pela SEEMG, de uso obrigatório, era o aplicativo Conexão Escola 2.0, de acordo com o Guia Prático do Aplicativo Conexão Escola — compartilhado com a comunidade escolar. O aplicativo poderia acessar ao Plano de Estudo Tutorado (PET) e às tele aulas gravadas que foram transmitidas na Rede Minas. Vale reforçar que “o aplicativo foi reformulado e agora oferece novas possibilidades de interação entre professores e estudantes por meio da Plataforma Google Sala de Aula” (Minas Gerais, 2021).

O monitoramento do acesso dos professores à plataforma não indicaria, necessariamente, resultados na aprendizagem dos estudantes. O professor poderia acessar à plataforma para disponibilizar ou receber materiais pedagógicos, não sendo necessário logar novamente, quando estivesse corrigindo as atividades, por exemplo. E mesmo durante os encontros síncronos agendados com os estudantes, estes poderiam sequer comparecer, ou, quando compareciam, poderiam não interagir com os professores. Porém, devido à exigência do acesso como parte do Inest, os diretores escolares foram orientados a cobrar o acesso à plataforma, o monitoramento era disponibilizado para eles conforme a figura 14, abaixo, disponível no documento “Acesso ao Painel de Indicadores Processuais”.



Minas Gerais (2021).

Na figura 15, extraída do mesmo documento, demonstra o detalhamento do monitoramento dos professores por semana, inclusive apontando quantos e quais dias da semana o acesso foi realizado.

Figura 15 - Monitoramento do acesso dos Professores ao Conexão Escola 2.0

Número de dias na semana acessados pelo professor					
Nome	15/03	22/03	29/03	05/04	12/04
PROFESSOR 1		5	4	5	1
PROFESSOR 2		5	2	3	
PROFESSOR 3		3	5	6	1
PROFESSOR 4	1	5	4	6	1
PROFESSOR 5	1	6	3	6	1

A a escola pode também acompanhar, de forma mais detalhada, o número de dias da semana que o professor acessou à plataforma de aprendizagem oficial da Secretaria.

Fonte: Minas Gerais (2021).

A autonomia do trabalho do professor foi comprometida, pela inserção da tecnologia com concepção gerencial, ao invés de se preocupar, exclusivamente, naquele momento de crise, com a aprendizagem dos estudantes, sua atividade fim era desfocada com a preocupação de comprovar seu trabalho, ao logar na plataforma. Os professores poderiam preferir utilizar outra plataforma com seus estudantes, mas, se não logassem na indicada pela SEEMG, não valeria para o prêmio ou como sua comprovação laboral. A equipe gestora da escola, que, naquele momento tinha diversas demandas burocráticas para compreender e aplicar, teve que utilizar o mecanismo de monitoramento, para acompanhar o acesso dos professores.

De acordo com o IU, o principal objetivo do Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais era “fornecer subsídios aos gestores das escolas e Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que permitam: planejar, acompanhar e avaliar a gestão da educação pública com ações em tempo real” (Minas Gerais, 2021, p. 1)

Na figura 16, a seguir, extraída do documento “Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais”, são demonstradas as funções do painel. Reforçamos que tal painel foi criado pelo IU e teve influência direta no monitoramento do Prêmio Escola Transformação, em 2021, inclusive, no documento em questão, é informado que “para as escolas participantes do Projeto Jovem de Futuro, o acesso pode ser realizado pelo mesmo login e senha já utilizados para acessar o SIGAE” (Minas Gerais, 2021, p. 2).

Figura 16 - Funções do Painel de Monitoramento dos Indicadores Processuais



Fonte: Minas Gerais (2021).

Além da verba destinada à escola, que beneficiava diretamente toda a comunidade escolar, os professores das escolas premiadas receberam uma quantia referente ao bom desempenho no prêmio. De acordo com a reportagem disponível no *site* do Partido Novo, “Governo de Minas lança Prêmio Escola Transformação 2022”. O governo assume que:

Os servidores das escolas reconhecidas na edição passada do prêmio tiveram direito a uma parcela maior no rateio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Para esses, o Governo de Minas reservou 10% do saldo do Fundo – cerca de R\$ 50 milhões dos R\$ 539 milhões (Partido Novo, 2022).

O governo de Minas Gerais, por meio do Prêmio Escola Transformação, fomenta a competição entre escolas, gestores, professores e estudantes, ao instituir critérios baseados no desempenho dos estudantes em avaliações externas e nos indicadores das escolas, que envolvem o empenho de toda a equipe para serem alcançados. O rateio de um valor maior do Fundeb para os profissionais das escolas que foram premiadas como um “direito” tenciona a relação do Estado com os servidores, porém se fundamenta na Lei Nº 14.325, de 12 de abril de 2022, que altera a Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB.

§ 1º Terão direito ao rateio de que trata o caput deste artigo:

I - os profissionais do magistério da educação básica que estavam em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, do Distrito Federal ou do Município, com vínculo estatutário, celetista

ou temporário, desde que em efetivo exercício das funções na rede pública durante o período em que ocorreram os repasses a menor do Fundef 1997-2006 ou do Fundeb 2007-2020 a que se referem os incisos I e II do caput deste artigo; II - os profissionais da educação básica que estavam em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, do Distrito Federal ou do Município, com vínculos estatutário, celetista ou temporário, desde que em efetivo exercício das funções na rede pública durante o período em que ocorreram os repasses a menor do Fundeb permanente a que se refere o inciso III do caput deste artigo; III - os aposentados que comprovarem efetivo exercício nas redes públicas escolares, nos períodos dispostos nos incisos I e II do caput deste artigo, ainda que não tenham mais vínculo direto com a administração pública que os remunerava, e os herdeiros, em caso de falecimento dos profissionais alcançados por este artigo (Brasil, 2022).

Apesar de o direito ao rateio anual ser de todos os profissionais que atuaram na educação básica, a lei autoriza que os governantes estabeleçam os critérios, conforme “Art. 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão em leis específicas os percentuais e os critérios para a divisão do rateio entre os profissionais beneficiados” (Brasil, 2022). O Partido Novo, em Minas Gerais, utiliza desta normativa para fomentar a competição entre seus servidores.

Piolli, Pinto e Silva e Heloani (2015) afirmam que os mecanismos avaliativos por desempenho, com o foco nos resultados, introduzem uma lógica competitiva e individualista sobre o trabalho docente, reforçando uma concepção meritocrática, instituindo uma nova identidade profissional, ao alterar os valores educacionais entre os professores. “O discurso da qualidade e da eficiência oculta processos de controle e de manipulação da subjetividade docente” (Piolli, Pinto e Silva e Heloani, 2015, p. 605).

De acordo com a reportagem mencionada acima, o governo afirma que o prêmio irá continuar, pois os resultados do ano anterior foram satisfatórios, em síntese:

Em 2021, foram contempladas 600 escolas que obtiveram os melhores resultados e os maiores crescimentos nos indicadores de fluxo e de aprendizagem. Em alguns casos, uma mesma escola foi premiada em mais de um nível de ensino e fase da iniciativa (Partido Novo, 2022).

O Partido Novo comemora o aumento nos indicadores de fluxo e de aprendizagem e justifica a continuidade do incentivo, por meio do Prêmio Escola Transformação, evidenciando sua concepção neoliberal de educação, com foco em resultados e lógica empresarial, como se a bonificação pelo empenho com reconhecimento meritocrático fosse a solução para melhorar a educação mineira.

Em relação à competição estabelecida pelo Estado entre escolas, professores e estudantes, ressaltamos a abordagem de Afonso (2010), sobre a construção neoliberal da

mercadorização da educação, ao tensionar a regulação na relação de monitoramento e premiações.

Os próprios resultados da avaliação institucional, sobretudo quando decorrem de processos de avaliação externa, também podem ser publicamente divulgados e ter consequências semelhantes aos rankings. Porém, se é verdade que os resultados destas avaliações continuam a estar na base de processos indutores de concorrência, comparação e emulação, nisso participando não apenas os alunos, mas, igualmente, e cada vez mais, os próprios professores e as organizações educativas, também é verdade que os efeitos de quase-mercado em educação podem ser (e têm sido) conseguidos de formas muito mais diversificadas e sutis e, por vezes mesmo, mais eficazes do que através de rankings (Afonso, 2010, p. 1147).

A Resolução SEE Nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022, institui o Prêmio Escola Transformação, durante o ano letivo de 2022, e afirma que o objetivo dele seria “reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar” (Minas Gerais, 2022). Informa que ocorreriam alterações referentes às normas do prêmio, em 2021, porém o Inest continuaria sendo o método de mensuração de resultados.

No cálculo utilizado, em 2021, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e do Atendimento Educacional Especializado já não faziam parte. Em 2022, de acordo com o Art. 1º no §2º da Resolução SEE Nº 4.714, essas modalidades de ensino são proibidas de participarem do prêmio, e é acrescida a proibição para a Educação Profissional e para as escolas exclusiva de Educação Especial.

De acordo com os *slides* utilizados na “Videoconferência Prêmio Escola Transformação”, realizada no dia 24 de fevereiro de 2022, para os gestores das escolas do estado, as principais alterações entre os anos de 2021 e 2022, foram as seguintes: a quantidade dos prêmios aumentou de 1.000 para 1.050; a distribuição das premiações começaram a levar em consideração o nível de ensino e o porte da escola (quantidade de estudantes); nos critérios de elegibilidade a participação nas avaliações externas deveriam ser de no mínimo 80% e o Inest de no mínimo 4 pontos para o Ensino Fundamental e 3 pontos para o Ensino Médio; e os resultados preliminares da premiação seriam divulgados aos gestores.

A seguir, de acordo com a figura 17, extraída do documento “Videoconferência Prêmio Escola Transformação”, foi disponibilizado pela SEEMG. um resumo por tópicos das principais alterações ocorridas. Devido ao retorno presencial às aulas, o monitoramento do acesso dos professores ao aplicativo Conexão Escola 2.0 deixou de

fazer parte da mensuração de resultados. E os resultados preliminares que anteriormente eram divulgados no Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais (DOEMG), como já mencionado no parágrafo anterior, passam a ser divulgados apenas para a SRE e para o gestor da escola.

Figura 17 - Alterações no Prêmio Escola Transformação de 2021 para 2022

Resumo das Alterações:



	2021	2022
Divisão dos prêmios por porte das escolas	X	✓
Índice de acesso dos professores às plataformas da SEE	✓	X
Divulgação dos <u>resultados preliminares</u> no DOEMG	✓	X
Categoria II (maiores variações no Inest): serão premiadas somente escolas com Inest mínimo de 4 no ensino fundamental e 3 no ensino médio	X	✓
Realocação dos prêmios não concedidos por insuficiência de escolas elegíveis	X	✓
Escolas participantes: mínimo de 10 matrículas ativas no ensino regular (5ª e 9ª do EF e 3ª do EM)	X	✓
Participação mínima de 80% em CN e CH	X	✓

Fonte: Minas Gerais (2022).

Em 2022, o governo de Minas Gerais destina R\$ 105 milhões para o prêmio, distribuídos em três edições com 350 prêmios cada, totalizando 1.050 prêmios. O Boletim Informativo do dia 28 de março de 2022, disponibilizado pela Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação, incentiva a participação de todas as escolas estaduais no prêmio, ressaltando os projetos iniciados pelas escolas vencedoras em 2021.

As unidades da rede estadual de ensino que, em 2021, se destacaram no Prêmio Escola Transformação estão aproveitando os recursos recebidos para implementar projetos muito aguardados pelas comunidades escolares. Levar os estudantes para conhecerem teatros, criar uma rádio ou até mesmo uma fanfarra na escola são alguns dos exemplos de iniciativas que só estão sendo possíveis graças às premiações recebidas. Foram 600 escolas premiadas em três edições e as que se destacaram na segunda e terceira fase receberam uma premiação em dinheiro para desenvolverem projetos pedagógicos com seus estudantes (Minas Gerais, 2022).

Ao divulgar que as escolas vencedoras do prêmio começaram a desenvolver os projetos com o dinheiro recebido, o governo de Minas Gerais pretendia incentivar que as escolas que ainda não tinham sido premiadas fossem instigadas a melhorarem seus indicadores para também terem a possibilidade de implementar tais projetos. Afirma que

“iniciativas que só estão sendo possíveis”, devido à premiação, sendo que os projetos são simples como criação de uma rádio na escola ou visitas técnicas escolares, atividades que deveriam ocorrer em todas as escolas estaduais com regularidade para fomentar o arcabouço cultural dos estudantes e melhorar a qualidade educacional, não aquela que pode ser mensurada, mas a intangível que altera a visão de mundo dos estudantes. Porém, ao invés do governo mineiro pensar em políticas públicas que possam atingir o maior número de estudantes, colocam seus servidores para duelarem por uma verba que é direito e deve ser investida para melhorar a educação para todos os cidadãos mineiros, e não só para aqueles que alcançaram os critérios que o governo elegeu como prioritários.

Conforme disponibilizado no site “Se Liga na Educação”, do estado de Minas Gerais, os objetivos do Prêmio Escola Transformação 2023 foram os seguintes:

O Prêmio Escola Transformação tem o objetivo de reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar nos seguintes níveis do ensino regular: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Minas Gerais, 2023).

De acordo com a Resolução SEE Nº 4.818, de 03 de fevereiro de 2023, o Prêmio Escola Transformação renovado no ano de 2023, continuou utilizando o Inest como base de cálculo, considerando a “participação, desempenho e fluxo escolar”, utilizando os dados do fluxo escolar e das avaliações externas — diagnóstica e intermediária, sendo gerado o Inest-1 e o 2, após a aplicação destas avaliações. Em 2023, ocorreram duas edições e foram distribuídos 750 prêmios. À cobrança de no mínimo 80% de participação dos estudantes, nas avaliações externas, como critério de elegibilidade das escolas, já vigente em 2022 e 2023, foi acrescida a necessidade de os estudantes realizarem os testes de todas as áreas de conhecimento, avaliadas no ano escolar, com preenchimento mínimo de três respostas.

Em uma reportagem vinculada no site governamental Agência Minas, no dia 09 de outubro de 2023, o governo divulga que “mais de 632 mil estudantes já foram impactados pelo Prêmio Escola Transformação desde 2021, quando a premiação foi criada para a implementação de projetos pedagógicos que beneficiem as comunidades escolares” e que já foram distribuídos mais de 2,8 mil prêmios para mais de 2.240 escolas, sendo investido pelo estado mais de R\$ 194 milhões.

A reportagem disponibiliza os registros fotográficos e o percurso realizado por duas escolas que foram premiadas pelo Prêmio Escola Transformação. Uma delas da

cidade de Corinto promoveu viagens baseadas na história do ex-presidente mineiro Juscelino Kubitschek, os estudantes foram até Diamantina que é a cidade que ele nasceu, depois para Ouro Preto, que já foi capital do estado, a seguir, deslocaram para Belo Horizonte, onde o ex-presidente cursou Medicina e na quarta excursão o destino foi Brasília, cidade construída durante a gestão dele. Para realizar estas excursões, a escola aderiu, no Portfólio do Prêmio Escola Transformação, ao projeto “Aprendizado Além dos Muros”, que já beneficiou mais de 1.150 escolas.

O Portfólio do Prêmio Escola Transformação é um documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), para nortear os gastos da verba recebida. As opções de projetos são divididas entre os valores de R\$ 25.000,00, R\$ 50.000,00, R\$ 75.000,00 e R\$ 100.000,00, e a escola pode optar por destinar a verba em um ou mais projetos. No portfólio de 2023, os projetos disponíveis eram:

01 - Mercado do Estudante; 02 - Grupo de Teatro; 03 - Jornal Escolar; 04 - Heranças Africanas em Minha Comunidade; 05 - Tabuleiro Pedagógico; 06 - Literatura Afro-brasileira em Movimento; 07 - Leitura, Literatura e Textos Multimodais; 08 - Educação e Psicomotricidade; 09 - Sarau do Romantismo Literário; 10 - Rádio Escola; 11 - Aprendizado Além dos Muros: práticas pedagógicas em ambientes não tradicionais de ensino; 12 - Dança e Artes Circenses; 13 - Atletismo; 14 - Ginástica Rítmica e Ginástica Geral; 15 - Cinema e Audiovisual; 16 - Robótica Educacional; 17 - Banda Fanfarra; 18 - Grafite; 19 - Concurso de Desenho e Redação; 20 - Hortas Escolares; 21 - Formação sobre Africanidades, História e Cultura Afro-brasileira; 22 - Oficina de História em Quadrinhos; 23 - Podcast; 24 - Águas e Território: conhecendo os recursos hídricos no contexto da minha Comunidade; 25 - Identificando problemas ambientais em minha comunidade: elaboração de documentário para mobilização da comunidade em busca de soluções; 26 - Olhar sobre a Minha Comunidade (Minas Gerais, 2023, p. 2).

No conteúdo de cada projeto, são previstos o valor, o público-alvo, a justificativa, os objetivos gerais, os objetivos específicos, a metodologia e os resultados esperados, de forma a direcionar as escolas na utilização da verba, já que elas não são autorizadas a empenhar o dinheiro do prêmio em projetos escolares fora do previsto no portfólio.

A lógica de premiação utilizada pelo PJJ, em 2008, se assemelha ao Prêmio Escola Transformação de Minas Gerais. No Relatório de Atividades de 2008, o IU divulga a implementação do PJJ, em Porto Alegre, naquele ano, e ressalta a forma que utilizava as verbas do programa.

Para estimular o desempenho dos professores, a escola estabeleceu uma premiação semestral com viagens para cidades turísticas do litoral nordestino. Os critérios de seleção dos professores premiados são pré-estabelecidos pela

comunidade escolar, sempre muito participante e protagonista de todas as transformações.

Entre as ações motivacionais desenvolvidas, podemos citar eventos culturais como a Feira das Linguagens, Torneio e Semana Farroupilha e a premiação para os 40 melhores alunos da escola em cada trimestre. Os prêmios incluíram visitas ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, às Missões Jesuíticas e ao Museu Oceanográfico, em Rio Grande (Instituto Unibanco, 2008, p. 26).

As semelhanças entre o início do PJF, ainda no projeto-piloto, até a versão atual, que mesmo sem aporte financeiro direto do IU, seguem com a mesma lógica, porém, utilizando desta vez a verba pública para manter suas concepções. Alguns exemplos são: no portfólio do Prêmio Escola Transformação, no projeto Além do Muros estão previstas visitas técnicas escolares para estudantes acompanhados pelos professores e/ou gestores; e a utilização do rateio do FUDEB para os professores das escolas que receberam o prêmio, como ocorria no projeto-piloto.

Até o início de agosto de 2024, o governo de Minas Gerais não havia publicado a resolução que instituiria a continuidade do Prêmio Escola Transformação. De acordo com o site “Portal das Avaliações”: “Em três anos e oito edições, foram concedidos 3.162 prêmios a 2.528 escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, totalizando um investimento superior a R\$190 milhões” (Minas Gerais, 2024).

Diante do exposto sobre o Prêmio Escola Transformação, é possível inferir que, em Minas Gerais, o prêmio só é alcançado pelas escolas, se o Plano de Ação do Programa Jovem de Futuro também estiver alinhado, pois os índices para acompanhamento de ambos são praticamente os mesmos, não sendo possível desvincular as metas e as tarefas durante o trabalho pedagógico.

Durante a primeira geração do PJF, quando Minas Gerais participa do projeto-piloto (2008-2010), a lógica de premiação do programa é evidenciada nos documentos do IU e fomentada com foco em resultados, sendo o investimento financeiro de responsabilidade do Instituto. A partir da segunda geração do programa (2012-2014), o IU deixa de investir diretamente nas escolas, e as premiações não são políticas do programa, porém os estados participantes utilizam as premiações como políticas de governo. Relembramos que o estado de Minas Gerais não participa nesta geração.

Na terceira geração do PJF (2015-Atual), a lógica da premiação continua sendo fomentada pelo IU, sem investimento direto, porém as políticas de governo são auxiliadas, como por exemplo, no caso de Minas Gerais, que retorna ao PJF, a partir de 2019. O Instituto Unibanco foi responsável por disponibilizar, aos gestores escolares, a viabilidade do monitoramento dos indicadores do Ideb e do Ideb Minas, que foram

considerados no Inest do Prêmio Escola Transformação e eram os mesmos indicadores utilizados pelo PJJ para mensurar os impactos da sua implementação.

Durante os três anos do Prêmio Escola Transformação (2021-2023), o IU foi responsável por disponibilizar o “Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais”, que forneceu dados para os gestores escolares acompanharem em tempo real os indicadores do prêmio e do PJJ, e compartilhavam a mesma plataforma pelo SIGAE e Foco Escola.

Consideramos que da mesma forma que o IU, ao longo dos anos, deixou de investir diretamente nas escolas e passou a utilizar o seu capital em formações e produções de materiais, atribuindo aos estados participantes a obrigação de manter a implementação do PJJ, em relação às premiações, o IU seguiu o mesmo raciocínio, ao fomentá-las, porém sem financia-las diretamente.

Ressaltamos que o IU, enquanto instituição privada, tem direcionado as políticas educacionais de vários estados do país, apoiado pelos governantes que consideram a privatização da educação a solução para a melhoria dos indicadores com entrega de resultados. Enquanto sinaliza “responsabilidade social”, direciona os investimentos dos seus financiadores para propagar sua concepção de educação e controlar o futuro da juventude do país.

Concluimos que o Instituto Unibanco, por meio da implementação do Programa Jovem de Futuro, utiliza mecanismos de controle, para induzir a busca pelas premiações, no âmbito educacional, ao seguir a lógica empresarial com viés neoliberal e fomentar o reconhecimento meritocrático, com base em indicadores educacionais voltados para a concepção de educação deles, com foco em resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é fundamental que a sociedade esteja ciente sobre os desdobramentos da privatização na educação, tendo em vista que este processo coloca em risco direitos sociais fundamentais, conquistados por meio de embates políticos históricos, e sendo o direito humano à educação resguardado pela Constituição Federal, de 1988, no Brasil. Os objetivos do setor público e do setor privado são diferentes: o fim principal do setor privado é o lucro; e, o do setor público é o cumprimento do dever de assegurar a educação como um direito social, ou seja, a relação entre os dois setores é desigual.

As intervenções do Instituto Unibanco na educação, enquanto uma instituição privada do Terceiro Setor, traz consigo um escopo teórico, com metodologias gerencialistas, que mediante um discurso evasivo de que a educação vai mal devido à ineficácia das instituições de ensino, abre seu caminho, por meio da privatização da gestão escolar, ao implementar ações — como o Programa Jovem de Futuro, que não consegue reduzir a evasão escolar, tampouco melhora os indicadores educacionais, em Minas Gerais.

A implementação do Programa Jovem de Futuro ocorre orquestrada por um grupo que tem seus objetivos bem definidos, com foco em devolver para a sociedade uma mão de obra adequada, de acordo com os interesses do mercado. O foco, na escola pública, proposital cerca nossos jovens como um rebanho, para serem moldados para atender aos interesses do capital.

Durante o projeto-piloto (2008-2011), o foco do PJF estava nos professores e nos estudantes, que recebiam inclusive incentivos financeiros. Na segunda geração (2012-2014), Minas Gerais não participa do programa, apenas do projeto Rede Jovem de Futuro, que, quando analisado por Costa (2015), concluiu-se que as “boas práticas” do programa não tiveram continuidade. No retorno na terceira geração, a partir de 2019, o foco do programa é a gestão escolar, na figura da dupla gestora (diretor + EEB), sem aporte financeiro e de pessoal do IU. Concluímos que, apesar das formações permanecerem nos gestores, os processos mecanizados são transportados para a rotina escolar, devido à sistemática de controle, por meio das ferramentas de monitoramento, e, por conseguinte, afetam o trabalho pedagógico dos professores e interferem no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

O modelo de gestão escolar implementado pelo PJF, com foco no monitoramento para estabelecimento de um controle das atividades programadas pelas escolas, que devem seguir os Planos de Ações da secretaria regional e estadual de educação, reduz a gestão democrática da escola e o escopo de ações escolares que realmente façam sentido para cada instituição, pois os servidores da escola estão preocupados em cumprir metas e preencherem planilhas, ao invés de realmente viverem o cotidiano da escola.

Ao estabelecerem premiações direta ou indiretamente ligadas aos resultados do PJF, a gestão escolar e/ou a gestão da secretaria de educação induzem competições entre alunos, professores, gestores e regionais, de forma a desestimular o crescimento do todo. Isto é, com foco na meritocracia individualizada, para destacar aqueles que merecem o reconhecimento, de acordo com seus critérios, e para apontar as falhas daqueles que provavelmente precisam de auxílio, e não de rebaixamento.

Portanto, o sucesso de uma política pública privatista não depende apenas da disponibilização de recursos financeiros e de pessoal, o que ocorreu, em Minas Gerais, apenas durante o projeto piloto do PJF. Se não forem levadas em consideração as peculiaridades regionais do estado, das escolas e os princípios que norteiam a gestão democrática e participativa, a melhora nos indicadores, tão almejada pelo IU, continuará inalcançável.

Consideramos que esta pesquisa não esgotou a discussão sobre o tema, posto que, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, há um escopo de possibilidades para fomentar pesquisas que evidenciem a problemática das privatizações que estão ocorrendo no ambiente escolar. Sugerimos que pesquisas sejam desenvolvidas sobre, por exemplo, os conteúdos das formações realizadas no âmbito do PJF para compreensão da lógica utilizada pelo programa; a relação entre o aporte financeiro e de pessoal utilizado pelo IU e os prejuízos gerados devido à descontinuidade, principalmente em relação ao aumento laboral dos servidores de Minas Gerais.

Finalizamos, esta dissertação, ainda com alguns questionamentos: seria o instituto uma ferramenta para o Itaú Unibanco e seu conglomerado alinharem os egressos do Ensino Médio para as necessidades de suas empresas? Ou não podemos concluir isto, pois as empresas estão apenas cumprindo sua função social sem visar benefícios e principalmente o lucro? Os gestores estão sofrendo pressão para melhorar os indicadores? Há possibilidade de os indicadores serem manipulados, pela dupla gestora, para não sofrerem sanções ou alcançarem, indevidamente, as premiações? O IU tem fomentado pesquisa, como por exemplo, de mestrado e doutorado com divulgações científicas

paralelas para mascarar suas reais intenções e sinalizar sua “responsabilidade social”? Eis algumas das questões que ficam conosco, na finalização do trabalho, e que, em função do tempo, não foi possível respondê-las. Fica, aqui, o convite para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thinally Ribeiro. **As políticas sociais no neoliberalismo: expressões da luta de classes**. Jornada Internacional em Políticas Públicas, v. 8, 2017.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterizações a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A. **A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre v. 8, n. 3, p. 1-18, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084/47919>>. Acesso em: 05 jul. 2023. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>

ADRIÃO, T. et al. **As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533- 549, abr.-jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/51031/31749>> Acesso: 19 jun. 2024.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, mar. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 14 agosto. 2024.

_____. **Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400005>

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). *Pós Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

_____. **Brasil à parte: 1964-2019**. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza, Bruno Costa, Fernando Pureza, Jayme da Costa Pinto, SatBhagat Rogerio Bettoni... [et al.]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDRADE, A. O. de. **Educação e Serviço Público Federal: o que esperar do governo Lula?** *REVES - Revista Relações Sociais*, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2023. <https://doi.org/10.18540/revesv6iss1pp15420-01i>

AQUINO, Estela ML et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>

ARAÚJO, Fabricio Ferraz de. **Limites e possibilidades na atuação da Superintendência escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro: estudo de caso de uma regional do estado do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 172, 2021.

ARAÚJO, Keline do Socorro Rodrigues de Souza. **A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação**. Dissertação (Mestrado Currículo e Gestão da Escola Básica) - Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, p. 123. 2020.

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)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, p. 186. 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Pedro Silva e HITNER, Verena. **A Economia Política do Peru: da ruptura interrompida aos dilemas contemporâneos**. Revista Oikos, vol. 37, nº 2, p. 143-164, 2010.

BASTOS, P. P. Zahluth, **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, Coimbra, n. esp. p. 1-63, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/198055272129>

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 2. ed. Santa Maria: Pedex, 1994.

BORON, A. A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo II: que Estado, para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 1.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. *O Estado e as Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 197. 2011.

BRANDÃO, R. V. da M. **Reformas Neoliberais na América Latina: um balanço geral**. Revista Aedos, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 31–56, 2017.

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. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal.

_____. **Lei Nº 14.325, de 12 de abril de 2022**. Dispõe sobre a utilização dos recursos extraordinários recebidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em decorrência de decisões judiciais relativas ao cálculo do valor anual por aluno para a distribuição dos recursos oriundos dos fundos e da complementação da União.

_____. **Lei Nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis

Nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Nacional de Alfabetização e cidadania: marcos de referências**. Brasília, DF, 1991.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. **Manual Primeiros passos para acessar o sistema PDDE Interativo**. Brasília, DF, 2022.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 15, de 16 de setembro de 2021**: Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2021.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 out.

_____. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: Eixo 1 – Federalismo Cooperativo: Instituição do Sistema Nacional de Educação e regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição. Documento para discussão** – versão preliminar. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 05 julho 2023.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf> Acesso em: 05 julho 2023.

BRITO, Ana Paula G. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 202. 2022.

BROOKE, Nigel (org). **Marcos Históricos na Reformada da Educação**. 1.ed. Belo Horizonte. 2012.

CARA, D. **A educação em marcha à ré**. [11 de maio, 2017]. Porto alegre: Extra Classe 25 anos. Entrevista concedida a Gilson Camargo Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>. Acesso em: 05 julho 2023.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 71, 2015.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 109. 2020.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, p. 129-136, n. 4, out./dez. 2007.

CHAVEZ, Gonzalo. **Macroeconomía de la privatización en Bolivia**. Disponível em: https://www.iisec.ucb.edu.bo/assets_iisec/publicacion/1991-7.pdf, acessado em 18 set 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CÍCERO, Pedro Henrique de Moraes. **Transformar o Gigante num Pigmeu: as desventuras do projeto neoliberal na Venezuela (1989-1998)**. Anos 90, vol. 17, nº 32, 137-157, 2010. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.12386>

COSTA, Marcos Jaccoud 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) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p.97. 2015.

CUNHA, M. P.; OTA, N. K. **Extrema direita e educação no Brasil**. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, v. 8, n. 2, p. 72-93, 2023. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.004>

CURY, C. R. J. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado**. *Trab. educ. saúde*, v. 4, n. 1, p.143-158, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>. Acesso em: 22 jun. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURHAM, E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>

FAYOL, H. **Administration industrielle et generale**. Paris: Dunod, 1916.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 295-316.

FILHO, Antônio Santos. **A experiência neoliberal na América Latina e o exemplo mexicano: uma década de promessas não cumpridas**. *Ameríndia*, vol. 4, nº 2, p. 1-19, 2007.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação: v. 14, n. 40, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100013>

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição por Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCO ESCOLA. **Plataforma Foco Escola**. Foco Escola, 2024. Disponível em: <https://educacaoemfoco.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

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) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 132. 2014.

FRANZINI, Tairê Mirela Santos. **Projeto Jovem de Futuro: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, p. 198. 2015.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 jun. 2024. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

_____. **Pátria Educadora II. Avaliação Educacional**: Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patria-educadora-ii/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, v. 36, p. 137-153, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. **Programas e ações das políticas públicas educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da reforma empresarial na educação pública mineira**. 2024. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.2>

_____. **Pátria Educadora. Avaliação Educacional**: Blog do Freitas. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/pc3a1tria-educadora.pdf>> Acesso em: 05 jul 2023.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez. 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12232>

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 1994.

GENTILI, P. A. A.; STUBRIN, F. **Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas**. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-25.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA A. B.; SOUZA, A. R. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan/jun. 2015.

GROPPO, Luís Antonio. **As Passeatas pelo Impeachment em 1992 e o jovens 'carapintadas'**. In: GROppo, L. A.; FILHO; M. Z.; MACHADO, O. L. *Movimentos Juvenis na Contemporaneidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p. 39-52.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. **Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente**. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 38, out./dez. 2011.

_____. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. Educação & Sociedade, vol. 31, n. 113, oct-dez, 2010, p. 1337-1354. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones – UNAD, Bogotá, n. 2, v. 14, p. 55-73, jul./dez. 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Caderno Dupla Gestora: Circuito de Gestão Mineiro**. Instituto Unibanco, 2022.

_____. **Avaliação de Impacto em Educação**. HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BARROS, Ricardo Paes de (org.). São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

_____. **Caderno Dupla Gestora: Circuito de Gestão Mineiro**. Instituto Unibanco, 2022.

_____. **Curso Ferramentas para gestão técnico-pedagógica**: slides utilizados durante o curso. Instituto Unibanco, 2022.

_____. **Gestão na Educação em larga escala**. HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO Mirela de; BITTAR, Mariana (org.). São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

_____. **Iniciativas: Jovem de Futuro**. Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

_____. **Jovem de Futuro chega a toda a rede estadual de Minas Gerais em 2024**. Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/jovem-de-futuro-chega-a-toda-a-rede-estadual-de-minas-gerais-em-2024/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

_____. **Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação**. Instituto Unibanco, 2022

_____. **Protocolo para observação de aula**. Instituto Unibanco, 2022.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2003.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2004.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2005.

_____. **Relatório de Atividades 2006**. São Paulo, 2006. Portal: Instituto Unibanco, 2006.

_____. **Relatório de Atividades 2007**. São Paulo, 2007. Portal: Instituto Unibanco, 2007.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2008.

_____. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2009. Portal: Instituto Unibanco, 2009.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2010.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2011.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2012.

_____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2013.

- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2014.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2015.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2016.
- _____. **Relatório de Atividades 2017**. São Paulo, 2017. Portal: Instituto Unibanco, 2017.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2018.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2019.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2020.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2021.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2022.
- _____. **Relatório de Atividades 2003**. São Paulo, 2003. Portal: Instituto Unibanco, 2023.
- _____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019**. Instituto Unibanco, 2019.
- _____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020**. Instituto Unibanco, 2020.
- _____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2021**. Instituto Unibanco, 2021.
- _____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2022**. Instituto Unibanco, 2022.
- _____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2023**. Instituto Unibanco, 2023.
- _____. **Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula**. Instituto Unibanco, 2022.
- _____. **Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)**. Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: <https://sigae.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.
- _____. **Sobre nós: Instituto Unibanco**. Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.
- _____. **Vídeo Conheça a história do Jovem de Futuro - de projeto piloto a política pública: 30 set. 2020.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1b9lj6oahPQ&list=PLggyRMb5eNeJLRzAN2WZarqxfTKuVNNw5&index=1&ab_channel=InstitutoUnibanco. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.
- _____. **Vídeo Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro: 01 ago. 2022.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZIpaV0KGiYw&list=PLggyRMb5eNeJLRzAN2WZarqxfTKuVNNw5&index=2&ab_channel=InstitutoUnibanco. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.
- 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 Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p.149. 2013.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEHER R.; EL. AL. **Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública**. Campinas: Educ Soc, v. 44, e271371, 2023. <https://doi.org/10.1590/es.271371>

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>

_____. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Felipe Pereira. **A Guerra na Ucrânia: significados e perspectivas**. CEBRI-Revista, n. 1, 2022.

MACIEL, D. **“Melhor impossível”: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o Governo Lula**. Debates Contemporâneos: Universidade e Sociedade. Brasília, DF, ano XX, n. 46, p. 120- 132, jun. 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13455/5/Artigo%20-%20David%20Maciel%20-%202010.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13455/5/Artigo%20-%20David%20Maciel%20-%202010.pdf). Acesso em: 05 jul. 2023.

MAIA, Eridan Rodrigues. **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, p. 211. 2019.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 5ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MERQUIOR, J. G. **O liberalismo antigo e moderno**. 3. ed. São Paulo: Realizações, 2014.

MINAS GERAIS. **Acesso ao Painel de Indicadores Processuais**. Minas Gerais, 2021.

_____. **Agência Minas: Prêmio Escola Transformação leva estudantes mineiros para conhecer outras partes do estado e do Brasil**. Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/premio-escola-transformacao-leva-estudantes-mineiros-para-conhecer-outras-partes-do-estado-e-do-brasil>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2024.

_____. **Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação**: Boletim Informativo da SEEMG do dia 28 de março de 2022.

_____. **Decreto Nº 43.764, de 16 de março de 2004**. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho do servidor público civil. Minas Gerais, 2004.

_____. **Guia Prático Aplicativo Conexão Escola**. Minas Gerais, 2021.

_____. **Formulário ADGE 2024 - 1º momento PGDI**. Aborda a Avaliação de Desempenho dos diretores escolares. Minas Gerais, 2024.

_____. Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

_____. **Memorando SEE/DIEM Nº 7/2021. Convocação às duplas gestoras das escolas, Diretores Escolares e Especialistas da Educação Básica (EEB), referência do Jovem de Futuro para Webinário**: 3º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio: aprendizagem e equidade. Belo Horizonte, 07 de abril de 2021.

_____. **Memorando SEE/DIEM Nº 21/2021. Jovem de Futuro - Reunião de Gestão Integrada - Correção de Rotas (RGI CR)**. Belo Horizonte, 03 de setembro de 2021.

_____. **Memorando N° 62/2022/SEE/DIEM.** Mentoria do Curso Ferramentas para Gestão Técnico Pedagógica. Belo Horizonte, 20 de julho de 2022.

_____. **Memorando N° 32/2024/SEE/SB.** Formações Jovem de Futuro. Belo Horizonte, 07 de fevereiro de 2024.

_____. **Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais.** Minas Gerais, 2021.

_____. **Portfólio de Projetos Prêmio Escola Transformação 2023.** Minas Gerais, 2023.

_____. **Portal das Avaliações.** Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/pain%C3%A9is/pr%C3%AAmio-escola-transforma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).** Secretaria Estadual de Educação, 2024. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

_____. **Resolução SEE N° 4.714, de 21 de fevereiro de 2022.** Institui o Prêmio Escola Transformação 2022, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE N° 4.524/2021 e dá outras providências.

_____. **Resolução SEE N° 4.782, de 04 de novembro de 2022.** Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

_____. **Resolução SEE N° 4.818, de 03 de fevereiro de 2023.** Institui o Prêmio Escola Transformação 2023, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a resolução SEE n° 4 714/2022 e dá outras providências.

_____. **Se Liga na Educação: Prêmio Escola Transformação 2023.** Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/premio-escola-transformacao-2023>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2023.

_____. **Videoconferência do Prêmio Escola Transformação 2022:** slides utilizados na transmissão. Minas Gerais, 24 de fevereiro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINTZBERG, Henry. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

MENDES, P. A. C. C. **América do Sul na política externa do governo Lula III: um balanço dos oito primeiros meses.** Orbis - Boletim Trimestral do LEPEB/UFF, v. 1, n. 3, p. 34-39, 20 set. 2023.

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.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 84. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola.** In CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro, DP&A. 2000.

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, p. 265. 2014.

MORAIS, A. S.; DINIZ, F. D. B.; GARCIA, L. T. dos S. **Sistemas Avaliativos a serviço da privatização: a atuação do CaEd.** In: Seminários Regionais da ANPAE. ISSN 2595-6706, Nº 8, Nordeste, 2021.

MOREIRA, M. S. (2017). SALLUM JUNIOR, B. **O impeachment de Fernando Collor: sociologia de uma crise.** São Paulo: Editora 34, 2015, 424p. Caderno CRH, 29(78), p. 607–610. <https://doi.org/10.1590/s0103-49792016000300012>

MOVIMENTO PELA BASE. **Site do Movimento pela Base.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2024. Ortegón, E.; Pacheco, J. F.; Prieto, A.. Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago de Chile: CEPAL/ILPES, 2005. p. 127 (Serie manuales; 42).

PARTIDO NOVO. **Novo: Governo de Minas lança Prêmio Escola Transformação 2022.** Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://novo.org.br/governo-de-minas-lanca-premio-escola-transformacao-2022/>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2023.

_____. **Novo: Posicionamentos do Novo.** Disponível em: <https://novo.org.br/novo/posicionamentos/#educacao> . Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

_____. **Plano de Governo: Liberdade Ainda que Tardia - Romeu Zema Candidato ao Governo de Minas.** Minas Gerais, 2018.

_____. **Plano de Governo: Romeu Zema Candidato ao Governo de Minas.** Minas Gerais, 2022.

_____. **Novo: Romeu Zema.** Disponível em: <https://novo.org.br/perfil/romeu-zema/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação: projetos em disputa?** Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; PIRES, D. O. Relações entre o Terceiro Setor e a Administração Pública Brasileira: implicações para a democratização da educação. Anais. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Eixo 1 Políticas públicas, avaliação e gestão da educação, 2013.

PIOLLI, E.; PINTO E SILVA, E. e HELOANI, J. R. M. **Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor.** Caderno CEDES, Campinas, v.35, nº97, p.589-607, set/dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>

PIZOLATI, A. R. C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. Revista Cocar, v.14, n.28, p.521-540, jan/abr. 2020.

PORTO, M. C. S. **Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais.** In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, IV., 2009. Anais [...] São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf. Acesso em: 05 julho 2023.

RAMOS, E. D. S. **Controle Jurisdicional de Políticas Públicas: a efetivação dos direitos sociais à luz da Constituição brasileira de 1988.** São Paulo: Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: v. 102, p. 327-356, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v102i0p327-356>

RAPOPORT, Mario. **Argentina: economia e política internacional.** Os processos históricos. Revista DEP – Diplomacia, Estratégia & Política, nº 10, p. 27-51, out/dez, 2009.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Maurício Santoro. **A Outra Volta no Bumerangue: Estado, movimentos sociais e recursos naturais na Bolívia (1952 - 2006).** In: ROCHA, Maurício Santoro; CÂMARA, Marcelo Argenta;

SEGABINAZZI, Alessandro. Bolívia: de 1952 ao século XXI. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, p. 12-64.

ROSAR, M. F. F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **Do conceito de educação a educação no neoliberalismo.** *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002. <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>

SANT ANA, W. P.; PINTO, U. A. A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. *Revista Arte de Educar*. E-ISSN2359-6856. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209/48760>. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

SANTOMÉ, J.; T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, As políticas educacionais mineiras aos *modi operandi* do neoliberalismo: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 274. 2023.

SANTOS, S. M. A. V., ARAUJO, C. S. de., NASCIMENTO, C. E. do., SANTOS FILHO, E. B. dos., & TIMOTEO, L. C. da S. O. (2023). **Ciclo PDCA aplicado à educação: uma revisão de literatura.** *Revista Amor Mundi*, 4(4), 15-21. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i4.211>

SAVIANI, D. **Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – O desmonte da educação nacional.** Santarém: *Revista Exitus*, v. 10, p. 1-25, e020063, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

_____. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** *Joaçaba: Roteiro*, v. 45, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr., 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. **O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 255-264 jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 11 setembro de 2023. <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>

SILVA, M. G. D.; MACHADO RODRIGUES, T. C. **O Populismo de direita no Brasil: neoliberalismo e autoritarismo no governo Bolsonaro.** *Londrina: Mediações - Revista de Ciências Sociais*, v. 26, n. 1, p. 86–107, 2021. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2021v26n1p86>

SILVA, Monica Ribeiro da. **Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica –** *Revista Científica*, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 04 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>

SILVA, Samara Paladino Roriz e. **Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, p. 77. 2010.

SILVEIRA, M. C. **O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC**. Revista Senso Comum, n. 1, p. 50-66, 2009. Disponível em: <https://sensocomum.xanta.org/index.php/revista/article/view/9/9>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. Momento**. Diálogos em Educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

_____. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? Intermeio: Revista do Mestrado em Educação v. 9, p.64-83, Campo Grande: 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed., 2011.

SOUZA, D. Q. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo**. 2016. 193 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Gustavo Bruno Pereira de. **Funcionamento e alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Faculdade de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, p. 134. 2022.

SOUZA, S. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

TAFFAREL, C. N.; NEVES, M. L. C. **Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional**. Estudos IAT, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução Nº 05/2015**: Dispõe sobre a concessão de Bolsa Mobilidade para discentes da Universidade Federal de Uberlândia.

_____. **Resolução Nº 08/2014 do Conselho Universitário**. Procede à revisão do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências.

_____. **Resolução CONGRAD Nº 112, de 18 de agosto de 2023**. Regulamenta a prática da mobilidade internacional para estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia e de universidades internacionais, e dá outras providências.

VIANINI, Fernando Marcus Nascimento. **A trajetória econômica da Argentina: 1989-2007**. Dissertação (Mestrado em História). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

VIDIGAL, Jaqueline Barros; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **Um recorte da Política Educacional Mineira: contexto de implementação da GIDE na relação com indicadores de qualidade**. IX Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, 2023. ISSN: 2358-8829

VIEGAS, Elias Regina dos Santos. **O mercado da Formação Continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, p. 328. 2019.

VISENTINI, Paulo Fagundes e OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de. **A Política Interna e a Diplomacia do Peru: da incerteza à estabilidade do projeto de integração da América do Sul**. Revista Conjuntura Austral, vol. 3, nº 13, p. 94-102, 2012. <https://doi.org/10.22456/2178-8839.26717>

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.