UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-graduação em Educação

PRISCILLA DE PAULA RODRIGUES

INSTITUTO UNIBANCO E O PROJETO JOVEM DE FUTURO: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio

Ribeirão Preto
2016

Priscilla de Paula Rodrigues

INSTITUTO UNIBANCO E O PROJETO JOVEM DE FUTURO: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profª. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia.

Versão corrigida. A versão original eletrônica encontra-se disponível na Biblioteca Central USP - Ribeirão Preto e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD).

Ribeirão Preto
2016

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

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

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A minha família, pela dedicação, incentivo, compreensão, e, sobretudo, amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a materialização desse trabalho.

A Professora Teise pela orientação e por compartilhar seus conhecimento, pela compreensão nos momentos mais difíceis e pela sensibilidade nas críticas sem perder a firmeza necessária. Agradeço pela aprendizagem.

A banca de qualificação e defesa, composta por Profª Dra. Regina e Profª. Dra. Vera, que trouxeram contribuições valiosas para o trabalho.

Ao GREPPE, principalmente aos membros de Ribeirão Preto, que tornaram a caminhada mais amena pela possibilidade de não sonhar sozinha, mas sim em grupo.

A Natália e Caroline, confidentes incondicionais de pesquisa.

Aos amigos, Ana Laura, Leonardo, Sabrina, Michele, Jeferson, Fábio, Renato entre outros, que sempre estiveram presentes, ouviram as angustias, aconselharam, confortaram.

Aos familiares que sempre estiveram por perto, Carlos e José Roberto. A Sônia, Josiana e Vanessa, pela dedicação, parceria e compreensão. São o motivo de cada passo, o sentido da minha vida.

RESUMO

RODRIGUES, P. P. Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio. 2016. 139 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de são Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

A pesquisa "Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio" objetiva 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. A pesquisa perpassa o histórico de constituição e atuação do Instituto Unibanco como instituição voltada para a assistência social e o processo que conduziu sua atuação para a educação básica. Compreende também o desenvolvimento da tecnologia Jovem de Futuro bem como a constituição da parceria com o Ministério da Educação para a transferência da mesma em conjunto com o Programa Ensino Médio Inovador. O estudo parte da abordagem qualitativa e utiliza como método para o levantamento de dados a análise documental, tanto de fontes primárias como secundárias publicadas entre os anos de 2003 e 2014. Para abordar o tema faz-se um breve estudo de referenciais teóricos que indicam a nova gestão pública, fruto do processo de reforma do Estado implementada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do processo de inserção do setor privado na educação, tendo em vista a implantação de novos marcos regulatórios na execução das políticas públicas sociais. O levantamento indica que apesar de haver alternância de poder com a eleição do ex-presidente Lula para o governo federal, o processo de incursão do setor privado não foi interrompido, ao contrário continuou sob bases semelhantes às observadas na plataforma política anterior. Com relação ao Instituto Unibanco, a pesquisa demonstrou que o mesmo traçou como objetivo atuar na educação básica pública, bem como almejou uma posição relevante na área. Para tanto, passou de uma atuação fragmentada na assistência social, para uma atuação incisiva na escola pública, por intermédio da parceria constituída com o Ministério da Educação para execução do Programa Ensino nédio Inovador/Jovem de Futuro. A parceria consistiu na transferência da tecnologia Jovem de Futuro, nos Estados de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, que visa transformar a escola a partir da intervenção junto à gestão escolar, para uma Gestão por Resultados. Em decorrência da assunção da tecnologia, o Instituto Unibanco se insere nas escolas por intermédio dos ordenamentos previstos pelo Jovem de Futuro, tais como o curso de formação para gestores.

Palavras Chave: Parceria público-privada. Instituto Unibanco. Jovem de Futuro

ABSTRACT

RODRIGUES, P. P. Unibanco Institute and the Project Youngsters of Future: a way of inserting entrepreneurs in the Educational Public Policies for High School. 2016. 139 f. Master's dissertation – Faculty of Philosophy, Science and Arts of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

The research "Unibanco Institute and the Project Youngsters of Future: a way of inserting entrepreneurs in the Educational Public Policies for High School" aims at analysing the insertion of the private sector in the public basic education by means of the study of the incursion of the Unibanco Institute in the public High School with the proposal named Youngsters of Future. The research comprehends the constitution and acting history of the Unibanco Institute as an institution directed to the social assistance and the process which conducted such acting to the basic education. Also, it comprehends the development of the Youngsters of Future technology, as well as the constitution of the partnership with the Ministry of Education to its tranfer along with the Innovative High School Program. This is a qualitative study, and the method adopted for the data collection is the documentary analysis, both primary and secondary sources published between the years 2003 and 2014. In order to approach the subject, initially, a brief study of theoretical frameworks which indicate the new public administration is carried out, result of the reform of the State established in the former president Fernando Henrique Cardoso's administration, as part of the process of insertion of the private sector in education, considering the establishment of new regulatory marks in the execution of the public social policies. The survey indicates that, in spite of the existence of power switching with the election of the former president Lula for the federal government, the incursion process of the private sector was not interrupted; on the contrary, it remained under bases which are similar to the ones found in the previous political platform. With regard to the Unibanco Institute, the research showed that its objective was acting in the public basic education, and it aimed at a significant position in such area. In order to do so, the acting, which was fragmented, focused on the social assistance, became an acting which is incisive inside the public school, by means of the partnership established with the Ministry of Education for the carrying out of the Innovative High School Program/Youngsters of Future. The partnership consisted of transferring the technology Youngsters of Future, in the States of Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará and Piauí, which aims at transforming school by an intervention with the school management, to a Management by Results. By assuming technology, the Unibanco Institute is inserted in schools by means of the regulations provided by Youngsters of Future, such as the course directed to train managers.

Keywords: Public-private partnership. Unibanco Institute. Youngsters of Future.

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Previsão de Recursos do PDDE para ProEMI - 2014
Tabela 3.2 – Recursos previstos pelo PDDE para Escolas Urbanas em 2013
Tabela 3.3 – Investimentos no Projeto Jovem de Futuro de 2008 à 2014

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Evolução dos Valores Investidos
Figura 3.2 – Ciclo de Produção de Tecnologias
Figura 3.3 – Modelo de Atuação
Figura 3.4 – Sistema de Monitoramento do Projeto Jovem de Futuro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Documentos Referentes ao Instituto Unibanco
Quadro 1.2 – Documentos Referentes ao Programa Ensino Médio Inovador
Quadro 2.1 – Cronologia das Ações do Instituto Unibanco
Quadro 2.2 – Programas Desenvolvidos pelo Instituto Unibanco em 2003
Quadro 2.3 – Evolução da Missão do Instituto Unibanco
Quadro 2.4 – Evolução das Áreas de Atuação do Instituto Unibanco
Quadro 2.5 – Princípios de Atuação
Quadro 2.6 – Valores do Instituto Unibanco
Quadro 2.7 – Programas Desenvolvidos no ano de 2005
Quadro 3.1 – Áreas do conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AID – Agência Internacional de Desenvolvimento
APM – Associação de Pais e Mestres
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBVE – Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
COEM – Coordenação Geral do Ensino Médio
DCEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral
DCOCEB – Diretoria de Concepções Curriculares para a Educação Básica
EDH – Empresários pelo Desenvolvimento Humano
FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEpR – Gestão Escolar orientada para Resultados
GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFC – Corporação Financeira Internacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IU – Instituto Unibanco
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Cultura e Educação
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OSCIP – Organização da Sociedade de Interesse Público
PAP – Plano de Ação Pedagógica
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Aluno
PJF – Projeto Jovem de Futuro
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRC – Plano de Redesenho Curricular
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF – Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação à Distância e a
SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SGP – Sistema de Gestão de Projetos
TPE – Todos Pela Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de S

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
Delimitação do Problema 21
Metodologia da Pesquisa 24

CAPÍTULO 1 – A INSERÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 30
1.1. Contextualizando o Debate: A Reforma do Estado e a Nova Gestão Pública no Brasil
1.2. Vias de Entrada do Setor Privado na Educação pela Nova Gestão Pública no Contexto Brasileiro 36
1.3. A Inserção do Setor Empresarial na Educação Brasileira 46
1.3.1. A teoria do capital humano 49
1.3.2. A responsabilidade social da empresa e o voluntariado empresarial 51
1.3.3 A agenda educacional e as formas de organização do setor empresarial 54

CAPÍTULO 2 – ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO: DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA 58
2.1 A Transição da Assistência Social para a Educação 60
2.2 O Direcionamento do Foco de Atuação para a Educação Básica Pública 66
2.3 A Qualificação para o Trabalho e o Interesse pelo Ensino Médio 74
2.4 A Concepção de Tecnologias e Metodologias Educacionais e a Criação de Projetos Passíveis de Multiplicação 79

CAPÍTULO 3 – O INSTITUTO UNIBANCO COMO FORMULADOR E EXECUTOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO 86
3.1 O Início da Parceria Público-privada: o Guia de Tecnologias 87
3.2 A proposta do Projeto Jovem de Futuro e a validação da metodologia 90
3.3 O Programa Ensino Médio Inovador 101
3.3.1 O contexto atual do ensino médio no Brasil: acesso e permanência 103
3.3.2 O redesenho curricular: pressupostos para o Ensino Médio Inovador 107
3.3.3 A operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador 110
3.4 Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro: a transferência da metodologia educacional para o setor público 117
3.4.1 A Constituição da parceria público-privada para transferência do Jovem de Futuro 118
3.4.2 O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro 120

CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 133

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio” é resultado de minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE, quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

O GREPPE é um grupo interinstitucional, que congrega pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades estaduais paulistas, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. Organizado a partir do contexto da produção coletiva de uma pesquisa acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o GREPPE desde então desenvolve pesquisas interinstitucionais e coletivas, por conceber a coletividade como meio de qualificar o debate sobre políticas públicas educacionais (ADRIÃO, 2012). Também constitui preocupação do grupo estabelecer discussões sobre políticas públicas educacionais vinculadas ao compromisso com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, o que imprime ao grupo um compromisso político, o qual procuro ratificar na presente pesquisa.

No percurso empreendido para chegar ao tema da presente pesquisa, os estudos iniciados a partir da participação no GREPPE foram fundamentais. O referido grupo desde o ano 2000 vem realizando estudos e pesquisas que têm como objeto as parcerias público/privado na educação brasileira, o que proporcionou o contato com referências bibliográficas sobre o tema, tais como os estudos de Adrião e Peroni (2005; 2008); Ball (2004); Bruno (1997) Peroni (2013; 2012; 2010); Krawczyk (2005; 2014), Hypolito (2011), Martins (2013).

O processo relatado levou-me ao interesse em aprofundar os estudos dentro do tema parceria público/privado na educação, mais especificamente para o estudo da parceria constituída entre o Ministério da Educação – MEC e o Instituto Unibanco na oferta do Projeto Jovem de Futuro. O referido projeto é apresentado pelo Instituto Unibanco (2013, p. 17), como “uma tecnologia social de gestão escolar orientada para resultados”, que no contexto da pesquisa constituiu a principal política pública para o ensino médio nos Estados de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. De acordo com o Instituto Unibanco, a parceria com o MEC é

> [...] um exemplo concreto de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre o setor público – responsável pela política educacional – e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental, transformador e comprometido com o aumento da qualidade da educação e a redução das desigualdades (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 17).

Dessa forma, o estudo aborda um programa desenvolvido pelo setor privado direcionado para a transformação das bases do ensino médio público, a partir da implementação de um novo modelo de gestão escolar, a gestão por resultados.

Cabe ressaltar que a referida parceria público-privada tem como protagonista um setor especifico da sociedade civil que vem se destacando na proposição de pautas para a educação nacional, os empresários. A relevante posição que o empresariado vem demonstrando ter no que tange à educação pública nacional, é percebida, dentre outros fatores, pela articulação nacional e internacional do setor em torno da pauta. Como exemplo, pode-se citar o movimento Todos Pela Educação – TPE, que se denomina como um movimento apartidário e plural integrado por representantes de diferentes setores da sociedade civil, que conta com relevante participação de empresários, e que objetiva melhorar tanto as condições da educação básica pública, como a gestão dos recursos para a educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.).

Ao longo do processo de levantamento de dados para proposição deste estudo, surgiram diversos questionamentos acerca dos preceitos e métodos que incidiriam sobre a escola mediante a assunção, por parte de uma instituição de direito privado, de um serviço de direito público que tem sua oferta resguardada por lei, como se observa no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Verificada a amplitude do tema, que dá margem a inúmeros objetos de investigação científica, estabeleceu-se como questão para esta pesquisa o estudo sobre como uma instituição privada assume a organização da educação básica pública por intermédio de uma parceria estabelecida entre o setor público e o setor privado.

Levando em consideração que há no meio acadêmico pesquisadores que se dedicaram ou dedicam ao estudo do tema parcerias público-privadas na educação sob variados enfoques, a proposição desta pesquisa buscou considerar que a mesma se insere dentro de um contexto científico que deve ser considerado. Para tanto, realizou-se um breve levantamento bibliográfico com a perspectiva de compreender o campo no qual esta pesquisa se insere, apresentado de forma concisa, com a perspectiva de demonstrar que o setor privado emergiu na agenda educacional em outros momentos históricos, e, principalmente, demonstrar

algumas produções recentes de pesquisas científicas que se atentaram ao tema parcerias público-privadas na educação básica.

O referido levantamento foi realizado a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, das produções científicas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais – GREPPE, e por intermédio de artigos de divulgação de pesquisa científica buscados em revistas da área educacional, levantados na base de dados da biblioteca eletrônica Scielo.

Dentro do levantamento realizado, foi possível notar que não é a primeira participação no Brasil do setor privado como formulador e executor da agenda política para educação pública, ao contrário, isso ocorreu em outros momentos históricos do capitalismo, como a forte presença dos empresários industriais, por exemplo, que pauta a formação voltada para o trabalho da indústria na legislação e no sistema educacional. Consoante com esta perspectiva, Rodrigues (1997) investigou o processo de inserção dos empresários industriais na educação por intermédio da análise da Confederação Nacional da Indústria – CNI com o propósito de demonstrar os motivos da entrada do setor industrial na educação bem como a concepção do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.

O autor enfatiza que a construção de um projeto nacional de educação ocorreu durante a Era Vargas, com vasta legislação que amparava a proposta, tendo como marco inicial a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em 1942. Contudo, este projeto educacional se altera entre as décadas de 1980 e 1990, mediante a flexibilização do capital, guinando para o discurso da necessária modernização frente à globalização (RODRIGUES, 1997).

Para compor o quadro de pesquisas sobre o tema em questão é importante expor estudos que abordam o tema parcerias público-privadas na educação após o novo marco regulatório constituído com a reforma do Estado iniciada, principalmente, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito do GREPPE, por exemplo, há estudos que auxiliam a situar o campo de pesquisa que vem se constituindo sobre o tema em questão. Analisando parcerias público-privadas para aquisição de materiais didáticos em municípios paulistas com até 10 mil habitantes, Rossi (2009) identificou que o processo de reformas implementadas no Estado de São Paulo, a partir de 1995, impulsionou o aumento de parcerias entre municípios e empresas privadas. A pesquisa demonstrou que tais municípios sofreram um processo de fragilização com a municipalização do ensino fundamental, e a incidência de uma mesma empresa em municípios que estavam sob o governo de um mesmo partido politico. Rossi (2009) também

enfatiza que a adoção dos sistemas apostilados pode levar a uma descaracterização da educação pública.

Casagrande (2012) realizou um estudo sobre as parcerias público-privadas para a oferta de educação infantil em 23 municípios de médio porte paulistas, fazendo uma análise descritiva sobre as parcerias celebradas até o ano de 2009, identificando um avanço das parcerias público-privado nos municípios em questão, principalmente, ao longo do período de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Dentro da mesma linha de pesquisa, Oliveira (2013) faz um estudo sobre a parceria público-privada para ofertas de vagas na educação infantil no município de Limeira, no Estado de São Paulo, por intermédio de convênios com instituições privadas.

O estudo de Pinheiro (2012) analisou a concepção de gestão escolar no Programa Gestão Nota 10, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna para execução em parceria com escolas da rede pública de ensino. A investigação utilizou análise documento, e identificou que a proposta alinha-se aos conceitos da gestão de qualidade total.

A busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES possibilitou acessar teses e dissertações produzidas em outros Estados, tais como as pesquisas desenvolvidas por Bryto (2011); Dornellas (2011); Dantas (2011); Pereira (2011); e Feitosa (2012). O Estudo de Bryto (2011) investiga a parceria público-privada estabelecida entre a prefeitura da cidade de Barcarena, no Estado do Pará, e a Fundação Vale, no período de 2000 à 2008 para implementação do Programa Escola que Vale. Por meio de analise documental, o autor busca tecer relações entre a gestão gerencial implantada pela nova gestão pública e a gestão educacional adotada pelo Programa Escola que Vale.

A pesquisa realizada por Dornellas (2011) também analisa o Programa Escola que Vale, contudo, tomando como referência o desenvolvimento da parceria em municípios do interior de Minas Gerais. A autora aborda a parceria por uma perspectiva crítica que busca demonstrar a entrada do setor privado na educação pública sob o enfoque da terceira via e da responsabilidade social da empresa.

Dantas (2011) examina mudanças ocorridas na política de gestão educacional no município de Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul, após o encerramento da parceria estabelecida com o Instituto Ayrton Senna no período de 2001 a 2004. A autora considera que uma das implicações para a gestão escolar no município foi a continuidade das ações do programa implementado, principalmente por intermédio do acompanhamento sistemático dos gestores e pela responsabilização dos gestores pelo desempenho apresentado pelas escolas. O estudo de Pereira (2011) se insere na mesma linha de pesquisa do trabalho de

Dantas (2011), investigando as implicações da parceria do município de Campo Grande com o Instituto Ayrton Senna, na execução do Programa Escola Campeã. O programa incidiu diretamente no processo de seleção e formação dos gestores das unidades escolares, bem como modificou a prática do gestor na escola, inserindo rotinas de registro das informações.

A pesquisa desenvolvida por Feitosa (2012) objetivou investigar as parcerias público-privadas no Movimento Todos pela Educação, partindo de uma análise crítica que compreende que a inserção dos empresários na educação corresponde a assunção por parte do Estado de orientações dos organismos multilaterais, num contexto em que os limites entre o público e o privado são reconfigurados mediante a crise estrutural do capitalismo.

Também partindo do novo marco legal estabelecido na relação entre o setor público e privado desde a reforma do Estado, o trabalho de Lumertz (2008) analisou a parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a prefeitura de Sapiranga, no Rio Grande do Sul. A autora situa a parceria estudada como a materialização das políticas públicas implementadas com tal reforma, abrindo campo para a inserção do público não-estatal, do terceiro setor e da sociedade civil não organizada na oferta do serviços públicos.

O trabalho de doutorado desenvolvido por Comerlatto (2013) realiza um exame sobre a gestação da gestão democrática no Brasil no contexto da reforma gerencial do Estado, implementada, principalmente, na década de 1990. A autora situa seus estudos dentro do contexto de crise e reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, buscando investigar as consequências e implicações para a gestão democrática da educação. No estudo a gestão democrática apresenta-se como síntese das contradições capitalistas, visto a inserção do gerencialismo por intermédio do terceiro setor, representado pela parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Joinville, em Santa Catarina, que acaba por esvaziar o sentido da gestão democrática.

No que se refere ao Instituto Unibanco e ao Projeto Jovem de Futuro, ainda há poucas produções científicas publicadas que os tomaram como objeto de análise. Cabe destacar que o Instituto Unibanco celebrou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para ofertar aos funcionários da instituição mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública. Desta parceira, encontram-se disponíveis trabalhos científicos, tais como os de Iwasaki (2011); Mofacto (2014); Costa (2015); e Camargo (2015).

O estudo realizado por Iwasaki (2011), analisou o problema da evasão e abandono escolar em três escolas do Estado de São Paulo que desenvolveram o Projeto Jovem de Futuro

na fase piloto, visto que apesar do aumento do desempenho escolar dos alunos, as escolas ainda contavam com elevados índices de evasão e abandono.

A pesquisa desenvolvida por Mofacto (2014), tomou como objeto a parceria público-privada desenvolvida pelo Ministério da Educação e o Instituto Unibanco, por intermédio do curso de gestão por resultados oferecido pelo Instituto Unibanco. A autora contou com a participação de gestores do Estado de Mato Grosso do Sul e Ceará, com a finalidade de compreender os efeitos do curso na implementação da gestão por resultados.

Costa (2015) realizou um estudo sobre a rede jovem de futuro, implantada nas escolas do Estado de Minas Gerais, que participaram da fase piloto do Projeto Jovem de Futuro. O enfoque do estudo é verificar se a implantação da rede jovem de futuro garantiu a continuidade das ações desenvolvidas na escola durante o Projeto Jovem de Futuro, como forma de garantir a efetividade da transformação da gestão escolar.

O estudo de Camargo (2015) tomou como objeto a rotatividade dos supervisores do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no Estado do Ceará. De acordo com o autor, os supervisores reconhecem a necessidade de participar das formações, e a importância da mesma na execução da parceria, contudo, identificou um elevado número de ausências nas formações oferecidas.

Cabe ressaltar que em todas as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Unibanco em parceria com a Universidade federal do Juiz de Fora havia propostas de intervenções práticas. Desse modo, as pesquisas tinham também a finalidade de propor revisões e aperfeiçoamento no Projeto Jovem de Futuro.

Considerando que o Instituto Unibanco celebrou uma parceria para o desenvolvimento das pesquisas citadas, e que as mesmas propunham intervenções práticas na metodologia Jovem de Futuro, pode-se inferir que tais trabalhos de pesquisas foram realizados a partir da demanda e relevância da temática para o Instituto Unibanco.

É importante pontuar também que a parceria público-privada para implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro é recente, visto que vem sendo desenvolvida desde 2011. Por isso, há trabalhos de pesquisa importantes que versam sobre o objeto de pesquisa em questão, que estavam ainda em fase de produção no mesmo período desta pesquisa[1].

A breve apresentação não objetiva oferecer um quadro das produções nacionais sobre o tema parceria público-privada e educação, mas apenas situar que a pesquisa apresentada se

[1] Dentre eles pode-se citar o estudo de Peroni (2015) sobre as implicações da relação público-privada para a democratização da educação.

insere no contexto de pesquisas que vem sendo produzidas sobre o tema. O percurso desta pesquisa acabou por se distanciar da motivação inicial que me fez procurar a investigação científica. Ainda assim, pretende-se contribuir para o debate sobre políticas públicas dentro do compromisso já mencionado, o de contribuir para a discussão sobre a escola pública gratuita e de qualidade**.**

Delimitação do Problema

No Brasil a década de 1990 significou um marco histórico específico no que se refere às políticas públicas sociais. Neste período o processo de reformas, que vinha se desenrolando nos contornos do Estado, ganhou relevância em virtude do plano de reformas do Estado articulado e implementado durante os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002. As reformas trouxeram novas discussões para a área educacional, abrindo diversas perspectivas para o debate sobre as políticas públicas implementadas na educação a partir desse período, tais como as considerações sobre a centralização e descentralização do sistema educacional como aborda Martins (2002; 2001); e a modernização do sistema educacional pontuada por Melo (1994).

O novo modelo de regulação estatal, segundo Krawczyk (2005), desencadeou um processo de reformas da educação que, difundidas como modernização, marcaram a introdução da lógica do mercado como princípio norteador da organização do trabalho na escola, em contraposição à incapacidade do Estado como gestor público. A autora enfatiza que a inserção do mercado como principal regulador das políticas sociais, trouxe um novo conceito de cidadania, mais próximo do significado de consumidor, e uma forma diferenciada de descentralização inversa à descentralização proposta nas discussões realizadas por diversos setores da sociedade que vinham permeando a escola desde a década de 1970. Desse modo, a nova descentralização trazida como pano de fundo da reforma da década de 1990

> Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

Transcorridas duas décadas após tais reformas vimos ocorrer nos âmbitos político, econômico e social mudanças significativas, como a eleição para a presidência da república de uma frente popular simbolizada pelo Partido dos Trabalhadores em 2002. Ao longo desse período, novos elementos foram se delineando nas políticas sociais, tal como a emergência cada vez mais contundente de setores chamados de sociedade civil, na discussão e proposição de agendas para a educação nacional, como a inserção dos empresários por intermédio do Movimento Todos pela Educação.

De acordo com Freitas (2012) no Brasil o surgimento de movimentos como o Movimento Todos Pela Educação tem relevado a ação dos empresários na agenda educacional, marcando a inserção de práticas da esfera privada na educação, configurando na acepção do autor um neotecnicismo[2]. Não obstante, Krawczyk (2014) demonstra que a complexidade e a crise do ensino médio público tem justificado a posição privilegiada do setor empresariado na definição de políticas públicas, com apoio do Estado, como forma de superar tais condições a partir de soluções que apregoam o uso da gestão empresarial na gestão da educação. De acordo com a autora, a participação dos empresários na educação tem constituído proposta que influenciam ou legitimam decisões na esfera política educacional, abrindo campo para a busca e circulação de projetos viáveis para serem implementados como política pública (KRAWCZYK, 2014)

Dentro desse contexto se insere o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria 971 de 09 de outubro de 2009, para incentivar e fortalecer o desenvolvimento de currículos inovadores para o ensino médio. A partir do estabelecimento de parcerias entre União, Estados e Distrito Federal, o programa objetiva desenvolver melhorias para o ensino médio, por intermédio de ações como a expansão das vagas, a reestruturação curricular que tenha como base uma formação geral, científica e cultural, e o desenvolvimento de uma escola que dialogue com os sujeitos que compõe esta demanda (BRASIL, 2009c). De acordo com a portaria mencionada, o programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), competindo à União apoio técnico e financeiro e às secretarias estaduais e distrital desenvolver e ampliar ações para a implantação e organização da política.

O Programa Ensino Médio Inovador atualmente está presente em todos os Estados brasileiros. Em cinco Estados o programa se realiza a partir de uma parceria estabelecida entre

[2] Freitas (2012) utiliza o termo neotecnicismo retomando pressupostos da pedagogia tecnicista sistematizada por Saviani (1986 apud FREITAS, 2012) na década de 1980, visto a aplicação da racionalidade técnica empresarial à educação pública.

o MEC e o Instituto Unibanco, sendo que este último passou a integrar a política pública como principal articulador. De acordo com o Instituto Unibanco (2012), nos Estados Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí a metodologia Jovem de Futuro constitui a principal política das Secretarias Estaduais de Educação no que se refere à transformação curricular do ensino médio[3]. No site oficial da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Pará é possível observar o destaque dado à parceria com o Instituto Unibanco na execução do Programa Ensino Médio Inovador, visto que é afirmado que o Estado aderiu ao ProEMI em 2009, com 34 escolas, e , em 2011 com estabelecimento da parceria entre o Programa Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro, o programa passou a contar com a adesão de 141 escolas.

Cabe ressaltar que no Projeto Jovem de Futuro, a gestão da educação é colocada como centro do processo de transformação da escola. Conforme o Instituto Unibanco (2012), a complexidade de oferecer educação de qualidade para o ensino médio, mediante uma diversidade de fatores que levam à evasão, reprovação ou fracasso escolar, perpassa necessariamente pela gestão escolar. O Projeto Jovem de Futuro visa abranger alunos, professores e gestores

> [...] com a proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, que impacte na qualidade do aprendizado a partir do uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias ofertadas às unidades de ensino participante (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15)

Para tanto, o Instituto Unibanco desenvolveu o conceito de Gestão Escolar por Resultados "que parte do pressuposto que não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15).

Como forma de disseminar o conceito referido, o Instituto Unibanco ministra aos Estados parceiros o Curso de Gestão Escolar para Resultados, por intermédio da participação de supervisores de ensino e de três profissionais de cada unidade escolar da rede de ensino que desenvolve a metodologia. O curso, que é desenvolvido com atividades presenciais e à distância, visa também a formação de multiplicadores dos conceitos abordados, ou seja, os profissionais que participam da formação, devem disseminar os conceitos nas unidades escolares que atuam como forma de ampliar a abrangência do curso (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

[3] Segundo Instituto Unibanco (s.d.) o Jovem de Futuro foi articulado nos Estados citados de 2012 a 2014; iniciando uma nova fase no ano de 2015, composta pelos Estados de Espírito Santo, Pará, Piauí, Ceará e Goiás.

Desse modo, pode-se inferir que o Programa Ensino Médio Inovador, apesar de estar presente em todos os Estados brasileiros, tem configurado diferentes formas de atendimento para uma mesma política pública, já que há regiões em que o redesenho curricular é constituído a partir de conceitos e métodos definidos pelas bases legais do Programa Ensino Médio Inovador definidas na comunidade escolar, e há regiões em que o redesenho curricular é proveniente da parceria com um instituto privado, que volta sua ação, principalmente para a gestão escolar.

Tendo em vista o que foi exposto, e que esta pesquisa busca compreender de que forma o setor empresarial se insere na formulação e execução de políticas públicas para a educação básica, a pesquisa tem como objetivo geral caracterizar uma inserção do setor privado na educação básica pública, a partir do estudo do processo que conduziu a atuação do Instituto Unibanco para a educação básica com a proposta Jovem de Futuro.

A partir do objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos:

- Levantar o histórico de constituição e atuação do Instituto Unibanco como instituição voltada para a assistência social;
- Apresentar o processo que conduziu a ação do Instituto Unibanco para a educação básica;
- Compreender o desenvolvimento da tecnologia Jovem de Futuro;
- Apresentar a constituição da parceria com o Ministério da Educação, para a transferência do Projeto Jovem de Futuro em conjunto com o Programa Ensino Médio Inovador;

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa em educação, de acordo com Gatti (2012), envolve um campo complexo que necessariamente leva o pesquisador a escolha de percursos para a compreensão de determinado fenômeno. Tal complexidade é inerente à educação, visto que é um campo de pesquisa que aborda diferentes fatores, compondo um conjunto único "em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança." (GATTI, 2012, p. 13). Mediante a proposta de estudo apresentada, foi necessário estabelecer formas de abordar o objeto de pesquisa para a consecução dos objetivos colocados, sabendo que a definição do percurso

implicaria no necessário recorte do tema e desconsideração de elementos também relevantes que o envolvem.

Entende-se que para a trajetória do Instituto Unibanco e a concepção do Projeto Jovem de Futuro dentro do contexto da parceria será necessário perpassar por dois campos distintos, que são o público, representado pelo Ministério da Educação, e o privado constituído pelo Instituto Unibanco e por um terceiro campo que se constitui na junção dos dois primeiros, compondo a parceria público-privada. Desse modo, a parceria constituída entre o MEC e o Instituto Unibanco, acaba formando um terceiro campo que sofre influência significativa dos dois primeiros que a compõe, mas que ao mesmo tempo tem especificidades da sua própria constituição.

Decorre dessa complexidade a perspectiva que embasa a concepção de ciência desta pesquisa. Partiu-se do pressuposto que a produção científica ocorre por meio da compreensão e reflexão sobre a realidade objetiva, assim, a construção de um novo conhecimento tem como ponto de partida e chegada a reflexão sobre a atividade humana (FRIGOTTO, 1989). As legislações que versam sobre educação, são produzidas em determinados momentos históricos, e refletem uma proposta política, geralmente, afinada como o projeto político da situação, sendo, portanto, decorrentes da ação humana. As regulamentações instituídas por essas legislações incidirão sobre a escola, direta e indiretamente, regulamentando também ações humanas.

Considera-se que as políticas públicas educacionais e a prática materializada na escola são campos intimamente ligados, por vezes numa relação recíproca, compondo em conjunto o processo educativo que temos, tanto do ponto de vista político como formativo, observado em nossas instituições formais de ensino. Pretende-se com esta pesquisa refletir sobre essa relação, tendo em vista que são constituídas e constituem a ação humana, sendo a principal finalidade a compreensão do que temos e a construção de novas perspectivas que auxiliem a área de estudo abordada. Posto isso, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, visto que esta abordagem pressupõe uma relação ativa entre a realidade objetiva e os sujeitos que dela participam (CHIZZOTTI, 2005).

Na abordagem qualitativa de pesquisa faz-se necessário considerar o pesquisador enquanto pessoa situada historicamente, não negando, dessa forma, a subjetividade do mesmo buscando, ao contrário, incorporá-la ao processo de pesquisa no sentido de tomar consciência desse aspecto, como um dos dados do processo (BRITO; LEONARDOS, 2001). As autoras ainda revelam que a metodologia consiste no elo que o pesquisador estabelece com o seu campo de pesquisa, sendo que a escolha dos conceitos e dos meios de operacionalizá-la

remete a interação do objeto com a subjetividade do pesquisador, bem como "delimita formas de construção do conhecimento e possibilidades de interação com o objeto/sujeito" (BRITO; LEONARODOS, p. 27-28, 2001).

Considerando os aspectos apontados sobre a abordagem e os objetivos da pesquisa, utiliza-se como método de pesquisa a análise documental. Segundo Ludke e André (2012), a análise documental é um método de pesquisa que pode ser utilizado como fonte de dados para ser explorados em investigação cientifica, ou como meio de complementar informações não obtidas por outras técnicas de pesquisa. De acordo com as autoras, são considerados documentos os materiais escritos que propiciam informações, e, que podem ser fontes, historicamente contextualizadas, que auxiliam a fundamentar o pesquisador sobre o tema pesquisado. E ainda, cabe ao pesquisador selecionar os documentos que interessam, de acordo com o objeto de pesquisa, e, definir o enfoque da análise, bem como a forma de registro (LUDKE; ANDRÉ, 2012). No caso desta pesquisa, o método em questão é a principal ferramenta utilizada para levantar os dados sobre o Instituto Unibanco, o Projeto Jovem de Futuro, e o Programa Ensino Médio Inovador.

Em relação ao Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de futuro, o recorte estabelecido para o período de análise documental foi de 2003 a 2014, em virtude da necessidade de apreender as ações do Instituto Unibanco, desde o período em que a referida instituição voltou seus objetivos para a área educacional. E também, pela necessidade de compreender o histórico realizado pelo Instituto Unibanco na criação, validação e implementação em larga escala do Projeto Jovem de Futuro.

Foram considerados documentos, conforme o quadro 11, todos os divulgados no site oficial do Instituto Unibanco, tais como relatórios de atividades, artigos de seminários já realizados pelo Instituto Unibanco, vídeos e noticias. Também foram considerados documentos os disponibilizados pelo Instituto Unibanco, mediante solicitação realizada junto à instituição, relacionados ao curso oferecido aos gestores da rede pública de ensino, das escolas que aderiram ao Projeto Jovem de Futuro, sobre a Gestão por Resultados.

Quadro 1.1 – Documentos Referentes ao Instituto Unibanco

Ano de Publicação	Documento	Assunto
2003 a 2014	Relatório de Atividades	Relata as atividades desenvolvidas anualmente pelo Instituto Unibanco
2008	A Crise de Audiência do Ensino Médio	Coletânea de artigos produzidos para o seminário realizado em 4 e 5 de dezembro de 2008

2010	Como Aumentar a Audiência do Ensino Médio	Coletânea de artigos produzidos para o seminário realizado em 25 e 26 de novembro de 2010
2011	Avaliação de impacto e lançamento da transferência do Projeto Jovem de Futuro	Revista publicada para divulgação do Seminário com mesmo título realizado pelo Instituto Unibanco
2013	Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro	Apresenta como se constitui e quais instrumentos são disponibilizados pelo Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
2013	Metodologias Jovem de Futuro	Apresenta as metodologias criadas pelo Instituto Unibanco que integram o Projeto Jovem de Futuro
2013	Avaliação Educacional	Publicação que objetiva discutir o conceito de avaliação interna e externa no Projeto Jovem de Futuro
2013	Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro	Apresenta como se constitui e quais instrumentos são disponibilizados pelo Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
S. D.	Guia de Implantação da Metodologia Entre Jovens	Orienta a implantação da metodologia Entre Jovens nas escolas que participam do Projeto Jovem de Futuro
2014	O Plano em Ação	Orienta a execução, monitoramento e avaliação do Plano de Ação
2014	Participação nas Formações	Apresenta dados numéricos da participação dos gestores nas formações do Instituto Unibanco de 2011 à 2014

Fonte: Levantamento de dados sobre o Projeto Jovem de Futuro

Os documentos constantes no quadro 1.1 foram sistematizados considerando a necessidade de agrupar as informações para compreender o objeto de pesquisa. Primeiramente realizou-se a leitura em ordem cronológica. Tal leitura evidenciou a descontinuidade das informações, visto que os documentos não foram produzidos com formas fixas, mas sim irregulares.

Para alcançar uma regularidade as informações foram reagrupadas por proximidade em relação aos temas, por exemplo, áreas de atuação e princípios de atuação. Neste segundo momento percebeu-se que o Instituo Unibanco passou por duas fases diferenciadas em sua trajetória histórica, sendo a primeira voltada para a assistência social, e a segunda voltada para a educação escolar. Esse fator foi considerado para organização dos dados e análise do objeto de pesquisa.

No caso do Programa Ensino Médio Inovador a análise documental abrangeu documentos pertinentes ao programa, conforme se observa no Quadro 1.2, que permitam

situar as bases legais de criação e que esclareçam a proposta por ele instituída. A escolha dos documentos se pautou na relação que os mesmos estabelecem com o Programa Ensino Médio Inovador, e no período de publicação, visto que se buscou documentos publicados de 2009 à 2014, tendo em vista a data de instituição do programa.

Quadro 1.2 – Documentos Referentes ao Programa Ensino Médio Inovador

Ano de Publicação	Documento	Assunto
2009	Parecer nº 11/2009 – Conselho Nacional de Educação	Analisa a proposta de experiência curricular inovadora
2009	Documento Ensino Médio Inovador	Publicado em abril de 2009 Coloca as bases da criação de um programa voltado para o ensino médio
2009	Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador
2011	Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	Orienta a implantação do programa
	Resolução nº 2/2012 – Conselho Nacional de Educação	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
2013	Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	Orienta a implantação do programa
2014	Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	Orienta a implantação do programa

Fonte: Levantamento de dados sobre o ProEMI

A presente dissertação é composta pela Introdução e por três capítulos. No primeiro capítulo discute-se, por intermédio de revisão bibliográfica, autores que auxiliam a compreender o processo de reforma gerencial do Estado iniciada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e a proposição da nova gestão pública. Conforme as discussões realizadas no capítulo, do contexto de crise do capital estruturam-se nos países alinhados ao modo de produção capitalista, novas bases de acumulação de capital, a acumulação flexível. Nesse processo, são implementadas formas de entrada do setor privado na formulação e execução de políticas públicas sociais, que se relacionam à entrada de instituições como o Instituto Unibanco na educação básica pública. O capítulo também apresenta conceitos que são utilizados como referência pelo setor empresarial para justificar a incursão na educação, tais como a Teoria do Capital Humano, que foi sistematizada na década de 1950, que é frequentemente retomada para referendar o valor econômico que a educação tem para o desenvolvimento do país, justificando dessa forma a necessidade de investimentos por parte do setor privado.

O segundo capítulo, apresenta dados sobre o processo histórico pelo qual passa o Instituto Unibanco, que inicia sua atuação como instituição social com objetivos dispersos voltados para assistência social. Com o desenrolar de suas ações, e passando por uma serie de reestruturações, a instituição passa a desenvolver ações voltadas para a educação, direcionando-se seus objetivos, paulatinamente, para educação pública. Ao voltar seus objetivos para a educação básica, o Instituto Unibanco anuncia desde o princípio o interesse em se tornar agente formulador e executor de políticas públicas para a educação.

O terceiro capítulo versa sobre como o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro, consolida a atuação almejada pela instituição, uma vez que a construção da tecnologia culmina na constituição da parceria público-privada com o Ministério da Educação para a oferta do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro nos Estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará e Piauí, como principal política pública para o ensino médio.

CAPÍTULO 1 – A INSERÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O presente capítulo objetiva oferecer subsídio, por intermédio de uma breve revisão bibliográfica, para a compreensão da inserção de empresários na educação pública brasileira tal como se observa a partir do processo político e econômico de reestruturação produtiva do capital, e após o início da reforma gerencial do Estado, implementada principalmente a partir da década de 1990. Conforme já abordado, o movimento atual de inserção de empresários na educação não corresponde à primeira iniciativa do setor empresarial na formulação e execução de políticas públicas educacionais, contudo a forma que se configura decorre dos contornos políticos do período mencionado.

Considerando isso, o capítulo aborda três pontos que para o objeto desta pesquisa mostraram-se relevantes, a saber: os fatores políticos que contribuíram para a inserção do empresariado no campo das políticas educacionais, tal como se verifica a partir da última década do Século XX; a continuidade da abertura ao setor privado no contexto da reforma gerencial do Estado ainda que ocorrida alternância política após o término do segundo mandado do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, trocando, desse modo, a coalizão política nos mandatos presidenciais subsequentes; e aspectos teóricos que justificam a assunção da educação pública como prioridade por parte do setor empresarial. A opção por abordar os três pontos mencionados visa articular a relação entre os fatores políticos e os fundamentos teóricos que estão na base não somente da redefinição econômica do papel do Estado, mas também das políticas sociais.

Para discutir o primeiro ponto, os fatores políticos relacionados à inserção dos empresários na educação, perpassa-se a reforma do Estado iniciada após a Constituição Federal de 1988. A década de 1990 representou um marco importante do processo da reforma do Estado, dessa forma o item aborda com maior ênfase o período, a partir do contexto e dos conceitos da nova gestão pública, implementada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Busca-se demonstrar, por intermédio de revisão de autores que abordam essa temática, que os preceitos da nova gestão pública ampliaram as vias de entrada do setor empresarial na formulação e execução de políticas sociais.

O segundo ponto, aborda a continuidade da inserção dos empresários na educação nos governos subsequentes ao mencionado. Após os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, conforme análise dos autores recorridos, houve mudanças na plataforma política de

governo, visto a alternância de partidos políticos materializada com a eleição do ex-presidente Lula. Contudo, esta alternância não significou a interrupção do processo de reforma do Estado ainda em curso, assim como não alterou a conjuntura de acesso às políticas sociais por parte do setor privado, que continuou com significativo trânsito junto ao governo executivo.

Por fim, o terceiro item versa sobre aspectos teóricos que embasam o processo de inserção do setor empresarial na formulação e execução de políticas sociais. O item busca primeiramente indicar que o movimento de inserção do setor privado na educação pública, tal como se observa no quadro teórico consubstanciado pelo novo marco legal do terceiro setor, vai além de uma redefinição nacional, ao contrário, tem relação com um movimento mais amplo definido internacionalmente. Em seguida, apresenta-se proposições teóricas retomadas, como a teoria do capital humano, ou formuladas, como a responsabilidade social da empresa, que corroboram o movimento de inserção de empresários nas políticas públicas sociais, consequentemente, corrobora também a forma como o Instituto Unibanco vem organizando sua ação.

1.1. Contextualizando o Debate: A Reforma do Estado e a Nova Gestão Pública no Brasil

A reforma estatal brasileira iniciada na década de 1990 tem expressiva relevância no que se refere às políticas sociais, desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Paula (2005), a reforma construída no âmbito do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) propôs a definição de uma Nova Gestão Pública, que tinha como pressuposto fundante o gerencialismo bem como a eficiência do setor privado como parâmetro de gestão.

De acordo com Bresser-Pereira (2002), Ministro da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma gerencial empreendida em 1995 atingiu os objetivos pretendidos, visto que "criou-se todo um quadro institucional novo através do qual é possível ter uma nova gestão pública" (p. 29). Tal processo correspondia a uma resposta ao mundo globalizado e democrático, considerando a sobreposição do capital em detrimento de outros modos de produção e sua amplitude internacional, e a emergência de diversos países regidos pelo regime político democrático. Na acepção do autor, o Brasil ao engendrar a reforma política do Estado na década de 1990 associa-se a um movimento de reforma internacional,

que vinha sendo realizado principalmente nos países desenvolvidos, por volta da década de 1980. O autor afirma que a perspectiva da reforma brasileira desde sua proposição não visava a redução do Estado, mas sim a recuperação da capacidade de regular a economia e de implementar politicas públicas.

A inserção de novos conceitos de administração pública, segundo Bresser-Pereira (2002), foi necessária a partir da redefinição do papel do Estado, mediante sua nova posição de apoio estratégico às empresas para oferecer condições de competitividade numa economia de competição internacional. Dentro desse novo contexto, a burocracia estatal deve tornar-se mais eficiente e menos onerosa, para dar conta dos processos econômicos. A gestão passa a abranger mais do que a proposição de políticas sociais que produzam resultados, visto que a eficiência envolve fatores como garantir a estabilidade econômica e a redução de gastos com políticas públicas sociais eficientes (BRESSER-PEREIRA, 2002).

Ao contrário da concepção de Bresser-Pereira, Paula (2005), assinala que o referido modelo de gestão apresentou ambiguidades de orientação política, e uma pretensa eficiência técnica que na prática não se efetivou, já que não apresentou evoluções no que concerne à gestão do Estado. A autora analisa as bases conceituais desenvolvidas, sobretudo, em alguns países da Europa ocidental e nos Estados Unidos no final da década de 1960 no campo da administração, que fundamentaram a reformulação da gestão pública, que no Brasil se desenvolvera somente na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Paula (2005), o surgimento da nova gestão pública tem relação direta com as crises cíclicas do capital, que provocaram a reconfiguração da economia.

Conforme os estudos de Paula (2005), a reorganização do capital em torno de novos preceitos, com vistas a garantir sua continuidade, ocorre em detrimento de crises cíclicas inerentes ao capitalismo. A autora identifica que o pensamento neoliberal, por exemplo, surgiu em decorrência das intensas crises do capital monopolista, que culminaram no crash de 1929. Está crise na acumulação de capital colocou em questionamento as teorias clássicas da administração, como o liberalismo clássico, por não prever semelhantes acontecimentos.

O neoliberalismo surge no âmbito de estudos econômicos, elaborados por volta da década de 1920 e 1930, que reafirmavam o liberalismo, e defendiam a existência de um Estado reduzido no que se referia à intervenção no setor privado e na sociedade, mas, ao mesmo tempo, forte para garantir a existência do livre mercado (PAULA, 2005). Conforme ressalta Montaño (2008), o neoliberalismo apesar de se fundamentar no liberalismo clássico e coincidir no que se refere aos meios, possui significativa diferença quanto à finalidade, visto que o primeiro se contrapunha ao Estado absolutista, e o segundo visava a redução do Estado

democrático de direitos. Dessa forma, o primeiro projeto pautava o fim de uma lógica de Estado para a emergência de outro, o Estado Capitalista; e o segundo visava a continuidade do Estado Capitalista sob novas formas de garantir a acumulação de capital.

Contudo, no período em que a vertente neoliberal foi elaborada como alternativa teórica ao liberalismo clássico, não obteve aderência nos países europeus e nos Estados Unidos, em virtude do contexto que coincidiu com o período da Segunda Guerra Mundial, em que vigoraram as ideias do Estado de Bem-Estar Social (PAULA, 2005). Tendo como principal articulador John Maynard Keynes, o Estado de bem estar social propunha medidas para recuperar economias devastadas pelas guerras a partir da forte "intervenção do Estado na economia, protecionismo, e gastos governamentais para estimular o crescimento econômico e promover o bem estar social" (PAULA, 2005, p. 29).

No período após a Segunda Guerra Mundial, Bruno (1997) aponta que houve uma aceleração da expansão das relações econômicas globalizadas, favorecidas pelo contexto político mencionado. O período de reconstrução dos países e a necessidade de estabelecer novos mercados para garantir a continuidade da expansão do capital, decorram no fortalecimento dos Estados Nacionais, devido à divisão do mundo em dois grandes blocos políticos e econômicos, e, a criação dos organizamos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, que objetivavam mediar tais relações (BRUNO, 1997).

Somente na década de 1970 o neoliberalismo ganhou relevo como revisão teórica do capital, fundamentando a nova gestão pública, que surgiu, primeiramente, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos (PAULA, 2005). Segundo a autora, a ascensão do neoliberalismo ocorre durante as crises de acumulação desencadeadas pelo processo de internacionalização da economia capitalista, implementada pelo processo de globalização, que novamente colocou em cheque o modelo de organização estatal, na época o Estado de bem-estar social.

Não obstante, Harvey (2014) pontua que a ascensão do neoliberalismo ocorreu acompanhada de uma expressiva ascensão do neoconservadorismo em países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. De acordo com o autor,

> [...] A crise de 1973-1975 derivou em parte de um confronto com a rigidez acumulada de práticas e políticas de governo implantadas no período fordista-keynesiano. As políticas keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava

> inevitavelmente problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social. (HARVEY, 2014, p. 157).

A crise econômica citada, segundo o autor, decorreu na gradual retirada do apoio ao Estado do bem-estar social, e a progressiva transformação das medidas de reversão, tais como redução de salário e o desmonte de associações sindicais, em preceitos governamentais (HARVEY, 2014).

Como consequência, Harvey (2014) afirma que o período foi marcado por reestruturação econômica e reajustes sociais e políticos, emergindo desse modo a acumulação flexível, um novo "regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta" (p. 140). Tal regime, ainda segundo Harvey (2014), confronta-se com a rigidez característica do modo de produção fordista, assentado em formas flexíveis de produção e de trabalho, e na inserção de inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais.

O neoliberalismo, segundo os estudos de Peroni (2013) não se constituiu como única alternativa à crise do capital atribuída ao Estado. Conforme a autora, outras estratégias, como a Terceira Via, foram propostas para superação da crise, que consequentemente reconfiguraram flexibilização do papel do Estado. A terceira via, em consonância com o neoliberalismo, parte do pressuposto que a crise econômica e decorrente do Estado, tendo em vista as funções assumidas na vertente Keynesiana do capitalismo (PERONI, 2013).

Contudo, a terceira via é colocada por um de seus principais teórico, Anthony Giddens, como uma estratégia que transcende tanto o Estado de bem estar social como o neoliberal, pois não se fundamenta somente na sobreposição do mercado, mas na reestruturação da social-democracia em resposta às novas demandas desencadeadas pela globalização e pela sociedade do conhecimento (PERONI, 2013). Na alternativa teórica apontada por Peroni (2013), há a preocupação de flexibilizar as politicas sociais, que devem ser pauta da sociedade civil, e não do Estado, que se torna financiador do empreendedorismo civil.

A nova gestão pública, discutida por Paula (2005), desenvolveu-se sob as bases conceituais da acumulação flexível, incorporando novas formas organizativas e administrativas tais como a descentralização do aparelho de Estado, a privatização das estatais, a terceirização de serviços públicos, a regulação estatal das atividades públicas realizadas por setores privados, o uso de ferramentas e conceitos gerenciais para a administração pública (PAULA, 2005). Os estudos de Paula (2005) indicam que diversas

correntes de pensamento pautadas nesse referencial se difundiram em países de Europa Ocidental e nos Estados Unidos na década de 1980, como o gerencialismo, a qualidade total e o movimento reinventando o governo.

As reformas observadas nos países citados influíram sobremaneira nos movimentos consubstanciados no Brasil na década de 1990. A reforma gerencial no Brasil já estava em curso, de acordo com Paula (2005), no governo do ex-presidente Fernando Collor, visto que o Brasil já havia assumido o compromisso com a reforma política do Estado mediante a adesão ao Consenso de Washington. A implementação da nova gestão pública, entretanto, foi iniciada na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve sua eleição viabilizada pelo contexto político articulado em torno do consenso sobre o reestabelecimento da economia por meio do desenvolvimento dependente.

Analisando a proposta da reforma implementa pelo Ministério da Reforma do Estado, Paula (2005) afirma que o processo foi estabelecido visando três dimensões, a saber: a institucional, a cultural e a gestão. A primeira dimensão se refere à reestruturação do aparelho do Estado; a segunda e a terceira se referem à transformação do modelo de administração pública então vigente (PAULA, 2005). Na acepção de Bresser-Pereira (2002) das três dimensões visadas a dimensão cultural foi a mais bem sucedida, visto que apesar de incialmente ser vista como medidas contra os servidores públicos, posteriormente a sua implantação foi compreendida como "[...] fundamental para o País e para os servidores públicos mais competentes e mais dedicados" (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 29).

A partir da nova gestão pública, as atividades do Estado foram divididas em dois campos, atividades exclusivas e atividades não exclusivas do Estado (PAULA, 2005). O primeiro campo situa as atividades consideradas do núcleo estratégico que não podem ser exercidas por terceiros, tais como legislação, regulação, e formulação de políticas públicas. No campo de atividades não exclusivas do Estado situa-se as atividades que devem ter caráter competitivo, tais como serviços sociais (saúde, educação, assistência social) e científicos, e atividades auxiliares ou de apoio, como as atividades necessárias ao funcionamento do Estado (PAULA, 2005).

Dentre às críticas formuladas por Paula (2005) à nova gestão pública implantada no Brasil, está o fator sociopolítico da gestão pública. A autora entende que a nova gestão pública prioriza a centralização do poder de decisão, e não articula a técnica aos fatores políticos da tomada de decisão. Nas palavras da autora,

> [...] a nova gestão pública nasceu como expressão administrativa do ideário de livre-mercado e foi reelaborada pelo movimento "reinventando o governo", pela política de terceira via e pelo ideário da governança progressista. Ao longo de nossas análises, verificamos que, apesar do discurso participativo, a nova administração pública não se moveu para a dimensão sociopolítica da gestão, pois partilha do esquematismo gerencialista, que dificulta o tratamento da interação dos aspectos técnicos e políticos. (PAULA, 2005, p. 101).

A autora afirma ainda que o paradigma de gestão não realizou totalmente o projeto que anunciava, como a redução do Estado e dos gastos, bem como apresentou fragilidades que foram tomadas como elemento para a crítica a essas teorias, como o caráter a-histórico e falsa universalidade dos conceitos. Apesar das fragilidades, a nova gestão pública se tornou hegemônica por ser proclamada como uma gestão eficiente fundamentada no gerencialismo, porém, a eficiência no setor privado tem limites e no setor público é questionável, pois não atende às especificidades desse setor (PAULA, 2005).

A nova gestão pública, como será melhor abordado no próximo item, teve relação direta com a instituição de vias de entrada dos empresários na educação, visto que legitimou a parceria entre os setores públicos e o setor privado na oferta das atividades não exclusivas do Estado, criando novas fronteiras entre o público e o privado. Além disso, será abordada a continuidade e o avanço da inserção dos empresários na educação, uma vez que se observa maior organização e relevância do setor na área referida após o período de reformulação do Estado.

1.2. Vias de Entrada do Setor Privado na Educação pela Nova Gestão Pública no Contexto Brasileiro

A redefinição dos serviços públicos dividindo-os em atividades exclusivas e não exclusivas do Estado abriu novas formas de participação do setor privado na oferta de serviços públicos. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, os serviços não exclusivos do Estado correspondem

> [...] ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque

> possuem "economias externas" relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. (BRASIL, 1995, p. 41-42)

Assim se implementa uma forma de participação do setor privado na execução de politicas sociais, como na área da saúde e da educação. Como afirma Arelaro (2007), esta medida da reforma do Estado introduziu na administração pública

> [...] dois novos princípios – o de que o "interesse público" não necessariamente é estatal, com a conseqüente inclusão do conceito de "público não-estatal", pela primeira vez na Constituição Federal; e o segundo princípio, o de que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou "gerenciados" pela iniciativa privada. (ARELARO, 2007, p. 913)

A garantia da participação do setor privado na execução de politicas públicas foi regulamentada não somente por meio do PDRAE, mas também pela promulgação de leis e decretos que normatizaram o terceiro setor e as parcerias público-privadas, como, por exemplo, a Lei nº 9.790/1999, que criou as OCIPS – Organização da Sociedade de Interesse Público, e o Decreto nº 3.100/1999, que regulamenta a lei citada.

A Lei nº 9.790/1999 estabelece os requisitos para se qualificar como OCIP, tais como o funcionamento regular de no mínimo 3 anos como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativo; a aplicação de dividendos e patrimônios adquiridos mediante suas atividades exclusivamente para consecução de seu objetivo social; e ser regido por estatuto pautado em normas estabelecidas por esta lei. O Decreto nº 3.100/1999 versa sobre aspectos práticos para a requisição da qualificação, tais como os documentos necessários e os tramites para a requisição, o termo de parceria para a formação de vínculo de cooperação e o tramite para a solicitação da perda da qualificação caso a organização descumpra o que regulamenta a legislação.

A partir do que argumenta Augusto Franco (2002)[4] pode-se depreender uma síntese da acepção do governo Fernando Henrique Cardoso do que significou a criação das OCIPS, visto

[4] De acordo com o site da internet sobre o autor, Augusto de Franco era membro da Comunidade Solidária, integrando o conselho desta organização desde 1995 à convite de Ruth Cardoso. Augusto de Franco é físico, formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; integrou movimentos de trabalhadores rurais de Goiás em meados da década de 1970. Em 1982 integrou a primeira diretoria nacional do Partido dos Trabalhadores - PT,

que o autor citado foi parte do governo executivo de tal governo, por intermédio do Comunidade Solidária, com participação orgânica na criação das leis que regulamentaram as OCIPS. O autor pontua que a criação das OCIPS foi um passo inicial na reforma do marco legal do terceiro setor, que sinaliza a posição estratégica do mesmo frente à expansão e consolidação de um Estado democrático e ampliado. Consoante com o autor, a lei citada projetou o crescimento do terceiro setor, a partir da concretização de um novo marco legal pautado na relação de parcerias e repasse de verbas públicas diretas para o terceiro setor, ao contrário do que estava estabelecido, até então, pelas parcerias e distribuição de verbas indiretas.

A criação do novo marco legal, na acepção de Franco (2002) possibilitaria o reconhecimento de um conjunto de organizações, que até então eram informais, como públicas, facilitando a colaboração entre estas e o poder público, propugnando uma mudança significativa na concepção e execução das políticas públicas governamentais. A alteração proposta, assentada no preceito de que o público não é monopólio do Estado, visava a incorporação do mercado e da sociedade civil em todos os níveis de constituição das políticas públicas sócias, incluindo no monitoramento e fiscalização (FRANCO, 2002).

O autor citado afirma que a lei não presume o descompromisso ou a renúncia do Estado frente às políticas públicas como a terceirização de suas responsabilidades. A proposta, segundo o autor, reafirma o compromisso político da sociedade, como forma de atingir a emancipação desvencilhando-a da tutela permanente do Estado consolidando e legitimando em primeiro lugar "uma nova institucionalidade que a reconheça como sujeito político e como ator social e, em segundo lugar, construindo sistemas de financiamento público sustentáveis para desenvolver suas atividades públicas" (FRANCO, 2002, p.6).

A concepção de Augusto de Franco (2002) intenciona corroborar os conceitos assumidos pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que minimizam a ação do Estado frente às políticas sociais, a partir da ideia que a sociedade torna-se mais democrática ao assumir a execução das mesmas. Entretanto, Peroni (2013) analisando as novas fronteiras assumidas entre o setor público e o setor privado na reconfiguração do

---

integrando posteriormente a Executiva Nacional deste. Desliga-se do PT em 1993. Em 1994 torna-se secretário Executivo Nacional da Ação da Cidadania contra a Fome, integrando no ano seguinte a Comunidade Solidária. Como membro do Comitê Executivo do Conselho da Comunidade Solidária, coordenou de 1996 à 2002 as Rodadas de Interlocução Política, em Brasília, que objetivaram discutir a agenda política e ações para o Estado e a sociedade civil para o enfrentamento da pobreza. A discussão contou com a participação de diversos setores, como representantes do governo, membros de movimentos sociais e empresários. O resultado dos debates fundamentaram a criação de leis que regulamentam o trabalho voluntário, a parceria público-privada e o terceiro setor, como a Lei nº 9.790, que regulamenta as OCIPs. Disponível em: <http://net-hcw.ning.com/page/quem-augusto-de-franco >

capitalismo, identifica que o movimento implementado pela reforma do Estado, ao contrário, institucionalizou formas de não execução dos direitos conquistados por intermédio de lutas sociais, perdendo não somente o sentido de democracia, mas das próprias políticas sociais.

A lei instituiu, dessa forma, o público não estatal como forma de planejar e executar políticas sociais. O escopo da lei citada bem como os conceitos que nortearam a reforma do Estado foi objeto de investigações e debates que deram margem a inúmeras críticas a cerca das consequências advindas com as propostas. Costa (2012) afirma que a reestruturação do Estado alterou significativamente a ideia de público estatal e a área social, inaugurando novas e complexas formas de execução e financiamento de políticas públicas. A autora identifica que as medidas implementadas retiraram do Estado a função de executor, passando a transferir responsabilidades, seja pela privatização de serviços seja pelo financiamento do setor privado para que este atue como gestor e executor, o que possibilitou a incursão do terceiro setor como executor das políticas públicas sociais (COSTA, 2012). Assim, a reforma do Estado criou campo de atuação para o setor privado nas políticas sociais institucionalizando vias de entrada no setor público.

Para Barreyro (2005) a reestruturação produtiva do Capital e a reforma estatal articulada na década de 1990 alterou significativamente a oferta dos direitos universais, privatizando a execução de políticas públicas, e reconfigurando os direitos universais passando a executá-los como medida compensatória focalizada no atendimento à pobreza, resultando na retirada de direitos jurídicos, e na criação de medidas emergenciais compensatórias, com público alvo restrito. A autora perpassa em suas análises pela transformação da seguridade social nos países europeus, indicando como esta se transformou em direito jurídico do cidadão, alcançando uma cobertura ampla, e por isso universal, no Estado do bem-estar social.

Segundo a autora, esta configuração diferenciava-se do conceito de tutela e de assistência, observados anteriormente à institucionalização do Estado do bem estar social (BARREYRO, 2005). Na acepção da autora o Estado de bem estar não se desenvolveu de forma completa na América Latina, o que implica na existência de uma parcela social não assegurada em todos os aspectos, pois em poucas áreas pretendeu-se a universalização, como na educação, por exemplo.

Com a nova gestão pública Barreyro (2005) compreende que as politicas sociais passaram a ser executadas a partir de três eixos: a focalização, a descentralização e privatização. No que tange à focalização, a autora coloca que a oferta de politicas sociais passou a ser realizada de forma fragmentada, em detrimento de parcelas da população

consideradas de extrema pobreza, e não como diretos de todos os cidadãos, não tendo como finalidade a erradicação da pobreza, mas sua atenuação. Já com relação à descentralização, Barreyro (2005) observa a forma de execução dos projetos, que tinham os municípios como eixo de implementação. E, em relação à privatização, apresentava-se mediante a constituição de parcerias entre os setores públicos e privados, como forma de executar as políticas sociais.

Retomando as análises de Peroni (2013) os preceitos que fundamentaram a reforma do Estado se materializaram no campo dos direitos sociais

> [...] dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou por meio do público, que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais. E com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado (PERONI, 2013, p.247)

Para Peroni (2013) historicamente sempre foram tênues a divisão entre o público e o privado no Brasil, visto que desde o processo de colonização o Estado assumira os interesses da esfera pública. Com a redefinição do papel do Estado na década de 1990, observa-se a multiplicação do terceiro setor, que além da desobrigação do Estado na garantia dos direitos sociais, imprime uma ideia de participação da sociedade civil que na prática não se efetiva.

A autora alerta para o esvaziamento de sentido da democracia, e para a perda do sentido de políticas sociais como garantia de direitos sociais, visto que a alteração das bases do Estado do bem-estar para o Estado neoliberal abriu campo para a não execução de direitos universais conquistados mediante lutas sociais, naturalizando a ideia do possível por meio do consenso em torno da crise do Estado e não do capital (PERONI, 2013).

A discussão colocada por Peroni (2013) retoma o processo de abertura política ocorrida no Brasil na década de 1980, período que ocorre a transição do Estado autoritário implantado pela ditadura militar para o Estado democrático, marcado por tensões e lutas sociais. A autora identifica que apesar dos avanços conquistados mediante a promulgação de leis democráticas, como a Constituição Federal de 1988, na prática democrática há dificuldade de materializar os direitos institucionalizados. Conforme Peroni (2013)

> [...] apesar de termos avançado na materialização de direitos por intermédio da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, em parte pela ofensiva neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária, o que facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de

> produto em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo. (PERONI, 2013, p. 245)

A autora identifica, dessa forma, que parte da não concretização dos direitos democráticos é resultado da reestruturação produtiva do capital e dos preceitos dela derivados.

A acepção apresentada por Leher (2003) indica que após a reforma do Estado, apesar de um acirramento das desigualdades sociais e de um ínfimo crescimento econômico, as medidas implementadas pela reforma do Estado, tais como a focalização da pobreza e a privatização das políticas sociais, continuam em curso, sendo observado na verdade um aprofundamento das mesmas. Conforme o autor, a reforma estatal foi engendrada a partir dos interesses privado em detrimento do interesse público, significando mais a redução do Estado social do que uma mudança conceitual do Estado burocrático para o Estado gerencial como anunciada no início do processo.

Analisando a alocação de serviços públicos como atividades não exclusivas do Estado, Leher (2003) ressalta que tal medida promoveu a publicização, a partir de organizações sociais mais flexíveis e alinhadas ao mercado e não ao direito público. Também encaminhou a descentralização e autonomia financeira, concomitante transferência de serviços sociais, como a educação, para o âmbito dos municípios, conforme orientações do Banco Mundial para tais serviços.

O autor também pontua que a reforma do Estado, aproveitando o próprio contexto autoritário da história brasileira, imprimiu à relação entre o público e o privado sentidos que denotam o significado de autoritário para público e democrático para privado (LEHER, 2003). Para tanto, introduziu novos termos ou ressignificou termos já existentes, como desregulamentação e flexibilização; e a ideia de eficiência atribuída ao setor privado. Como um dos resultados, a reforma instituiu o consenso de que a democracia deve ser buscada a partir da sociedade civil, mesmo que esta se refira aos empresários, que outrora se beneficiara com o regime mote da crítica, o regime autoritário (LEHER, 2003).

Com relação à significação dos empresários como sociedade civil, Martins (2004) afirma que o próprio setor projetou esse consenso, como forma de se posicionar efetivamente como dirigente do conjunto da sociedade. A reconfiguração do padrão de acumulação foi fundamental para o alinhamento da sociedade civil aos interesses do capital (MARTINS, 2004). Segundo Martins (2004), o reconhecimento da complexidade da sociedade civil brasileira, e a insuficiência do uso de mecanismos de repressão foram fundamentais para relevar novas formas de organização, pautadas no consenso, capitaneados pela burguesia. O

autor enfatiza que esta reconfiguração conceituou a sociedade civil como autônoma, deslocando-a das relações políticas antagônicas, mitigadas pelo consenso da edificação de um bem comum.

A inserção pontuada por Martins (2004) já estava presente no governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello. Todavia, o autor entende que no governo de FHC esta relação é mais orgânica, uma vez que as ações da reforma do Estado assumiram também o viés de convencer, cooptar e até mesmo enfrentar as resistências irrompidas ao processo de incursão dos empresários nas políticas sociais.

A conjuntura política após a década de 1990 foi alterada mediante a eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, e reeleição em 2006, pelo Partido dos Trabalhadores. Revisando o significado de tal mudança política a partir de autores que se dedicaram ao estudo do período, pode-se dizer que o mesmo apresenta especificidades no que se refere às politicas sociais, contudo, a participação dos empresários na execução de tais políticas, mais especificamente educacionais, notoriamente aprofundou.

Analisando o contexto político a partir do segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e a ascensão de um novo consenso político em torno da plataforma política representada pelo Partido dos Trabalhadores – PT, Diniz e Boschi (2003) argumentam que as forças políticas que mantinham o governo do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB foram se dissipando por inúmeras divergências. Segundo os autores a cisão ocorreu principalmente no setor industrial, e correspondeu a um esforço político de resistência ao capital internacional, coadunado em torno do entendimento da necessária revisão das prioridades, para voltar os investimentos a indústria nacional (DINIZ; BOSCHI, 2003). Os autores afirmam que

> Uma nova conjuntura estava então se formando, cujo cerne era a ideia de que a estabilidade econômica não bastava, seria preciso uma reorientação drástica na política econômica, tendo em vista um projeto de mais longo prazo. Abertura indiscriminada, juros altos e sobrevalorização da moeda teriam criado um ambiente muito favorável aos interesses financeiros em detrimento dos interesses industriais, privilegiando ainda o capital estrangeiro em detrimento do doméstico, o que também teve implicações negativas para o conjunto da economia ao gerar estagnação e altas taxas de desemprego (DINIZ; BOSCHI, p. 25, 2003)

No final da década de 1990, portanto, observam-se crises econômicas e de legitimação da política de estabilização do governo de Fernando Henrique Cardoso, a despeito

das tentativas de realinhamento, como a criação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (DINIZ; BOSCHI, 2003).

Consoante com o que coloca os autores, Diniz (2005) compreende que a alternância de governo expressada pela eleição de 2002 tem relação com inflexões políticas e econômicas do período citado. A dissensão em relação ao modelo de desenvolvimento dos anos anteriores, somado a outros fatores, como a própria revisão estratégica do Partido dos Trabalhadores, levou a emergência de uma nova coalizão política centrada na candidatura de Lula (DINIZ, 2005).

De acordo com Diniz (2005) os primeiros anos de governo do ex-presidente Lula foram marcados pela tensão entre continuidade e ruptura em relação aos governos anteriores. Na acepção da autora as principais mudanças no inicio do mandato foi a postura do país frente aos demais países capitalistas, ou seja, as relações exteriores, e a perspectiva de instituir políticas industriais afirmativa como forma de favorecer a indústria nacional. Entretanto, Diniz (2005) entende que com relação à política macroeconômica, e austeridade fiscal e monetária o governo do ex-presidente Lula aproximou-se do governo anterior.

No que se refere aos empresários, Diniz (2005) identifica a aproximação do PT com o setor, principalmente, pela composição da chapa com José de Alencar na vice-presidência, do Partido Liberal – PL, e pela indicação de empresários para outras pastas, como no Ministério da Agricultura. A presença do setor também foi notória em outros espaços como nos fóruns de negociação criados para a constituição de esferas institucionais que pautassem questões relacionadas ao setor, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, composto por representantes do governo e da sociedade civil, incluindo um número significativo de empresários (DINIZ, 2005).

Diniz (2005) pontua também que a avaliação dos empresários industriais sobre os primeiros anos de governo não foi uniforme. Apesar de não identificar os setores satisfeitos e insatisfeitos, afirma que parte do empresariado nacional considerou que os dois primeiros anos do ex-presidente Lula no poder executivo apresentaram pontos positivos, como a abertura do diálogo com o setor industrial, que passou a compor espaços deliberativos sobre a agenda política e econômica de interesse do setor. Contudo, a autora ressalta que houve também críticas negativas, como as críticas as políticas monetárias que não agradaram parte dos empresários nacionais. A abertura de diálogo bem como a avaliação do setor empresarial sobre o governo do PT indicados pela autora citada implica na ideia de conciliação entre classes. Isso porque, o referido partido, historicamente, surge e se proclama como dos

trabalhadores, contudo, estabeleceu como interlocutores os empresários nacionais, que se situam no campo dos empregadores.

As análises de Martins (2004) sobre a relação entre o Estado e a sociedade civil no governo Lula inferem uma continuidade, até mesmo um aprofundamento, no diálogo estabelecido no governo de FHC. Segundo Martins (2004), o plano de governo apresentado pelo ex-presidente Lula ainda em campanha a presidência, indicava a necessidade de diálogo com a sociedade civil com a finalidade de firmar parcerias, bem como um novo contrato social entre Estado e sociedade civil. O autor demonstra que no primeiro ano de governo de Lula houve um aumento significativo de ONGs credenciadas para exercerem políticas sociais em parceria com o Estado.

O aumento das ONGs pode ser interpretado como um alinhamento da ação do Partido dos Trabalhadores ao quadro conceitual proposto pelo PSDB para a execução das políticas sociais. Isso porque, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como já mencionado, criou-se um corpo legal para alterar a relação entre os setores público e privado na execução das políticas sociais. O governo de Lula não reverteu o processo de inserção das instituições privadas, ao contrário, ampliou a participação das mesmas credenciando mais instituições utilizando o novo marco legal do terceiro setor, legado do governo anterior.

Outro ponto que convergiu com a continuidade dos governos em questão foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado. Martins (2004) afirma que tal programa se assemelhou em vários aspectos às políticas públicas sociais desenvolvidas nos mandato de Fernando Henrique Cardoso, sendo desenvolvida por intermédio de parcerias, inclusive com a Comunidade Solidária, da descentralização e focalização, tal como se observou em outros programas do ex-presidente citado. Na acepção do autor o início do governo do ex-presidente Lula sinalizou maior diálogo com os empresários, do que com os trabalhadores o que, consoante com o autor, demonstra quem de fato se constituiu como interlocutor do Estado.

Com relação à inserção dos empresários na educação Neves e Oliveira (2004) consideram que os interesses setoriais e as relações estabelecidas pelo governo Lula incialmente encaminhavam para um aprofundamento do processo de privatização do sistema de ensino, sobretudo no ensino superior. Nas análises das autoras, a proposta de governo para a educação superior aproxima-se dos interesses do setor privado de ensino em detrimento das universidades públicas (NEVES; OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Krawczyk (2014), as formas de inserções dos empresários nas políticas sociais se alteraram significativamente desde a década de 1990, em que se iniciou a reforma gerencial do Estado, visto que a princípio os empresários são chamados a participar

das políticas públicas sociais, e atualmente encontram-se na posição de formuladores de políticas públicas. A autora entende que no momento da reforma estatal, atendendo a orientações dos organismos internacionais, o governo utilizou mecanismos para convocar empresários à assunção de responsabilidades referentes às políticas sociais, papel desempenhado, principalmente, pela Comunidade Solidária. Krawczyk (2014) identifica um aprofundamento dessa relação atualmente, uma vez que os empresários formulam propostas para a educação básica, notadamente para o ensino médio, mediante a incursão em diversos âmbitos de decisão política. Conforme a autora,

> Hoje o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais, como fez a Comunidade Solidária. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2014, p. 36)

Considerando que autora se refere a pesquisas recentes, pode-se afirmar que parte da inserção observada tem relação com a interlocução do setor empresarial com os governos posteriores ao do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Dessa forma, fica implícito que o referencial conceitual proposto pelo presidente citado para a execução das políticas públicas foi continuado no governo do ex-presidente Lula, visto a presença do setor nos processos decisórios afirmados pela autora.

Conforme os autores abordados neste item não se pode afirmar uma clara continuidade entre os governos comandados pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB para os governos subsequentes, liderados pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Tal afirmação desconsideraria os fatores objetivos e subjetivos presentes nas plataformas políticas e nos processo histórico de constituição de cada partido, levando necessariamente a equívocos. Contudo, não se pode desconsiderar a aproximação e presença do setor empresarial, tanto por processos desencadeados pelo governo de Lula, como a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social; quanto pela continuidade de processos iniciados no governo anterior, como o aprofundamento da participação do setor, a partir dos novos contornos estabelecidos para a relação entre o público e o privado, na formulação e execução das políticas públicas sociais.

1.3. A Inserção do Setor Empresarial na Educação Brasileira

A forma de concepção e execução das políticas públicas sociais, tal como coloca o novo marco legal do terceiro setor viabilizado pela referida reforma estatal, correspondeu à adesão a um projeto maior, gestado em âmbito internacional. O papel desempenhado pelo Comunidade Solidária, por exemplo, convocando o setor empresarial para execução das políticas sociais não se refere somente a um movimento brasileiro. Mas sim a um movimento amplo de reorganização dos países capitalistas, em virtude da reversão da crise econômica atribuída ao Estado.

Juntamente com a referida reorganização das bases de acumulação do capital emergiu ou mesmo retomou-se referenciais teóricos que justificam as ações para reversão da crise do capital. Dessa forma, aspectos como a redução do papel do Estado frente às políticas públicas sociais, a participação do setor privado na execução de políticas públicas e a relevância da educação no desenvolvimento econômico são parte da resposta teórica para o fim da crise econômica.

Dentre os fatores que indicam a amplitude da proposta de reorganização dos Estados Nacionais pode-se citar a atuação dos Organismos Multilaterais Analisando as influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro, Altmann (2012) esclarece que a política de crédito concedida pelo Banco Mundial consiste em pesados encargos e rígidas condições financeira e políticas associadas. Considerando que o foco de atuação declarado pelo Banco Mundial, desde a década de 1990 é o alívio da pobreza, as condições assumidas pelo governo brasileiro ao alinhar-se estrategicamente a tal organismo incidiram, decisivamente, não somente na reforma educacional, mas na própria concepção das políticas pública sociais de modo mais amplo.

O Banco Mundial, criado em 1944, foi composto pela junção de cinco instituições o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD; a Agência Internacional de Desenvolvimento – AID; a Corporação Financeira Internacional – IFC; a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA; e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (SILVA, 2002). De acordo com a autora, no início de sua atuação as ações do Banco Mundial centravam no desenvolvimento, financiamento e assistência a projetos sociais dos países membros, estando também intimamente associado à reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial.

A partir de 1980, suas funções foram reestruturadas, tornando-se, juntamente com o Fundo Monetário Internacional – FMI, instituição central do desenvolvimento do capital globalizado, posicionando-se acima dos governos locais, intervindo na economia e políticas sociais dos países membros (SILVA, 2002). De acordo com a autora, a situação econômica dos países em desenvolvimento, como os países da América Latina, permitiu ao FMI e ao Banco Mundial assumir o papel de formulador e indutor de políticas públicas educacionais, pela associação desta ao desenvolvimento econômico do país. A adesão aos contratos de empréstimos implica na submissão às prescrições dos organismos multilaterais, reduzindo a soberania e a autonomia dos governos locais (SILVA, 2002).

Numa análise consoante com colocada por Altmann (2012) e Silva (2002), Mota Júnior e Maués (2014) também consideram que o período de governo de Fernando Henrique Cardoso significou um alinhamento estratégico com as orientações emanadas do Banco Mundial, e afirmam a existência do estreitamento político pautados na percepção de que parte do quadro composto para o Ministério da Educação, por exemplo, decorria justamente do quadro de consultores do Banco Mundial, como era o caso do ministro da educação, Paulo Renato Souza. Conforme os autores, alocar em cargos significativos, como a chefia do Ministério da Educação, consultores do Banco Mundial implica, necessariamente, na concordância e assunção do projeto educacional emanado de tal organismo.

O destaque dado pelo Banco Mundial ao alívio da pobreza, situou a educação primária como uma de suas principais recomendações. Isso porque, se estabelece relação direta entre educação e coesão social, atrelando a garantia de acesso à educação à redução dos conflitos sociais (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014). Dentre as estratégias indicadas pelo Banco Mundial para a educação, como a reforma do sistema educacional e a prioridade da educação básica, Altmann (2002) pontua a indicação da mobilização do setor privado e organizações não governamentais para implementação e decisão de políticas para a educação básica.

Esta estratégia evidencia que o apelo à participação do setor empresarial na educação não se trata de um traço específico da reforma educacional brasileira, trata-se sim de uma orientação econômica e política de ordem internacional, que condiciona a continuidade dos créditos ofertados ao país via Banco Mundial. Portanto, o papel de desencadeador do processo de mobilização da sociedade civil citado anteriormente, mais precisamente dos empresários, assumido pela Comunidade Solidária, tinha finalidades escamoteadas, uma vez que se tratava também de fatores econômicos.

Robertson (2012) enfatiza que na acepção do Banco Mundial aumentar a participação do setor privado na educação pública significa estender as oportunidades de oferta da

educação, inclusive com a oferta de escolha para as famílias, além de decorrer em liberação de recursos para os mais pobres, contribuindo indiretamente para o alívio da pobreza. Na avaliação de tal organismo constitui fator favorável à indução das parcerias público-privadas e privatização da educação a concepção que a inserção de agentes privados na educação pública geraria mais eficiência do que o setor público (ROBERTSON, 2012). A autora entende que apesar das crises observadas já no interior da perspectiva neoliberal, a mesma tende a se reinventar ao invés de ser substituída por um novo modelo, como exemplo, a autora cita as estratégias de reinvenção de agendas econômicas e políticas a cada crise.

A partir da analise do documento "Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda", publicado para avaliação da educação no período de 1995 à 2010, Mota Júnior e Maués (2014) afirmam que o Banco Mundial considera que o Brasil avançou nas políticas educacionais, visto que implantou políticas condizentes com as orientações emanadas, como aumento significativo do números de crianças matriculadas na escola e a implantação de um sistema de avaliação nacional como forma de aferir os resultados. Mais do isso, Mota Júnior e Maués (2014) identificam o viés atribuído à educação no documento que apresenta

> [...] uma certa perspectiva economicista do papel da educação, seja em relação à sua função social enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências da economia capitalista do século XXI, seja em relação ao lugar que ela deve ocupar como política pública e a relação que deve estabelecer com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, p. 1147, 2014)

A formação de mão-de-obra, a competitividade econômica e a redução dos gastos com políticas públicas, na acepção dos autores, compõem a base das orientações que vem sendo implementadas na educação pública nacional. E ainda, o viés referido evidencia uma aproximação do projeto educacional do Banco Mundial à concepção de educação difundida pela teoria do capital humano (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

As referências expostas até aqui indicam que a participação do empresariado nas políticas sociais, consequentemente, na educação, corresponde há um movimento mais amplo, articulado internacionalmente, via organismos multilaterais. Ainda que imposto para as economias em desenvolvimento, a articulação demonstrada emerge em consonância com teorias econômicas, formuladas em resposta às crises cíclicas do capital. Dessa forma, as prescrições políticas e sociais vêm acompanhadas de conceitos coerentes com a reestruturação do próprio sistema capitalista como, por exemplo, a teoria do capital humano que compõe o

campo de conceitos recorridos pelo Banco Mundial para fundamentar suas recomendações e intervenções no que se refere à educação.

1.3.1. A teoria do capital humano

A teoria do capital humano, segundo Frigotto (1993) foi sistematizada, formalmente, a partir da década de 1950, com estudos produzidos por pesquisadores ingleses e americanos, contudo, a analogia entre educação e desenvolvimento econômico já figurava nos conceitos econômicos anteriores ao período.

De acordo com Vaizey (1968), o valor econômico da educação descende de concepções econômicas clássicas, como Adam Smith, Marx e Marshall, ainda que tais pensadores não tenham a abordado especificamente com esta perspectiva.

Sintetizando as proposições clássicas, o autor retoma que Adam Smith abordou a educação considerando dois aspectos, o primeiro corresponde a sua proposição de reforma, para torná-la mais eficiente, e o segundo "como moralista professor preocupado em esclarecer os objetivos da educação." (VAIZEY, 1968, p. 19). De acordo com o autor, Adam Smith tinha dois objetivos ao abordar o problema da educação, o primeiro correspondia ao estabelecer competição na educação, assim como pressupunha para a economia; o segundo tinha relação com os fundamentos da escola uma vez que acreditava que a mesma deveria ser racional, desinteressada, portanto, desvinculada do dogmatismo religioso.

Ainda que a educação fosse considerada pelas correntes clássicas como fonte de harmonia e elevação social, as abordagens econômicas até então não tomavam a educação como acumulável, tal como o capital físico, por exemplo. Frigotto (1993) pontua que a sistematização da teoria do valor econômico da educação ocorreu como desdobramento da teoria econômica marginalista aplicada à educação, vertente teórica que apreende o funcionamento da economia a partir da análise de fatores isolados, implicando na elaboração de uma teoria econômica de aplicação geral, a partir da análise de partes isoladas (FRIGOTTO, 1993).

Vaizey (1968) apresenta uma síntese dos estudos econômicos que buscaram atribuir valor econômico à educação. Para tanto, aborda os estudos de Theodore Schultz e Gary Becker, que propuseram uma forma de aferir os lucros obtidos pela instrução. Conforme Vaizey (1968) a educação pode ser compreendida como bens de consumo e como bens de

investimento. Na primeira acepção, interpreta-se como bens de consumo se compreendida como gastos individuais, ou gastos que o Estado despende para oferecer instrução pública; e, pode se interpretada como bens de investimento se entendida como um investimento em si. Segundo o autor, os estudos desenvolvidos por Schultz partem do princípio de educação como bens de investimento, visto que somente por essa concepção seria possível interpretar e aferir o retorno propiciado pela educação.

A teoria do capital humano, para Frigotto (1993), estabelece relação direta entre os avanços na educação e o desenvolvimento econômico do país, visto que somente a atribuição de desenvolvimento econômico ao capital físico e ao trabalho em determinado momento histórico não foi suficiente para explicar os avanços dos países, o que levou a hipóteses da existência de outros fatores não observados (FRIGOTTO, 1993). De acordo com o autor "o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano" (FRIGOTTO, 1993, p. 39).

O capital humano não se restringe à educação escolar, é composto tanto pela educação formal, como pela educação para o trabalho, e o investimento em educação é visto não só como fator que explica o crescimento econômico, mas também como fator que explica a existência de diferenças salariais, ou entre os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos (FRIGOTTO, 1993). Dessa forma, a educação é concebida como principal fator de desenvolvimento de um país, constituindo-se um investimento como qualquer outro, como o investimento em máquinas, por exemplo. Conforme Frigotto (1993), a teoria do capital humano posiciona o investimento educacional tanto do ponto de vista macroeconômico, em que tal investimento significa fator que eleva a produção e supera o atraso econômico; como do ponto de vista microeconômico, em que o investimento em educaçao explica as diferenças individuais de mobilidade social, renda e produtividade.

O autor formula críticas à teoria do capital humano tanto com relação ao método utilizado para sua elaboração, como em relação aos conceitos formulados. Na acepção de Frigotto (1993), o método sob o qual assenta a formulação da teoria do capital humano toma como pressuposto a concepção de homem e sociedade burguesa, escamoteando as relações de produção intrínsecas ao capitalismo.

A teoria fundamenta suas análises do real apoiando-se nas relações de produção da sociedade capitalista, tomando tais relações como universais e neutras. Fundamenta-se também no método de análise positivista da economia burguesa, que pressupõe a existência de imparcialidade nos processos de investigação científica, que "busca apenas fazer

afirmações positivas de fatos verificáveis" (FRIGOTTO, p. 55, 1993). De acordo com o autor a análise sob esta ótica julga-se geral para qualquer momento histórico e sociedade, toma o capital como algo lógico e natural, e recusa-se a sair do plano da troca de mercadorias, o que a torna superficial.

Em suas análises Frigotto (1993) compreende que uma das funções da Teoria do Capital Humano, é justamente esconder a verdadeira natureza do fenômeno que se propõe a estudar. Deriva daí, a necessidade de ser uma teoria de bases positivista e circular, uma vez que obsta a elevação da análise da educação por uma perspectiva crítica, preservando assim o que está posto nas relações capitalistas. Segundo o autor

> Ao apresentar essa descrição do real, como uma análise científica, neutra, objetiva, acaba por reforçar o mundo da pseudoconcreticidade, da visão fetichizada do real, uma análise que não transcende o senso comum. E é nesta esfera que a teoria do capital humano se inscreve (FRIGOTTO, 1993, p. 60).

Já com relação ao conceito de educação como fator econômico, Frigotto (1993) afirma que a relação estabelecida entre desenvolvimento econômico e educação não é linear como coloca a teoria do capital humano. O autor entende que mediante a segmentação do trabalho produzida pelo sistema capitalista, o aumento ou redução salarial tem mais relação com as lutas trabalhistas, por exemplo, do que com a produtividade. A perspectiva que a teoria do capital humano forja do sistema capitalista transforma a existência das classes sociais em estruturas sociais derivadas do comportamento individual. Dessa forma, a sociedade capitalista não se divide em classes, mas em estratos, que por intermédio da concorrência, os indivíduos colocam-se de acordo com o mérito (FRIGOTTO, 1993).

Cabe ressaltar que Frigotto (1993) compreende que a sistematização da teoria do capital humano pode estar associada à demanda das relações capitalistas. Conforme as análises do autor a teoria do capital humano articulou-se em virtude das contradições e crise do capitalismo no final da fase monopolista, situando a crise em aspectos circunstanciais, legitimando por outro lado a reorganização e não a superação do sistema capitalista.

1.3.2. A responsabilidade social da empresa e o voluntariado empresarial

No campo teórico que fundamentou a revisão do capital e a emergência da acumulação flexível, há conceitos intimamente relacionados com a inserção do setor privado na formulação e execução de políticas sociais. Tais conceitos se articulam tanto para impulsionar a entrada do setor privado, como para justificar tal incursão, como se observa com o surgimento de termos como responsabilidade social da empresa e voluntariado empresarial.

De acordo com Souza (2008) termos como responsabilidade social da empresa são recentes na literatura brasileira, e estão ligados à legitimação da reestruturação produtiva do capital. A autora argumenta que após o esgotamento do Estado de bem estar social se ressignificou o conceito de sociedade civil e de direitos, que saíram da esfera pública para a esfera privada, processando mudanças significativas em diversos aspectos nos campos mencionados.

O enfoque dos estudos de Souza (2008) é a ressignificação do trabalho voluntário, que dentro da perspectiva da responsabilidade social, adquiriu forma bastante diversa, do trabalho assistencial outrora desenvolvido, principalmente, pela caridade cristã. Até o século XIX, Souza (2008) afirma que o trabalho voluntário esteve intimamente associado à caridade cristã, no qual a virtude consistia em dar sem esperar retribuição em troca. Após esse período houve uma reconfiguração do conceito de trabalho voluntário, que passou a estar associado à caridade exercida prioritariamente por mulheres, com viés paternalista, moralizador e excludente, sendo conhecido como voluntariado benemérito. No século XX, uma nova reconfiguração do conceito o situa no campo da assistência social, o que o transfere para o poder público, assentado na ideia de direito público de todos (SOUZA, 2008).

Contudo, a partir do padrão de acumulação flexível iniciada nas últimas décadas do século XX, uma nova forma é verificada na acepção do trabalho voluntário, que passa a ser mote não só de agrupamentos específicos, como é o caso das igrejas, mas passa também a ser objetivo de outros setores, como é o caso das empresas. Observa-se nessa nova configuração a busca pelo desenvolvimento de trabalho voluntário, seja por intermédio de incentivo à organizações sem fins lucrativos, seja pela organização de um corpo técnico ou instituição da própria empresa (SOUZA, 2008).

A referida autora identifica variados fatores na composição dessa nova forma de trabalho voluntário. De acordo com Souza (2008), no ano de 1985 foi deliberado pela ONU (Organização das Nações Unidas) o dia 5 de dezembro como o Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Econômico e social. Iniciando aí, entre os países membros, uma política internacional de incentivo e divulgação do trabalho voluntário.

Corroborando a inciativa, em 1990 é promulgada a Declaração Universal do Voluntariado, que define critérios para o trabalho voluntário, tais como o exercício em grupos inseridos em organizações para este fim e a motivação pessoal como objetivo para a participação.

Após esse período, o trabalho voluntário foi pauta de várias reuniões e assembleias convocadas pela Organização das Nações Unidas, que culminaram na produção de documentos que reconhecem, recomendam, e até regulam o trabalho voluntário, ligado, principalmente, à redução da pobreza e integração social (SOUZA, 2008). Portanto, como forma de reduzir as tensões sociais e a contradição entre capital e trabalho que o próprio sistema acaba gerando.

Uma vez legitimada e incentivada a participação de empresas na execução do trabalho voluntário, o mesmo ganhou relevância. Todavia, o enquadrou na natureza das instituições que passaram a executá-lo. Consoante com os estudos de Souza (2008), ao ser transferido para empresas o trabalho voluntário mudou de perspectiva, de caridade à necessidade imposta pelo mercado. Gerando não só mudanças de perspectiva empregatícias, mas novos valores exigidos para a contratação de funcionários; como também aumentando o lucro mediante fatores indiretos, como maior compromisso dos funcionários com a empresa, ou a boa imagem causada pela solidariedade e bem comum imprimida pelo voluntariado, mesmo que induzido pelo mundo do trabalho e não por motivação pessoal.

Souza (2008) revela também que a transformação do conceito de trabalho voluntário, causou um processo de descolamento das atividades sociais desenvolvidas pela empresa e as mazelas causadas pela ação econômica da empresa. Por conseguinte, a responsabilidade social da empresa transfigura a realidade da empresa, fazendo com que o consumo não seja atrelado às suas mazelas econômicas e sociais (SOUZA, 2008).

O termo voluntariado empresarial, assim como o termo responsabilidade social figura há pouco tempo no Brasil. Para compreender o conceito recorreu-se ao documento Voluntariado Empresarial: da concepção a prática, publicado em 2013 pelo Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial – CBVE[5]. O documento foi elaborado com o intuito de disseminar e incentivar a prática do voluntariado empresarial, que é apresentado como uma novidade que potencializa o voluntariado individual, visto o planejamento e organização de uma empresa. Dessa forma, conforme afirma a CBVE (2013) associado à empresa o trabalho voluntário adquiri maior potencial de

[5] O CBVE é uma rede de institutos, fundações e empresas, fundada em 2008 com a missão de disseminar o voluntariado no Brasil. Sua secretaria é dirigida pela instituição RIOVOLUNTÁRIO, até a data da publicação utilizada como referência, o conselho contava com 27 empresas associadas, dentre elas a TV Globo, a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco.

> [...] mobilização e da fidelização, mas principalmente da organização - que, ao definir foco, estratégia, acompanhamento e avaliação, contribui para aumentar o impacto e a relevância das ações voluntárias (CBVE, p. 10, 2013).

O documento assume claramente o objetivo de material de divulgação, afirmando que se constituiu a partir da síntese do saber acumulado ao longo dos anos de programas e projetos de voluntariado empresarial, desenvolvidos pelas empresas associadas (CBVE, 2013). Além de traçar um panorama geral dos programas desenvolvidos, visa apresentar e cooptar novas empresas para o desenvolvimento do voluntariado empresarial.

A publicação define voluntariado como uma força mundial que propõe ações nas diversas esferas, municípios, Estados e países, que objetivam a transformação social (CBVE, 2013). Nota-se que o documento trata a história do voluntariado no Brasil de forma exitosa, sem fazer referencias mais profundas à origem ou existência das desigualdades sociais, o que as conota como naturais.

Recorrendo a fontes como o Instituto Ethos e as próprias publicações do CBVE, o documento citado caracteriza o voluntariado empresarial como conjunto de ações ou apoio formal e organizado de uma empresa para incentivar ou organizar ações voluntárias, tanto por parte dos funcionários da empresa como outras organizações sem fins lucrativos que exerçam atividades em prol da sociedade. A definição do Centro Brasileiro de Voluntariado Empresarial relaciona claramente o voluntariado empresarial à responsabilidade social da empresa, pois segundo o CBVE (2013) tal associação decorre do fato de o voluntariado empresarial não estar dissociado do âmbito do negócio, figurando, necessariamente, em uma área de intersecção entre o investimento social e responsabilidade (CBVE, 2013).

1.3.3 A agenda educacional e as formas de organização do setor empresarial

A educação brasileira em outros contextos já foi pautada por setores empresariais para a formação de mão-de-obra, como os industriais, por exemplo, que não somente criaram uma agenda, mas também um sistema de ensino voltado para os interesses do setor.

Analisando o pensamento pedagógico da indústria nacional por meio da Confederação Nacional da Indústria - CNI, Rodrigues (1997) enfatiza que a educação não era a princípio a preocupação central da entidade. Todavia, a necessidade de formação de mão-de-obra conduziu os industriais a defesa da universalização da educação básica, e a formulação e execução de uma proposta pedagógica para a formação para a indústria.

O autor identifica como marco inicial da construção de uma proposta pedagógica nacional a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI no ano de 1942, que posteriormente comporia o Sistema S com outras instituições educacionais e culturais. Amparados pelo trânsito junto aos poderes executivo e legislativo, os industriários contavam com legislações que garantiram a existência das instituições e a incorporação do ensino profissional e técnico ao sistema regular de ensino.

A incursão do setor industrial pontuada se difere significativamente da forma de atuação do Instituto Unibanco, uma vez que se trata de outro setor do capital e de mecanismos de inserção diferentes daqueles que emergiram após a nova gestão pública. Com efeito, a instituição objeto desta pesquisa é uma das instituições de investimento social privado do Itaú Unibanco/SA, portanto, proveniente do capital financeiro.

De acordo com Bastos (2013, p. 39), o processo de financeirização, autonomia do "capital fictício[6] sobre o conjunto das economias capitalista", corresponde ao modo de funcionamento do capital observado a partir da década de 1980, baseado na especulação financeira mundial, materializada na compra de ativos e revenda em mercados secundários.

O autor pontua que a facilidade de expansão do capital financeiro fez com que parte dos excedentes produzidos mundialmente migrasse para esse setor, provocando uma reorganização das grandes corporações financeira e relevando o papel político e econômico dos mercados financeiros (BASTOS, 2013).

A discussão de Bastos (2013) auxilia a identificar sobre qual setor do capital se aborda com o estudo do Instituto Unibanco. Isso não significa que somente o mercado financeiro tem voltado suas ações para a educação, ao contrário, o mercado financeiro é um dos setores que têm permeado as políticas públicas sociais. Krawczyk (2013), investigando a inserção de empresários nas escolas públicas de ensino médio, afirma que há uma contundente participação do setor empresarial na educação, não se restringindo a uma área específica do capital ou a perspectiva de mercado visando lucro.

[6] Bastos (2013, p. 40) esclarece que capital fictício corresponde a forma que karl Marx denominou as formas de capital bancário em contraposição ao capital real, sendo que o primeiro representa "títulos de propriedade sobre a riqueza futura, seja na forma de ações de empresas, duplicatas comerciais ou títulos públicos".

Desse modo, a autora compreende que a inserção do setor empresarial se dá em torno de disputas ideológicas dos espaços educacionais, assumida não só por uma fração da burguesia, mas pela burguesia brasileira. Apesar de heterogêneo, o sentido comum que leva os setores empresariais a assumir a responsabilidade pela educação pública, é a ideia de garantir a competitividade no mercado globalizado, ou seja, formar recursos humanos para a competitividade (KRAWCZYK, 2013).

A disputa ideológica dos espaços educacionais torna-se clara se observada a organização de movimentos pela educação, que tem participação preponderante de empresários, como o Movimento Todos pela Educação, por exemplo. Martins (2013) realizou um estudo que objetivou compreender a proposta do Movimento Todos pela Educação para a educação básica brasileira. A autora enfatiza que em outros momentos da história da educação empresários foram convocados para decidir sobre a agenda educacional nacional, porém, o Movimento Todos pela Educação se difere de outras iniciativas por convocar governo e sociedade civil para pactuar uma reorganização de todo o sistema educativo público.

Nas análises de Martins (2013), o Movimento Todos pela Educação, conta com a participação de vários setores, mas com expressiva participação do setor empresarial, de diversas áreas, dentre eles grupos ligados ao capital financeiro, como o Instituto Unibanco e o Banco Santander. Conforme a autora,

> [...] a categoria "empresários" abrange diferentes frações de classe, com interesses e formas de atuação díspares. Existem diferenças entre tamanho e origem do capital, entre setores de atividade econômica, origem geográfica, ligações transnacionais, afinidades e vínculos políticos, valores morais etc. (MARTINS, 2013, p. 38)

A expressiva abrangência do movimento não resulta apenas da participação de empresários, mas também da articulação política, visto que o Movimento Todos pela Educação tem dentre seus signatários diversos representantes políticos. Conforme Evangelista e Leher (2014, p. 8) o Movimento Todos pela Educação é assinado por representantes políticos que

> [...] ocupam ou ocuparam postos chaves na educação brasileira, como: Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); Maria do Pilar Lacerda[5] na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fernando Haddad no Ministério da Educação[6]; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari, Reynaldo Fernandes, entre outros, em representações no Conselho Nacional de

> Educação (CNE), além dos mencionados representantes da presidência do INEP e da Secretaria de Educação Básica do MEC.

A organização dos empresários em torno da agenda educacional corresponde, portanto, a uma complexidade mais ampla do que a participação observada antes dos novos marcos regulatórios entre o setor público e o setor privado estabelecido pela reforma gerencial do Estado.

Retomando os objetivos do capítulo, que foi discutir os fatores políticos que contribuíram para a inserção do empresariado no campo das políticas educacionais; a continuidade da abertura ao setor privado mesmo com alternância política do poder executivo; e os fundamentos teóricos que perpassam o setor empresarial no que se refere à assunção da educação pública como prioridade pode-se depreender pontos relevantes para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Sem a pretensão de esgotar os três pontos, o capítulo contribuiu para a compreensão que a participação de empresários na educação básica não é algo novo. Entretanto, assume formas diferenciadas a medida que o capitalismo ressignificou suas bases de produção tornando-se flexível para garantir sua continuidade. A ressignificação econômica mostrou-se acompanhada de revisões teóricas que se materializam em revisões políticas e sociais, que alteraram significativamente aspectos como as formas de implementação das políticas sociais e a ideia de direitos, que se esvazia com a nova forma de conceber as políticas sociais.

A alternância política no poder executivo mediante a eleição do ex-presidente Lula do Partido dos Trabalhadores - PT, após dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, significou uma alternância da plataforma política do poder executivo, pois são partidos que partem de preceitos diferenciados, mas não significou uma ruptura com o processo de reforma do Estado, ou de ruptura com o setor privado, que continuou a adentrar os espaços das políticas sociais figurando como sociedade civil.

Além disso, observou-se uma movimentação no quadro teórico e a busca conceitos já formulados no campo econômico sobre educação, que retomaram a educação como campo de interesse e novas formas de atuação possível dentro da área para os empresários.

A revisão bibliográfica também evidencia a importância dos estudos científicos que tomem como objeto a inserção do setor empresarial na educação básica pública como forma de levantar o debate sobre o processo de inserção dos empresários, que assume formas diversificadas, quanto com relação à formação que se objetiva a partir desse processo.

CAPÍTULO 2 – ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO: DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA

O capítulo apresenta os dados coletado a partir da leitura de documentos de fontes primárias, disponibilizados pelo Instituto Unibanco e pelo Ministério da Educação, e de fontes secundárias, por intermédio de pesquisas publicadas que versam sobre o Instituto Unibanco.

O instituto Unibanco foi criado em 1982 para promover investimentos sociais do Unibanco, e com a junção do Conglomerado Itaú/Unibanco[7] em 2008 é hoje uma das instituições privadas sem fins lucrativos responsáveis pelos investimentos sociais do conglomerado. Atualmente, é composto por um Conselho de Administração e por uma Diretoria Executiva. O conselho é presidido por Pedro Moreira Salles[8] e por Pedro Sampaio Malan[9], vice-presidente, e por sete conselheiros. A Diretoria Executiva é integrada por um superintendente, Ricardo Henriques[10], que está no cargo desde 2012, e por sete diretores.

O Instituto Unibanco é uma das instituições mantidas pelo fundo patrimonial do Conglomerado Itaú Unibanco, composto por doações das empresas controladas pela holding criado exclusivamente para financiar os investimentos sociais. As ações realizadas pelo Instituto Unibanco tem como foco a melhoria da educação pública, especificamente para o ensino médio, por entender que esta etapa desempenha um papel estratégico e relevante no desenvolvimento do país (INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

Para chegar ao referido foco de atuação o Instituto Unibanco passou por reformulações que evidenciam o caminho percorrido por esta instituição, que elevou sua atuação de um conjunto de ações sociais fragmentadas, para a inserção de forma incisiva na educação básica

---

[7] O Conglomerado Itaú S. A. é uma holding que controla empresas das áreas financeira e industrial. Um acordo firmado em 2008 unificou as operações financeiras dos bancos Itaú e Unibanco, formando o Conglomerado Itaú Unibanco, maior conglomerdo financeiro privado do país (ITAÚSA, s.d.)

[8] Pedro Moreira Salles é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding sócio e co-presidente da Cambuhy Investimentos, conselheiro da TOTVS e membro do Conselho de Administração da Falconi Consultores Associados (INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

[9] É professor do Departamento de Economia da PUC do Rio de Janeiro; presidente do Conselho Consultivo Internacional do Itaú Unibanco. Foi Ministro da Fazenda no governo de Fernando Henrique Cardoso(INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

[10] Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi Secretário de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro; Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação entre 2004 e 2007, Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social entre 2003 e 2004; Assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) entre 2007 e 2010. Atualmente é Membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) da UNESCO (INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

pública, bem como ocupando posição de parceiro do Ministério da Educação no que tange a formulação e implementação de politicas públicas para o ensino médio brasileiro.

Para exposição dos dados nesse capítulo se considerou os objetivos e as formas de atuação, ao longo da trajetória do Instituto Unibanco, objetivados nos Relatórios de Atividades publicados por esta instituição entre 2003 à 2014. Cabe pontuar que os relatórios mencionados não são publicações com moldes fixos, o que incorre na não linearidade das informações. Considerando isso, agrupou-se as informações disponíveis em quadros, com o objetivo de proporcionar o acompanhamento detalhado da trajetória do Instituto Unibanco.

O primeiro e o segundo item do capítulo agrupam informações com a finalidade de expressar que a atuação do Instituto Unibanco passou por duas fases diferenciadas, que remontam toda a trajetória histórica da instituição. A primeira fase expõe os objetivos e projetos desenvolvidos antes da incursão do Instituto Unibanco na educação básica pública. Neste período, o Instituto Unibanco se organizava frentes de atuação, voltadas para duas áreas, a assistência social e a educação.

No que se refere à assistência social, os programas e projetos desenvolvidos abarcavam o trabalho voluntário, exercido, principalmente, pelos próprios funcionários da holding. Já com relação à área educacional procura-se apresentar que as ações eram compostas por programas e projetos diversificados, tanto voltados para a educação formal, como para a educação informal, a maioria executados em parceria com outras instituições públicas e privadas. Apesar de abranger uma extensa faixa etária de atendimento, de 4 anos à adultos, nota-se neste período maior ênfase na educação para o trabalho.

A segunda fase, também é exposta por intermédio dos objetivos e projetos desenvolvidos pelo Instituto Unibanco. Contudo, apresenta-se uma significativa reestruturação desta instituição que passa a atuar centrada em projeto próprio, prioritariamente, na educação básica pública.

O terceiro item busca expor que apesar da reformulação do Instituto Unibanco, que o levou a atuar na educação básica pública, esta instituição não descartou a intervenção social embasada na perspectiva de contribuir para o mercado de trabalho. Na primeira fase essa tendência se apresenta pela priorização de projetos que visavam a formação para o trabalho. Na segunda o Instituto Unibanco tomou como objeto de intervenção o ensino médio por entender essa etapa estratégica, também vislumbrando a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho.

O último item pontua como o Instituto Unibanco concebe suas metodologias educacionais, visto que estas se tornaram o escopo da instituição, que passou a tomar para si o objetivo de contribuir para a formulação e execução de políticas públicas educacionais efetivas.

2.1 A Transição da Assistência Social para a Educação

Apesar de ter sido fundado em 1982, o Instituto Unibanco passou a divulgar as ações realizadas de modo sistemático somente a partir de 2003, por intermédio de relatórios de atividades publicados anualmente em sua página de internet oficial. Para acompanhar a transfiguração do foco de atuação da assistência social à educação apresenta-se neste item informações referentes aos relatórios de atividades de 2003 à 2014.

No relatório de atividades publicado em 2007 são expostos dados cronológicos das ações do Instituto Unibanco, apresentados no Quadro 2.1, que traz informações sobre o período de 1982 à 2002, de forma mais sistemática comparado aos dados apresentado nos relatórios de atividades anteriores.

Quadro 2.1 – Cronologia das Ações do Instituto Unibanco

Ano	Marco
1982	É criado o Instituto Unibanco para coordenar as ações sociais do Unibanco
1987	Início da parceria com a associação Júnior Achievement, que se mantém até hoje
1991	Surge o Unibanco Ecologia, posteriormente incorporado ao Instituto Unibanco
1998	O Unibanco começa a participar do programa Alfabetização Solidária, de combate ao analfabetismo
2001	Organização dos colaboradores do grupo Unibanco por meio das campanhas solidárias do SuperAção Social
2002	Aprofundamento do foco em educação e projetos direcionados à área ambiental e a inclusão social de jovens e adultos.

Fonte: Relatório de Atividades do Instituto Unibanco de 2007

O primeiro marco histórico apresentado no Quadro 2.1 corresponde a criação do Instituto Unibanco, em 1982, com a finalidade de coordenar ações sociais do Unibanco. Conforme breve histórico apresentado pelo Instituto Unibanco (p. 5, 2003), a instituição foi criada para "coordenar as ações sociais da Corporação Unibanco", sendo que nos primeiros anos de atuação "apoiou programas de proteção à infância, auxílio à desabrigados e inclusão social, cobrindo uma diversificada gama de interesses".

O marco seguinte destacado no Quadro 2.1 foi a parceria estabelecida com a Júnior Achievement. Criada nos Estados Unidos em 1919, a associação educativa sem fins lucrativos está presente em 120 países, e tem como missão despertar o espírito empreendedor em jovens em idade escolar, de escolas públicas ou privadas, para proporcionar uma visão do mundo dos negócios atuando com diversos parceiros (JÚNIOR ACHIVEMENT, s.d.).

A parceria firmada com o Instituo Unibanco tinha como finalidade oferecer cursos a alunos de escolas públicas de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Recife, compreendendo um total de 18 escolas em 2003 (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). O projeto direcionado a estudantes do ensino fundamental e médio, visava despertar o espírito empreendedor dos jovens a partir da compreensão do funcionamento do mercado e das empresas.

O conteúdo do curso era composto por palestras e oficinas, com temáticas pertinentes aos objetivos, tais como "Introdução ao Mundo de Negócios" e "Empresa e Ação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). O projeto pressupunha também atividades práticas para o exercício do espírito empreendedor, como a simulação da abertura de uma empresa e a administração do próprio orçamento.

O Unibanco Ecologia, marco registrado para o ano de 1991, relaciona-se com a reconfiguração da instituição ocorrida na década de 1990. Conforme o Relatório de Atividades de 2003, o período marcou uma revisão do foco de atuação que passou a priorizar duas frentes, que são a redução do analfabetismo.

O Unibanco Ecologia incorporado pelo Instituto Unibanco foi transformado em um programa de educação ambiental, efetivado pela criação dos Centros de Educação Ambiental, também em 1991. Por intermédio de parcerias com prefeituras municipais e Organizações da Sociedade Civil, os Centros de Educação Ambiental promoviam cursos, exposições e debates sobre o meio ambiente, com a finalidade de conscientizar a sociedade (INSTITUTO UNIBANCO, 2003).

A participação no programa Alfabetização Solidária, marco indicado para o ano de 1998, consistiu numa parceria com a Comunidade Solidária que abrangia três Estados, sendo

eles Bahia, Paraíba e Pernambuco, em que o Instituto Unibanco participava como um dos patrocinadores do programa (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Conforme demonstra Barreyro (2010), o Programa Alfabetização Solidária foi criado e implementado pela Comunidade Solidária, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, presidida na época por Ruth Cardoso.

A autora compreende que a Comunidade Solidária e o programa Alfabetização Solidária se enquadravam nos princípios de execução de políticas públicas sociais propugnados no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Programa Alfabetização Solidária, segundo Barreyro (2010), contava com recursos públicos e com recursos provenientes de empresas privadas, que figuravam como parceiras no desenvolvimento das ações, como o Instituto Unibanco, por exemplo.

A Comunidade Solidária foi criada em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, como estratégia para o combate à pobreza, atuando prioritariamente por intermédio de parcerias com o setor público e com o setor privado. No início de sua atuação não desenvolvia projetos próprios, atuava na implementação de programas federais e na elaboração de estratégias e prioridades para a população em situação de pobreza (BARREYRO, 2010). Segundo a autora, a Comunidade Solidária era composta por dois órgãos, sendo eles Conselho e Secretária Executiva. O conselho era formado por 10 ministros de Estado e 21 membros da sociedade civil, indicados pelo governo. A secretaria executiva era vinculada ao governo por intermédio da Casa Civil da Presidência, e sua função era mediar a relação entre o Conselho da Comunidade Solidária e os governos municipais, estaduais e federal, contando com apoio do Ministério do Planejamento e Orçamento para o desenvolvimento de projetos, visto que não dispunha de recursos próprios.

Dentre os objetivos pretendidos pela Comunidade Solidária a articulação política tinha destaque, sendo realizadas atividades que tinham como objetivo estabelecer diálogo entre representantes da sociedade civil, tais como sindicatos, fundações e organizações do terceiro setor, e o governo. Nas análises de Barreyro (2010), a Comunidade Solidária alinhava-se aos três eixos propostos para o Estado a partir da reforma, no que tange às políticas sociais. Dessa maneira, assentava-se na focalização, descentralização e privatização das políticas sociais, atuando de forma fragmentada, em detrimento de parcelas da população consideradas de extrema pobreza, com programas executados, prioritariamente, por intermédio dos municípios e por parcerias estabelecidas com setores privados. A parceria com o Instituto Unibanco e outras organizações privadas constituía, portanto, eixo estratégico de atuação da Comunidade

Solidária, ao mesmo tempo, colocava o Instituto Unibanco como interlocutor do governo, porém, de maneira indireta.

O SuperAção Social consistia na ação voluntária organizada e desenvolvida pelos funcionários e incentivada pelo Unibanco, para a elaboração e participação em campanhas sociais, como a campanha do agasalho, ou a participação nos projetos apoiados pelo Instituto, como o Júnior Achievement (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Segundo o Instituto Unibanco (2003), o SuperAção Social foi premiado em 2003, com o prêmio Marketing Best de Responsabilidade Social.

O último marco colocado no relatório de 2007 consiste no aprofundamento do foco em educação. Ao apresentar os objetivos no relatório de atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2003) aponta-se uma revisão estratégica da instituição que "decidiu aprofundar o foco em Educação, com preferência para a proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos" (INSTITUTO UNBANCO, 2003, p. 5). A partir desta revisão novas ações passaram a compor o campo de ação do Instituto Unibanco, como

> [...] ações para redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino, que são os verdadeiros agentes de mudança e co-responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade e construção de valores na juventude (INSTITUTO UNBANCO, 2003, p. 5).

De acordo com o Instituto Unibanco (2003), a decisão de aprofundar a atuação na educação decorreu da constatação, baseada em dados publicados pela Unesco em 2003, que apesar do aumento significativo do número de crianças que passaram a acessar à escola e da redução do analfabetismo, as estatísticas na área educacional no país eram preocupantes. Considerando isso, o Instituto Unibanco interpretou que o problema não estava somente no acesso à escola, "mas também na má qualidade da educação oferecida, que torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados" (INSTITUTO UNBANCO, 2003, p. 6). Amparados nesse fator, o Instituto Unibanco lançou sua atuação sobre a educação, investindo na "redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino" (INSTITUTO UNBANCO, 2003, p. 5).

Os marcos cronológicos sistematizados no quadro 2.1 apresenta projetos desenvolvidos até o ano de 2002. Além dos projetos mencionados, havia em andamento

outros programas, tanto em parceria com outras instituições, como projetos próprios elaborados e desenvolvidos pelo Instituto Unibanco, indicados no quadro 2.2. É possível notar que no ano de 2003 quinze projetos estavam em execução, sendo doze em parceria e três projetos próprios.

Quadro 2.2 – Programas Desenvolvidos pelo Instituto Unibanco em 2003

PROGRAMAS DESENVOLVIDOS EM PARCERIA	PROGRAMAS PRÓPRIOS
EDH - Empresários pelo Desenvolvimento Humano; Junior Achievement; Círculos de Leitura; Das Ruas para Empresas; Universidade Cidadã; Eu Escrevo, Tu escreves, Nós Mudamos; Programa Alfabetização Solidária; Maré do Saber; Construindo o Futuro; Programa de Preparação para o Trabalho; Meio Ambiente - Conhecer para Preservar	Voluntariado[11]; Centro de Estudos Instituto Unibanco; Centro de Educação Ambiental

Fonte: Relatório de Atividade de 2003

Os projetos abrangiam uma faixa etária ampla, entre 7 a 24 anos, e ainda professores da rede pública de ensino, e com variados objetivos, tais como a instrução para o trabalho; a educação de jovens e adultos; inserção no mercado de trabalho; substituição do trabalho informal para o trabalho formal; incentivo ao voluntariado; reforço escolar voltado para leitura e escrita; e formação continuada de professores voltada para o aprimoramento da técnica de redação (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Entre os parceiros figuravam tanto o setor público como a Secretaria de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro no desenvolvimento de programas como Das Ruas para Empresas; como o setor privado, como é o caso da Fundação Roberto Marinho que desenvolvia em parceria o programa Maré do Saber.

Dentre as atividades desenvolvidas em parceria na época, chamou a atenção o Empresários pelo Desenvolvimento Humano – EDH, pela sistematização e pelo envolvimento de empresários. Nos dados coletados no relatório de atividades de 2003, o EDH é apresentado como um programa desenvolvido que consistia na parceria estabelecida por quarenta e três

[11] O Voluntariado agrega todas as campanhas e programas realizados pelos funcionários, dentre eles o SuperAção Social.

empresas de atividades econômicas diversificadas, para "combater o analfabetismo e a distorção idade/série em municípios com baixo IDH" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p.39). A parceria era coordenada pelo Instituto Airton Senna, que também coordenava os programas "Se liga"[12] e "Acelera"[13], criados e implementados pelo mesmo instituto. O projeto tinha como público alvo os alunos da educação básica, de 7 a 14 anos, do Estado de Pernambuco.

O método para atingir as finalidades pretendidas consistia em ofertar capacitação para professores, distribuir material didático e provas de avaliação para identificar o nível de alfabetização dos alunos. O projeto foi desenvolvido por intermédio de parcerias estabelecidas com prefeituras municipais. A avaliação do mesmo era realizada por meio de um software que analisava e acompanhava as etapas do processo, mensurando os resultados alcançados através da relação entre o percentual de alunos alfabetizados sobre o total de participantes.

Ainda sobre o quadro 2.2, o relatório de atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2003) aponta três atividades elaboradas sem parcerias, ou seja, própria do Instituto Unibanco que eram o Voluntariado, os Centros de Educação Ambiental, e o Centro de Estudos Instituto Unibanco, sendo este mais adiante destaque da instituição, com um papel relevante no desenvolvimento e na disseminação do Projeto Jovem de Futuro. Em 2003 as atividades do Centro de Estudos Instituto Unibanco consistiam na oferta de um espaço cultural a crianças e adolescentes, de 7 à 17 anos, residentes no entorno do Centro Administrativo Unibanco. O espaço era composto por biblioteca, sala de informática, e dispunha de materiais como jogos de tabuleiro e atividades lúdicas, dentro outros.

No que se refere à compreensão do caminho percorrido pelo Instituto Unibanco para se concretizar na educação e posteriormente na educação básica pública merece destaque também o caráter declaradamente experimental dos programas desenvolvidos em parceria para adquirir experiência para o desenvolvimento de projetos próprios do Instituto Unibanco.

Uma das estratégias colocadas pelo Instituto Unibanco em 2003 para a educação foi tornar-se referência na área, diferenciando-se com projetos relevantes, com qualidade e passíveis de serem multiplicados. Dessa maneira, foram estabelecidas duas fases estratégicas, sendo a primeira um período voltado para "Ganhar experiência, participando de projetos compartilhados e apoiando programas de outras organizações reconhecidamente capazes" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 7) e a segunda fase a elaboração e desenvolvimento de

[12] De acordo com o Instituto Ayrton Senna (s.d.) o programa "Se Liga" tem como objetivo combater emergencialmente o analfabetismo nos anos iniciais do ensino fundamental.
[13] O programa "Acelera" consiste na correção do fluxo escolar do ensino fundamental, que combate a distorção entre a idade e a série, por motivo de repetência (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d.)

projetos próprios. Corroborando as estratégias, o relatório citado conta com o item Visão de futuro, em que se afirma como objetivo "Ser reconhecido por agregar valor à causa social e tornar-se referência na área educacional. Diferenciar-se pela qualidade, impacto, e multiplicabilidade dos projetos apoiados" (INSTITUTO UNIBANCO, 2004, p. 8).

Pode-se afirmar que ao voltar seus objetivos para a educação o Instituto Unibanco já objetivava uma posição de destaque frente às questões educacionais nacionais, declarando com clareza a pretensão de se tornar referência na área educacional. Os projetos desenvolvidos ao longo do ano de 2003, apresentados no quadro 2.2, demonstram que ainda não havia um foco prioritário, visto que atuava na educação concomitantemente com outras áreas, incluindo ainda projetos de assistência social, mesmo que com poucas ações nesta área. Contudo, a quantidade de projetos em parcerias comparados aos projetos próprios, demonstra claramente o objetivo de adquirir experiências.

Além disso, atuar na educação não restringia as ações do Instituto Unibanco à educação básica, uma vez que realizava programas e projetos com objetivos diversificados. Dessa forma, observa-se uma intervenção fragmentada não só com relação à área, oscilando entre assistência social e educação, mas também fragmentada dentro da própria área, visto que atuavam em várias frentes educacionais concomitantemente.

2.2 O Direcionamento do Foco de Atuação para a Educação Básica Pública

O foco de atuação na educação progressivamente se afunilou para a atuação na rede pública de ensino. Analisando elementos que compuseram os relatórios de atividades anteriores à constituição da parceira com Ministério da Educação para transferência do Projeto Jovem de Futuro, foi possível notar que voltar os objetivos para a educação foi uma das medidas que levaram o Instituto Unibanco à posição relevante. Porém, o destaque somente se constituiu mediante a parceria com o Ministério da Educação, o que foi possível a partir da atuação na educação básica pública.

Considerando que os relatórios de atividades do Instituto Unibanco não apresentam o mesmo índice de assuntos em todas as publicações, nesse item reuniu-se aqueles que tinham maior número de informações que permitissem demonstrar a evolução da instituição ao longo de sua trajetória.

O primeiro item destacado no Quadro 2.3 é a Missão do Instituto Unibanco. O item traz o compromisso do Instituto Unibanco, e conforme se observa foi alterado significativamente ao longo dos anos.

Quadro 2.3 – Evolução da Missão do Instituto Unibanco

Ano	Missão
2003	Contribuir ativamente, como instituição financeira, para o desenvolvimento econômico do país, atendendo de forma equilibrada às expectativas, necessidades e interesses de clientes, funcionários e acionistas.
2005	Atuar junto a comunidades menos favorecidas no desenvolvimento e na implementação de projetos inovadores e multiplicáveis, que facilitem a inserção de adolescentes e jovens adultos no mercado de trabalho, e na promoção da educação ambiental.
2008	Contribuir para o desenvolvimento humano de jovens em situação de vulnerabilidade, por meio da concepção, validação e disseminação de princípios e tecnologias sociais capazes de aumentar a efetividade de políticas públicas, especialmente na área da educação
2009	Contribuir para o desenvolvimento humano de jovens em situação de vulnerabilidade
2010	Contribuir para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade, concebendo, validando e disseminando tecnologias e metodologias sociais que contribuam para aumentar a efetividade das políticas e práticas vigentes nas escolas públicas de Ensino Médio
2011	Contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas

Fonte: Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco

O Quadro 2.3 aponta seis diferentes missões colocadas pelo Instituto Unibanco no período de 2003 à 2014. Em 2003, a missão apresentada não fazia referência às ações sociais desenvolvidas pelo Instituto Unibanco, mas sim ao compromisso social da empresa com a sociedade. O relatório de atividades (2003) afirma que a empresa Unibanco assentava-se sobre valores éticos que pressupunham "uma postura empresarial voltada para o desenvolvimento do país e do compromisso social com as comunidades onde está presente" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 2). Dessa forma, as ações sociais do Unibanco, neste período, eram voltadas para dois âmbitos, para a comunidade interna, com programas e projetos elaborados exclusivamente para os trabalhadores da empresa; e para a comunidade externa, com programas voltados para os interesses da comunidade.

De acordo com o Instituto Unibanco (2003), quatro instituições ligadas à empresa atuavam nacionalmente para desenvolver as ações de proteção social. Para a comunidade interna, operavam o Instituto Assistencial Pedro Di Perna e o Instituo João Moreira Salles, o primeiro realizava ações voltadas para assistência médica, educacional, financeira e social; e o segundo relacionava-se à assistência previdenciária. E, para a comunidade externa, outras duas instituições desenvolviam ações sociais, o Instituto Moreira Salles, responsável pela difusão de cultura; e o Instituto Unibanco, responsável pela execução das políticas de responsabilidade social do Unibanco.

Já em 2005, estruturando melhor a atuação focada na educação e centrando o relatório somente no Instituto Unibanco, já se apresenta a intenção de desenvolver projetos inovadores e passíveis de ser multiplicados. Além disso, já enfatiza a demanda social que a instituição passou a direcionar suas atividades, visto que afirma a atuação junto à comunidades carentes. Também é interessante notar que, apesar de já estar direcionado à educação, a educação básica ainda não é centro das preocupações dessa instituição, que enfatiza mais a educação ambiental e a formação e qualificação para o trabalho de adolescentes e jovens, ou seja, a atuação aqui abrangia uma faixa etária mais ampla, de 15 à 24 anos.

No ano de 2005, o Instituto Unibanco já avaliava positivamente os três anos de atuação na educação, fazendo uma retrospectiva que atribui à visão clara dos objetivos pretendidos e aos resultados alcançados na educação profissionalizante e educação ambiental, os fatores que levam a constatar uma relevante contribuição para a redução das desigualdades sociais do país. O relatório de atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2005) destaca que neste período houve uma intensificação dos investimentos no Centro de Estudos Unibanco, projeto próprio do Instituto, que passou também a operar como laboratório dos programas empreendidos.

O ano mencionado marca ainda a inserção por intermédio de parcerias do Instituto Unibanco no meio acadêmico na área educacional. De acordo com o relatório de atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2005), a busca pela parceria no referido meio condiz com a estratégia estabelecida pelo Instituto Unibanco como forma de ampliar os conhecimentos e informações sobre a área. Uma das inciativas consistiu na realização de um seminário, com o tema “Educação Brasileira: Diagnósticos e Alternativas”, em parceria com o IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. O IETS é uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1990 com o propósito de “pesquisar, propor e promover, estudos, soluções e discussões sobre desafios e estratégias de desenvolvimento equitativo para o Rio de Janeiro e

o Brasil" (IETS, s.d.). O seminário realizado versou sobre educação básica e desigualdade social, abordando o tema de modo geral, sem enfocar em uma etapa ou modalidade.

A missão do Instituto Unibanco foi novamente alterada em 2008, trazendo a atuação junto aos jovens em situação de vulnerabilidade, bem como o papel de formulador de concepções e princípios com o intuito de aumentar a efetividade políticas públicas na área educacional (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Apesar de ainda não condizer exatamente com o papel desempenhado atualmente pelo Instituto Unibanco, e do Projeto Jovem de Futuro estar em seu início, a missão anunciada em 2008 já reflete o lugar que esta instituição foi ocupando em relação ao ensino médio público no Brasil, o de formulador de políticas públicas para o ensino médio público.

Nos anos seguintes, conforme o Quadro 2.4 foi alterado alguns termos, mas permaneceu o mesmo viés apontado em 2008, o de conceber, validar e disseminar tecnologias e metodologias para garantir a efetividades de políticas públicas para o ensino médio. Dessa forma, é possível afirmar que no ano de 2008 o Instituto Unibanco atinge a posição almejada em 2002, quando voltou seus objetivos para a educação, de ter relevante papel na área educacional.

Outro campo que apresentou alterações que indicam a trajetória do Instituo Unibanco é a área de atuação. Conforme o Quadro 2.4, ao longo do período de concretização da posição do Instituto Unibanco na área educacional a área de atuação teve uma variação significativa, até alcançar um papel de destaque na educação formal, mais especificamente no ensino médio.

Quadro 2.4 – Evolução das Áreas de Atuação do Instituto Unibanco

Ano	Áreas de Atuação
1982	Proteção à infância; auxílio a desabrigados e inclusão social
1990	Preservação do meio ambiente e a redução do analfabetismo
2003	Educação Formal; Capacitação de Educadores; Educação Profissionalizante; Formação para o Mercado de Trabalho e Empreendedorismo; e Educação Ambiental
2005	Educação Ambiental, Capacitação de Educadores, Qualificação para o Mercado de Trabalho, Defasagem Escolar e Educação Complementar
2007	Educação formal; Qualificação para o trabalho; e Educação ambiental

Fonte: Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco de 2003 à 2014

O Quadro 2.4 indica que no início da atuação do Instituto Unibanco as atividades dividiam-se em três áreas diversificadas, visto que cada uma se refere à uma parcela da população diferenciada. O relatório de atividades de 2003 revela que neste período o Instituto Unibanco apoiava programas relacionados às áreas mencionadas. Já em 1990 afunilou o foco das ações em duas áreas mais restritas, ainda assim, atuava apenas como patrocinador de projetos relacionados à preservação do meio ambiente e à redução do analfabetismo. Neste período é notável o maior destaque dado às ações desenvolvidas pelo Unibanco Ecologia, que contava com 277 programas em 135 municípios.

Com o anúncio da mudança de enfoque para a educação, em 2003 vê-se uma considerável ampliação das áreas de interesse, que passam para cinco frentes, porém, bastante diversas. Esta ampliação e diversificação pode estar associada à estratégia de ação, já menciona anteriormente, traçada em 2003 que visava dois momentos de atuação, sendo o primeiro um período de aquisição de experiência por intermédio do apoio à outras instituições; e um segundo momento dedicado ao desenvolvimento de projetos próprios (INSTITUTO UNIBANCO, 2003).

Permanecem cinco frentes de atuação em 2005, entretanto, três delas se alteram, visto que há a supressão da área Educação Formal, e a reformulação das áreas Educação Profissionalizante e Formação para o Mercado de Trabalho e Empreendedorismo. Em substituição são acrescentadas as áreas Qualificação para o Mercado de Trabalho, Defasagem Escolar e Educação Complementar.

No ano de 2007 há uma nova reformulação do Instituto Unibanco, que é colocada pelo mesmo como ano da consolidação do foco de atuação (INSTITUTO UNIBANCO, 2007). Completando 25 anos de instituição, foi realizada uma revisão que demonstrou a necessidade de reorganizar as frentes de atuação em três áreas intrínsecas ao desenvolvimento sustentável, que são educação formal; qualificação profissional e educação ambiental (INSTITUTO UNIBANCO, 2007). Neste ano o atual principal projeto do Instituto Unibanco já está em desenvolvimento, o Projeto Jovem de Futuro, e concomitantemente nota-se uma estruturação mais sistematizada das ações.

Os relatórios seguintes ao ano de 2007 não contam mais com o item linhas de ação. No ano de 2008 são definidos seis princípios orientadores da ação, conforme o quadro 2.5, que apresentam definição mais ampla do que as linhas de ações dos anos anteriores, todavia, são sensivelmente mais restritas ao desenvolvimento do projeto jovem de futuro.

Quadro 2.5 – Princípios de Atuação

Princípios de atuação
Aumento significativo dos investimentos
Focalização em projetos de inciativa do Instituto Unibanco
Priorização de parcerias público-privadas na área de educação
Busca de eficiência e impacto
Compromisso com a produção e disseminação de conhecimento

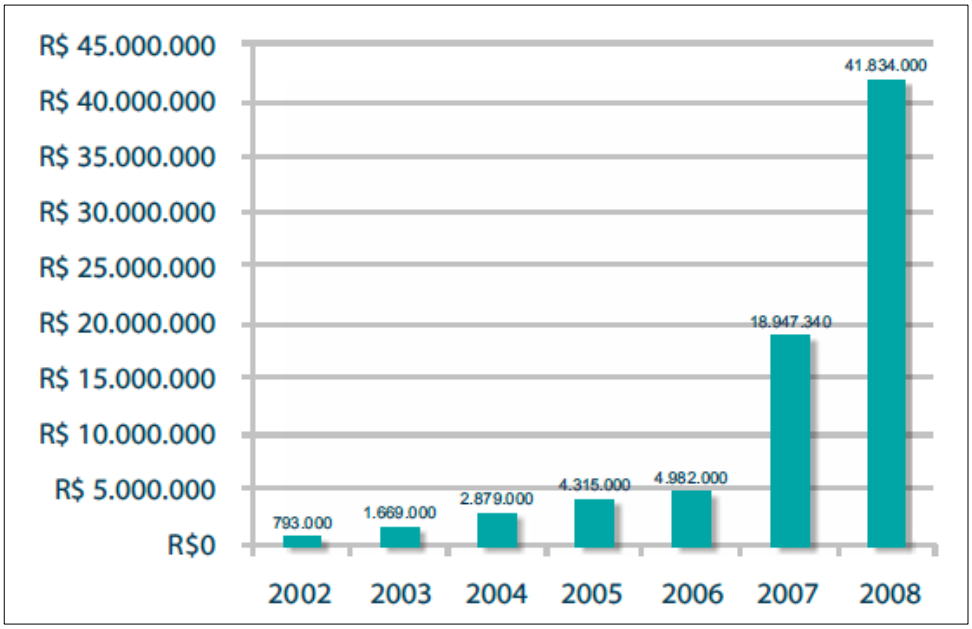
Fonte: Relatório de atividade de 2008

O primeiro princípio, aumento significativo dos investimentos, se refere a assunção por parte do Instituto Unibanco da função de conceber, validar e disseminar tecnologias que sejam passiveis de tornarem-se políticas públicas. Assim, os investimentos realizados pela instituição em 2008 tinham como perspectiva a validação da metodologia criada no Centro de Estudos Tomas Zinner[14], local utilizado como laboratório de tecnologias, para tanto era necessário estendê-la para escolas públicas como forma de verificar a eficiência. O aumento dos investimentos visava, portanto, a concretização da tecnologia para transferência, tanto da metodologia como do investimento, para o setor público.

Como forma de evidenciar o aumento dos investimentos ao longo do período de atuação na educação, o Instituto Unibanco apresenta tabelas como a demonstrada na figura 2.1. É possível notar que os investimentos saltaram de 793 mil em 2002, para aproximadamente 41 milhões em 2008, bem como um aumento de mais de 50% do montante investido no ano anterior. O aumento de investimento acompanhou o aumento do número de jovens atendidos, que passou de aproximadamente 84 mil em 2007 para 107 mil em 2008.

[14] De acordo com o relatório de atividades de 2008, o Centro de Estudos Instituto Unibanco em 2008 passou por reformas na estrutura física e na organização das atividades, sendo reinaugurado no segundo semestre com o nome de Centro de Estudos Tomas Zinner

Figura 2.1 – Evolução dos Valores Investidos



Fonte: Instituto Unibanco (2008)

Com relação ao segundo princípio, focalização em projetos de inciativa do Instituto Unibanco, decorre da intenção revelada na ação da instituição que visava um papel de destaque na área educacional. Para elaborar políticas públicas educacionais, o Instituto Unibanco concebia que era necessário desenvolver projetos próprios, visto que a pretensão era desenvolvê-los a partir de constituição de parceria público-privadas (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Na época mencionada, os esforços eram concentrados em dois projetos próprios, o Jovem de Futuro e o Entre Jovens[15].

O princípio da priorização de parcerias público-privadas relaciona-se com o anterior, já que para atuar na elaboração e efetivação de políticas públicas nacionais para o ensino médio requer o estabelecimento de parcerias com o governo. Segundo o Instituto Unibanco (2008) a consecução de metas pactuadas implica necessariamente na interação da sociedade civil com o governo, visto que a efetividade da ação demanda maior abrangência tanto no que concerne a investimentos como em relação a possibilidade de disseminar a metodologia para um maior número de escolas.

O quarto princípio, a busca de eficiência e impacto, ressalta as formas de monitoramento e avaliação desenvolvidas pelo Instituto Unibanco, como forma de

[15] O Entre Jovens corresponde a uma metodologia, também criada pelo Instituto Unibanco que consiste num programa de tutoria em língua portuguesa e matemática, para minimizar defasagens oriundas do ensino fundamental. Em 2011 está metodologia foi acrescida ao Projeto jovem de Futuro, tornando-se uma das metodologias Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2009; 2011).

acompanhar, avaliar e aprimorar as tecnologias desenvolvidas (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Por fim, o último princípio, compromisso com produção e disseminação de conhecimento, se refere ao estreitamento de relações com o setor acadêmico, um dos objetivos estratégicos da instituição, como forma de produzir e gerir a produção de conhecimentos sobre educação de jovens e sobre o ensino médio no Brasil (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). No ano de 2008 duas iniciativas foram realizadas neste campo que exemplificam a forma como tal princípio é colocado em prática. A primeira iniciativa foi a realização do seminário com o tema "A Crise de Audiência no Ensino Médio" com o objetivo de colocar na agenda de debate o problema da evasão no Ensino Médio, e que contou com a participação de membros do MEC, de Secretarias Estaduais de Educação, de universidades públicas e privadas, de fundações e ONGs ligadas à educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

A segunda iniciativa realizada em 2008 dentro do mesmo princípio foi o desenvolvimento do concurso "O desafio do ensino médio: como evitar que os jovens abandonem a escola" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). O concurso foi direcionado à escolas públicas de ensino médio em todo o Brasil e consistia na elaboração de projetos com o tema citado. Ao final do concurso, vinte e seis propostas foram escolhidas, e receberam prêmios em dinheiro para auxiliar no desenvolvimento do projeto.

Apesar da alteração da forma de disposição em linhas para princípios de atuação, nota-se similaridade entre os itens, visto que parte do que o Instituto Unibanco afirmou em 2008 já estavam presentes nas áreas de atuação dos anos anteriores. Todavia, há a diferença significativa no que concerne à diversidade de áreas, já que a sistematização apresentada em 2008 tornou os projetos próprios foco principal dos investimentos e atuação do Instituto Unibanco.

Os relatórios de atividades posteriores ao ano de 2008 não contemplaram as especificações da ação do Instituto Unibanco, como visto nas linhas de ação e nos princípios orientadores da ação. Das informações contidas nos relatórios de 2009 à 2011, a que mais se aproximou do princípios orientadores da ação foi o item valores, que fazia referências à forma de atuação, conforme sistematizado no quadro 2.5.

Quadro 2.6 – Valores do Instituto Unibanco

Valores	Definição
Transparência	O Instituto Unibanco preza pela qualidade e clareza das informações na transmissão de conhecimentos e na comunicação com públicos de todos os níveis.
Responsabilidade e corresponsabilidade	As parcerias são estabelecidas com base na confiança mútua e no estabelecimento das responsabilidades de cada parte quanto à sua colaboração nas realizações conjuntas
Excelência de resultados	Toda ação requer acompanhamento, assim como sua sistematização, avaliação e disseminação alimentam um processo permanente de gestão de conhecimento e capacitação.
Coragem de ousar	Inovação e criatividade são privilegiadas na busca de melhorias de processos e resultados.
Identidade como força	O foco na missão institucional e a coerência entre os discursos interno e externo são considerados essenciais para a nossa identidade.
Integração	Atividades e projetos próprios, de parceiros ou de realização conjunta, contam com recursos e programas coesos e de integração transparente.

Fonte: Relatório de Atividades de 2011

Entretanto, a forma que se observa a partir de 2009 não demonstra campos de atuação diferenciados, o que leva ao entendimento de um afunilamento nesse aspecto. O Instituto Unibanco ainda figura como apoiador e parceiro de outras instituições em outros projetos, todavia destina poucos recursos para esta finalidade. Em 2013, por exemplo, do montante investido pelo Instituto Unibanco em suas ações pouco mais de 3% foi direcionado para este fim (INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Nota-se com os dados apresentados que a fragmentação observada no item anterior aos poucos foi substituída por uma instituição focada, a princípio, na educação, e que se afunila na atuação em um projeto específico.

2.3 A Qualificação para o Trabalho e o Interesse pelo Ensino Médio

A sistematização dos dados indica que no processo de estreitamento entre os objetivos do Instituto Unibanco e a posição da instituição frente à área educacional, a demanda do mercado de trabalho esteve presente direta ou indiretamente no escopo das ações. Na primeira fase de atuação, o referido viés está presente diretamente nos projetos e programas voltados para a qualificação para o trabalho; na segunda fase, o viés compõe o projeto desenvolvido pelo Instituto Unibanco para o ensino médio, visto que a natureza dessa etapa de ensino é composta pela relação educação e trabalho.

Para demonstrar tal relação na primeira fase de atuação, retoma-se a Missão do Instituto Unibanco, sintetizada no Quadro 2.3. No ano de 2005 a qualificação para o trabalho figura com destaque, pois o Instituto Unibanco voltava suas atividades focalizadas nas comunidades menos favorecidas com a finalidade de desenvolver projetos para inserir adolescentes, jovens e adultos no mercado de trabalho.

Considerando que no ano de 2005 destaca-se a qualificação para o trabalho como objetivo direto, buscou-se comparar os projetos desenvolvidos neste ano com os projetos desenvolvidos em 2003, organizados no Quadro 2.2. No ano de 2003 o Instituto Unibanco desenvolveu quinze programas, dos quais quatro eram voltados para a área de qualificação para o trabalho. São eles: “Das Ruas para Empresas”; Universidade Cidadã”; “Construindo o Futuro; e “Programa de Preparação para o Trabalho”.

O programa “Das Ruas para Empresas”, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Trabalho e Renda da Prefeitura do Rio de Janeiro, visava a colocação em emprego formal de jovens e adultos que exerciam atividades informais, por intermédio de qualificação profissional e social.

O programa “Universidade Cidadã”, era realizado em parceria com universidades privadas e a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura do Rio de Janeiro. As ações eram desempenhadas nas áreas de saneamento, organização, cidadania e empregabilidade. Indiretamente, o programa oferecia formação a trabalhadores, também com a finalidade de colocação em trabalho formal.

Os projetos “Construindo o Futuro” e “Programa de Preparação para o Trabalho”, foram realizados em parceria com a Ação Comunitária do Brasil. O primeiro objetivava a inserção de adolescentes, jovens e adultos no mercado de trabalho, oferecendo para tanto cursos profissionalizantes, estágios remunerados e vagas de empregos. O segundo ofertava curso com o objetivo de desenvolver habilidades para empregabilidade e inclusão social de jovens, entre 15 e 21 anos, pertencentes a classes de baixa renda.

Tendo em vista que no ano de 2005 a missão do Instituto Unibanco relacionava-se diretamente com a qualificação para o trabalho organizou-se o Quadro 2.7 como forma de verificar a influência da missão declarada nos projetos realizados naquele ano.

Quadro 2.7 – Programas Desenvolvidos no ano de 2005

PROGRAMAS DESENVOLVIDOS EM PARCERIA	PROGRAMAS PRÓRPIOS
Junior Achievement; Círculos de Leitura; Projeto Avenida Central; Projeto Envolver; Parceiros Jovens Voluntários; Brasileirinho; Espaço do Artesão; Estúdio Aprendiz; Escolas de Informática e Cidadania; Das Ruas para as Empresas; Programa de Preparação para o Trabalho Capacitação Cidadã; Rocinha do saber; Alfabetização Solidária; Empresários pelo Desenvolvimento Humano; Natureza Jovem, Protetores da Serra;	Centro de Estudos Instituto Unibanco Centros de educação Ambiental

Fonte: Relatório de Atividades de 2005

Conforme se observa no quadro, os programas “Das Ruas para Empresas” “Programa de Preparação para o Trabalho” permaneceram no ano de 2005. Além destes, foram incluídos quatro programas, que são: “Espaço do Artesão”; “Estúdio Aprendiz” “Capacitação Cidadã”; e “Escolas de Informática e Cidadania”. Todos os programas eram desenvolvidos em parcerias, tanto com o setor público, Secretaria de Trabalho e Renda da Prefeitura do Rio de Janeiro, por exemplo, como com Organizações não Governamentais.

Assim como os programas apresentados anteriormente, os desenvolvidos em 2005 também priorizavam o atendimento a adolescentes e jovens de baixa renda, com finalidades diversificadas. Cabe ressaltar, que um dos programas, “Espaço do Artesão”, destoava dos demais por não visar a colocação em emprego forma, mas sim em postos de trabalhos sazonais, gerados em detrimento de eventos sociais, como carnaval e outras datas festivas que impulsionam o turismo na cidade.

Conforme discutido no item anterior, com a redefinição da estratégia de atuação Instituto Unibanco apresentou uma segunda fase de intervenção voltada para a educação

pública, mais especificamente para o ensino médio público. A materialização dessa nova fase é observada mediante dados como a declaração da missão da instituição no ano de 2010, que segundo o Instituto Unibanco era

> Contribuir para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade, concebendo, validando e disseminando tecnologias e metodologias sociais que contribuam para aumentar a efetividade das políticas e práticas vigentes nas escolas públicas de Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, p.14, 2010)

A declaração da atuação voltada para as escolas públicas de ensino médio foi apresentada somente no ano de 2010. Todavia, o Instituto Unibanco nos relatórios anteriores já vinha pautando, paulatinamente, o ensino médio, como no diagnóstico apresentados sobre essa etapa de ensino nos relatórios de 2007, com o titulo "Juventude: a chave para o desenvolvimento sustentável"; e no relatório de 2008, com o título "Por que investir no ensino médio".

O relatório de 2003 traz um balanço da educação pública, ponderando que apesar de demonstrar avanços no número de matrículas no ensino fundamental e na redução dos índices de analfabetismo, o Brasil ainda apresentava baixo desempenho educacional (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). De acordo com o Instituto Unibanco (2003) este fator evidenciava que o problema da educação, estava além da falta de acesso ao ensino, mas na má qualidade do ensino oferecido. Dessa maneira, afirma que como forma de contribuir para tal situação, assim como para o desenvolvimento econômico do país, a decisão de aprofundar o cerne de sua intervenção na educação, com ênfase a princípio em temas relacionados à proteção ambiental e a inclusão social de adolescentes, jovens e adultos menos favorecidos.

Pode-se afirmar que neste início de intervenção na educação o ensino médio não correspondia à principal preocupação desta instituição. Ainda que disperso em dois temas, os adolescentes e jovens figuram como parcela prioritária.

Considerando que a estratégia traçada pelo Instituto Unibanco em 2003 era a de atuar em parceria com o intuito de adquirir experiência para o desenvolvimento de projetos próprios, no ano de 2006 esta instituição apresenta um novo projeto, desenvolvido no Centro de Estudos Instituto Unibanco, concomitantemente a decisão de direcionar o centro das ações para o ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2006). Nos anos anteriores, como em 2004 e 2005, o Instituto Unibanco já sinalizava que apesar de a área educacional ser o centro das preocupações, as atividades profissionalizantes tinham preponderância, uma vez que

possibilitavam desenvolver o material humano do futuro e, consequentemente, poderiam garantir o desenvolvimento econômico.

Como afirma o relatório de atividades de 2006, as atividades desenvolvidas neste ano foram marcadas pela ampliação dos projetos dentro das áreas de atuação, e também pela nova e relevante perspectiva aberta no ensino médio, pelo desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro. O referido documento afirma que o ensino médio passou a ser visto como uma etapa estratégica, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos jovens entre 16 a 24 anos para ingressarem no mercado de trabalho (INSTITUTO UNIBANCO, 2006). Observando os dados, nota-se que em 2006 o ensino médio ganhou importância, contudo, as intervenções ainda não eram focadas somente na educação formal, a qualificação para o trabalho ainda era um eixo que estruturava parte significativa das ações.

Em 2007 o Instituto Unibanco apresentou como foco de atuação somente a juventude brasileira demonstrando aspectos que justificavam a importância de investir na etapa de ensino em questão. Desse modo, eliminou frentes como a capacitação de educadores, mas mantinha ainda três áreas de atuação, a saber: educação formal, qualificação para o trabalho e educação ambiental. De acordo com o Instituto Unibanco (2007), investir nos jovens significa proporcionar um desenvolvimento sustentável para o país, já que só há a ocorrência do mesmo "quando as ações adotadas por uma sociedade são ecologicamente corretas, assim como socialmente justas e economicamente viáveis" (p. 10).

O afunilamento estratégico de atuação para o ensino médio ocorre declaradamente no ano 2008. Segundo o Instituto Unibanco (2008), os investimentos do setor privado e a criação de organismos governamentais específicos para a juventude, como a Secretaria Nacional de Juventude, fizeram com que os estudos e pesquisas sobre esta população ganhassem maiores incentivos. Ainda assim, consta-se neste segmento elementos que indicam uma realidade preocupante a que esta faixa etária estava submetida, tal como altos índices de violência, que tem influência direta na baixa escolarização dos mesmos, o que na acepção do Instituto Unibanco "vem acarretando um desperdício de potencial produtivo sem precedentes" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 9).

Observado isso, tal instituição afirma a existência de um elo fundamental entre o conhecimento e o crescimento econômico visto a competitividade do mercado na atualidade, que exige maior formação e qualificação da população, sendo necessário compreender que "o conhecimento é o elemento central da vantagem competitiva de um país é o primeiro passo para que os que os esforços da sociedade estejam voltados para o desenvolvimento do capital humano de sua juventude" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 11).

Ao contrário dos resultados esperados com relação à escolarização, o Instituto Unibanco (2008), embasado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2007, demonstra que no Brasil havia elevados índices de abandono e evasão no ensino médio, agravados pelo quadro de baixo desempenho escolar observados em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA realizado em 2006, no qual o Brasil ocupou baixas posições em ciências, leitura e matemática (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Dessa forma, o Instituto Unibanco (2008) colocou as bases que fundamentam sua nova bandeira, a urgência em melhorar a qualidade do ensino médio com vistas a aumentar o capital humano e, concomitantemente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Para tanto, a referida instituição entende que se fazia necessário corrigir as distorções observadas bem como oferecer aos jovens a possibilidade de concluir o ensino médio criando condições de melhor emprego e renda, conforme pertinentemente propunham as tecnologias criadas pelo Instituto Unibanco, materializadas no Projeto Jovem de Futuro.

O alinhamento das informações contidas nos relatórios de atividades do Instituto Unibanco demonstram que houve um afinamento entre os objetivos da instituição e a educação básica, sem descolar a ação do Instituto Unibanco da relação entre educação e desenvolvimento econômico. Na primeira fase de atuação declarava diretamente a formação para o trabalho; na segunda fase transfigurou a formação para o trabalho em formação para aumentar o capital humano, e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento do país, enfocando uma etapa de ensino estratégica, que antecede o ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

2.4 A Concepção de Tecnologias e Metodologias Educacionais e a Criação de Projetos Passíveis de Multiplicação

O projeto Jovem de Futuro foi lançado no final do ano de 2006, com o título Jovem de Futuro: Qualidade Total no Ensino Médio. Naquele ano, o Instituto Unibanco revela que a proposta foi concebida em virtude da experiência com jovens do ensino médio, que permitiu a sistematização de um projeto mais estruturado no referido segmento (INSTITUTO UNIBANCO, 2006). Consoante com a definição do Instituto Unibanco (2006, p. 6), o Projeto

Jovem de futuro foi concebido na época como "uma parceria com escolas públicas direcionadas para o aumento da qualidade do atendimento educacional e a consequente melhoria do desempenho dos alunos nesse estágio escolar", pressupondo, portanto, desde o princípio o desenvolvimento a partir de uma parceria público-privada.

A criação da tecnologia Jovem de Futuro se deu, segundo o relatório de atividades de 2006, no interior do projeto Centro de Estudos Tomas Zinner, que funcionou como um laboratório para esta experiência, e atualmente encontra-se desativado. O Centro de Estudos Tomas Zinner era no início da atuação na área educacional em 2002 um dos dois projetos próprio, realizado sem parcerias com outras instituições (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Conforme o relatório de atividades de 2007, o Centro de Estudos Tomas Zinner foi

> Instalado numa ampla e arborizada área do Jardim Educandário, nas proximidades do Centro Administrativo Unibanco (CAU), o espaço surgiu, em 2003, para facilitar o acesso da comunidade local à biblioteca do Unibanco. Devido à grande procura de estudantes da região, no ano seguinte assumiu a vocação atual de promover o desenvolvimento educacional e cultural de crianças e jovens, favorecendo a inclusão social de forma participativa e crítica (INSTITUTO UNIBANCO, 2007).

O Centro de Estudos Tomas Zinner iniciou suas atividades no segundo semestre de 2003, com o nome Centro de Estudos Instituto Unibanco, oferecendo atendimento a crianças e adolescentes que residiam no entorno do Centro Administrativo Unibanco por intermédio de acesso aos espaços do local, como biblioteca e sala de informática, e por intermédio de atividades pontuais, como hora da leitura e familiarização com a informática (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Neste ano, o projeto recebia três mil alunos, com faixa etária dentre 7 a 17 anos, que eram consideradas em situação de risco, vulnerabilidade ou exclusão social (INSTITUTO UNIBANCO, 2003).

Na reorganização das frentes de atuação em 2005, o Centro de Estudos Instituto Unibanco passou a integrar a frente Educação Complementar, o que o direcionou para a complementação do currículo da educação regular da escola pública (INSTITUTO UNIBANCO, 2005). Além disso, já se colocava como funções do centro a disseminação das propostas desenvolvidas pela instituição e a avaliação dos projetos desenvolvidos, o que significa que as atividades realizadas nesse espaço eram concebidas com o intuito de multiplica-las em outros espaços, como nas escolas públicas.

No início do Projeto Jovem de Futuro, em 2007, quatro escolas da Rede de Escolas estabelecidas pelo Centro de Estudos Instituto Unibanco localizadas próximas ao centro,

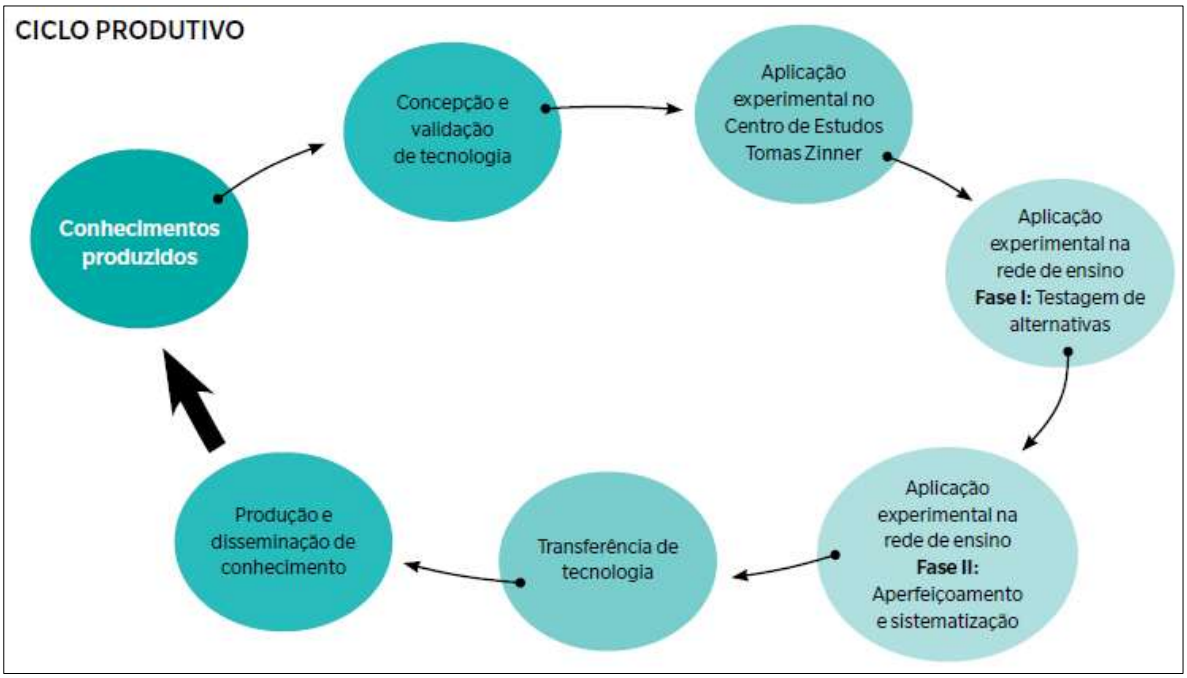
receberam a etapa piloto do projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2007). A definição dos objetivos do Centro de Estudos como laboratório das metodologias do Instituto Unibanco tornou-se evidente com a expansão do Jovem de Futuro ainda na fase de implantação do projeto piloto. No relatório de atividades de 2008, o centro é definido como "um importante espaço para testar e validar princípios e tecnologias capazes de contribuir na construção de um Esino Médio público de qualidade e ampliar as oportunidades profissionais para os jovens" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 77).

A partir do acompanhamento pelos relatórios de atividades publicados anualmente, é possível observar que a medida que o projeto vai sendo desenvolvido, a sistematização apresentada pelo Instituto Unibanco vai se tornando mais complexa. Apesar de o Instituto Unibanco atuar na educação desde a década de 1990, e a proposição do Projeto Jovem de Futuro ter sido feita em 2006, somente no relatório de atividades de 2009 é apresentado um ciclo, que segundo o Instituto Unibanco (2009) corresponde ao processo de produção de metodologias e tecnologias educacionais para ser aplicadas nas escolas públicas. Observando a Figura 2.2 é possível visualizar o formato de desenvolvimento de tecnologias proposto pela Instituição.

Comparando com as informações divulgadas antes da apresentação do ciclo, demonstrado na Figura 2.2, é possível notar que são inseridas etapas no processo de desenvolvimento dos projetos próprios. Os relatórios anteriores apresentavam como âmbito de desenvolvimento das metodologias somente o Centro de Estudos Tomas Zinner. A partir do ciclo, duas etapas são inseridas anteriores ao Centro, a primeira de produção de conhecimentos; a segunda de concepção e validação de tecnologia. O Centro de Estudos passa para a terceira etapa, no entanto, continua com a função de laboratório de aplicação experimental.

Após a aplicação experimental no Centro de Estudos Tomas Zinner, a tecnologia passa a ser aplicada experimentalmente em duas etapas, já nas redes de ensino, sendo a primeira com a função de teste de implantação, e a segunda mais ampla que a primeira com a função de aperfeiçoar a sistematização. Por fim, a partir da completa sistematização e término do ciclo de produção, tem-se o desenvolvimento de uma tecnologia passível de ser transferida para as escolas públicas de ensino médio em larga escala.

Figura 2.2 – Ciclo de Produção de Tecnologias



Fonte: Instituto Unibanco (2009)

De acordo com o Instituto Unibanco (2009), a ideia de continuidade do processo o caracteriza como um ciclo, concretizando a ideia que o produto gerado pela implantação de uma tecnologia inédita à prática escolar, decorrerá, necessariamente em novas descobertas. Tais descobertas são o ponto final da implantação de uma tecnologia, e, ao mesmo tempo, o ponto de renovação do processo de produção de uma nova, a partir dos dados oferecidos pela implementação da anterior.

A forma apresentada para conceber e validar as tecnologias e metodologias educacionais tem como finalidade ir além de respostas à dificuldades isoladas de uma escola, concebendo, portanto, tecnologias e metodologias universais "comprovadamente passíveis de aplicação em qualquer realidade, sem prejuízos dos resultados" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010. p. 17).

A garantia de continuidade do ciclo de produção de tecnologias e metodologias do Instituto Unibanco, com altos parâmetros de qualidade, é a função da equipe de Gestão de Conhecimento (INSTITUTO UNIBANCO, 2010). Esta área realiza estudos, com investimentos privados, que buscam informações e lacunas sobre o tema de interesse do Instituto Unibanco, o ensino médio, com o objetivo de subsidiar a criação de novas políticas públicas e tecnologias (Ibidem).

No Relatório de Atividades de 2010, o mesmo ciclo destacado em 2009 é apresentado, contudo, preocupam-se em diferenciar tecnologia de metodologia educacional. Consoante

com o Instituto Unibanco (2010), as metodologias educacionais são independentes da tecnologia, pois visam a intervenção em aspectos específicos da realizada escolar ou dos segmentos que compõe a escola. São estratégias que objetivam a melhoria dos resultados escolares, disseminadas por meio de capacitação. As tecnologias educacionais "são um conjunto integrado de propostas de ação capazes de funcionar de forma sinérgica na melhoria da qualidade de escolas públicas de ensino médio" (INSTITUTO UNIBANCO, p. 18, 2010). Dessa forma, uma tecnologia educacional pode articular diversas metodologias em conjunto.

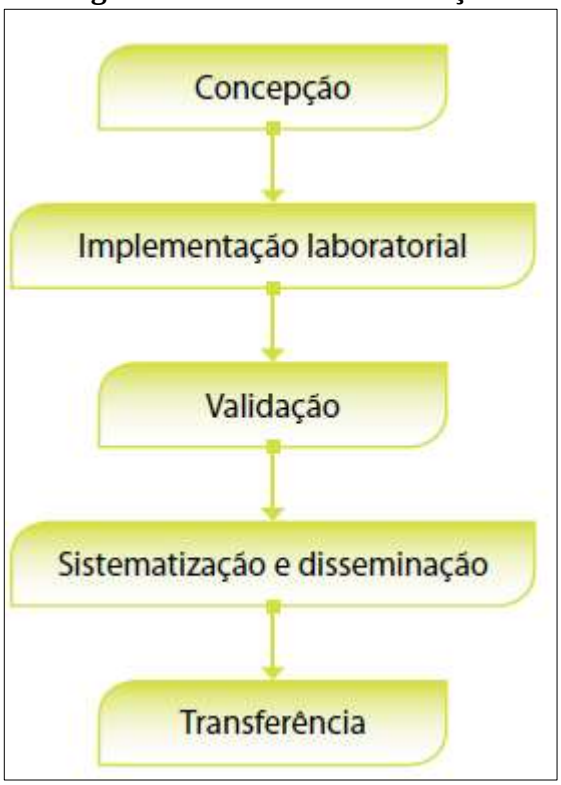
Tanto as metodologias como as tecnologias educacionais passam por período de validação e aplicação experimental. Contudo, somente as tecnologias são avaliadas para aferir seus impactos na realidade escolar (INSTITUTO UNIBANCO, p. 18, 2010).

O ciclo apresentado em 2009 é substituído em 2011, pelo modelo representado na Figura 2.3, que constitui a alteração de ciclo de produção de tecnologias para modelo de atuação.

No modelo de atuação apresentado pelo Instituto Unibanco em 2011, o início do desenvolvimento de uma tecnologia se dá a partir da identificação de uma situação-problema, analisada sob as perspectivas políticas, econômicas culturais e sociais, que deverá ser solucionada por intermédio de uma proposta de intervenção (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Após o diagnóstico, são concebidos projetos de intervenção a partir de tecnologias e metodologias socioeducativas, que são implantados de forma experimental em um grupo de escolas públicas, com o objetivo de testar o projeto (Ibidem). Na etapa seguinte, são realizadas avaliações e o monitoramento do projeto, pelo Instituto Unibanco, para analisar o impacto da experiência, e, sendo avaliada como positiva, a tecnologia é validada, e consequentemente, sistematizada e disseminada.

A figura 2.3 corresponde ao último modelo de concepção de metodologias apresentado pelo Instituto Unibanco. Destoante do modelo apresentado em 2009, a apresentação visual do novo modelo de concepção de tecnologias imprime a ideia de linearidade em substituição à ideia de ciclo. O que remete a um ponto de chegada fixo, que pode induzir à compreensão que os projetos desenvolvidos não demandam revisão em decorrência das práticas, o que os tornam universais, ou seja, aplicados em qualquer realidade sem a necessidade de qualquer alteração.

Figura 2.3 – Modelo de Atuação



Fonte: Instituto Unibanco, 2011

Tanto em 2009 como em 2011, é possível notar a centralidade da organização do Instituto Unibanco em torno de Projeto Jovem de Futuro, visto que este corresponde ao principal projeto próprio desenvolvido pelo Instituto Unibanco e que os dois modelos de concepção de metodologia apresentados, foram sistematizados no decorrer do desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro, correspondendo, portanto, à forma como tal projeto foi concebido.

Reconsiderando os objetivos do capítulo, apresentar a trajetória do Instituto Unibanco para tornar claro que sua atuação passou da assistência social para a educação pública a partir de objetivos previamente colocados por essa instituição, é possível levantar considerações sobre a trajetória demonstrada, tal como as duas fases distintas de atuação.

A primeira fase foi composta por atuação na assistência social que em virtude de fatores, como os diferentes focos das atividades sociais, levaram a inferência que o período foi constituído de ações fragmentadas. A fragmentação foi compreendida como fator relevante por partir do pressuposto que a pulverização das ações implica também na pulverização da repercussão de tais ações na sociedade. Sendo assim, esse fator poderia interferir na importância atribuída ao Instituto Unibanco nas questões sociais.

A incursão na educação, que é corresponde à segunda fase da instituição em questão, foi marcada por uma reestruturação significativa do Instituto Unibanco, bem como pela centralização de suas ações. A partir desse período toda a atuação passa a ser engendrada para a consecução de projetos próprios, visto que passa atuar em parceria para ganhar experiência e constituir propostas próprias.

Com isso, interpreta-se a centralização das ações na área educacional como fator imprescindível para a relevância que o Instituto Unibanco almeja e posteriormente assume na sociedade, como se pauta no próximo capitulo.

CAPÍTULO 3 – O INSTITUTO UNIBANCO COMO FORMULADOR E EXECUTOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

O capítulo aborda os fatores subsequentes ao enfoque do Instituto Unibanco voltar-se para a educação básica pública, mais especificamente ao ensino médio, privilegiando a constituição da parceria público-privada que elevou o Instituto Unibanco a parceiro do Ministério da Educação na execução do Programa Ensino Médio Inovador/ Projeto Jovem de Futuro.

Discute-se, primeiramente, a parceria com o Ministério da Educação, tendo em vista que esta antecede a junção dos programas Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro. Com efeito, esta parceria iniciou na inclusão do Projeto Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias, ocorrida no ano de 2009, antecedendo até mesmo a validação da metodologia para o Instituto Unibanco.

Em seguida, aborda-se o projeto jovem de futuro, da concepção à validação da tecnologia. O item objetiva retratar a estruturação do Jovem de Futuro ao longo de sua execução piloto, ocorrida no período de 2007 à 2011. Dessa forma, apresenta-se os componentes da tecnologia indicados pelos relatórios de atividades do Instituto Unibanco, tais como estrutura do projeto, formas de monitoramento das ações e avaliação da tecnologia.

O item sequente versa sobre o Programa Ensino Médio Inovador, visto que a parceria público-privada entre o MEC e o Instituto Unibanco ocorre mediante a junção dos programas. O ProEMI surge no âmbito de uma política pública, com a proposta de inovação curricular do ensino médio, justificada pela baixa permanência dos jovens nesta etapa de ensino. Para melhor compreender o programa, o item aborda o Programa Ensino Médio Inovador a partir dos documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação que discorrem sobre o redesenho curricular no ensino médio, bem como sobre como se dá a operacionalização do ProEMI, publicados entre 2009 e 2014.

Para tanto, serão utilizados os documentos oficiais que versam sobre o currículo do ensino médio, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e os documentos oficiais sobre o Programa Ensino Médio Inovador, que são o documento Ensino Médio Inovador publicado em Abril de 2009; o Parecer 11/2009 do Conselho Nacional de Educação sobre o documento Ensino Médio Inovador; e os Documentos Orientadores do ProEMI publicados nos anos de 2011, 2013 e 2014.

A parceria e a consequente transferência do Projeto Jovem de Futuro para o setor público é discutida no ultimo item deste capítulo, por meio dos dados levantados nos relatórios de atividades de 2011 a 2014. Ressalta-se nesse item a movimentação do Instituto Unibanco para tornar o Jovem de Futuro política pública, junto ao MEC e aos Estados e as adequações realizadas na metodologia para a disseminação em larga escala.

3.1 O Início da Parceria Público-privada: o Guia de Tecnologias

Apesar da ênfase na transferência do Projeto Jovem de Futuro para a rede pública de ensino médio figurar nos documentos do Instituto Unibanco somente a partir da parceria instituida com o Ministério da Educação em 2011, pode-se afirmar que a constituição da parceria antecede este período. Isso porque no ano de 2009 antes de encerrar o período de validação do projeto piloto, o Projeto Jovem de Futuro já figurava no Guia de Tecnologias, organizado pelo Ministério da Educação, como uma tecnologia indicada para escolas de ensino médio.

O Guia de Tecnologias se insere no conjunto de políticas educacionais, proposta pelo Ministério da Educação com a finalidade de aumentar a qualidade da educação básica brasileira, implementadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e pelo Decreto nº 6.094, que estabelece mecanismos de atuação como o Plano de Ações Articuladas – PAR e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2011).

Conforme Peroni e outros (2012) as ações, apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação junto aos entes federados passou a se orientar prioritariamente pelo conjunto dos mecanismos citados. Os autores enfatizam que tais políticas fortaleceram as avaliações em larga escala, visto que se criou índices para aferir resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; bem como fortaleceram as parcerias público-privadas mediante a indução das mesmas, tanto para a concepção de propostas pedagógicas como na execução das mesmas, tornando-as política de Estado, uma vez que a maioria dos municípios brasieleiros aderiram ao PAR.

Organizado em categorias do conhecimento, o Guia de Tecnologias é composto por tecnologias pré-qualificadas e por tecnologias desenvolvidas pelo MEC, que visam oferecer

aos gestores educacionais instrumentos e ferramentas que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011).

Dessa forma, o Guia de Tecnologias pressupõe a parceria com setor privado, uma vez que é integrado por

> [...] tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC – elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação – e pelas tecnologias apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 14).

Além de oferecer ferramentas pré-qualificadas pelo Ministério da Educação, o Guia de Tecnologias visa também fortalecer e estimular a produção de tecnologias voltadas para a melhoria da educação básica, incluindo o estimulo à empresas privadas para a criação das mesmas (BRASIL, 2011).

Nas análises de Peroni e outros (2012) ao induzir a parceria público-privada, como se observa no Guia de Tecnologias, entrega-se à iniciativa privada a concepção de educação, consequentemente, de homem e mundo à iniciativa privada. Os autores questionam como tal iniciativa incide na democratização e qualidade da educação ofertada, visto que a adoção de sistemas privados padronizados pode comprometer a gestão democrática da escola, preceito fruto de debate historico na educação pública brasileira, e a subordinação da formação ao mercado de trabalho.

Cabe salientar que a inserção da tecnologia Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias ocorreu antes do término do processo de validação da tecnologia, previsto pelo Instituto Unibanco para certificação da mesma, conforme se observa no modelo de concepção de tecnologias[16] dessa instituição. Conforme o Instituo Unibanco (2009, p.18)

> [...] em apenas dois anos de desenvolvimento e ainda sem uma formatação final, os projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens[17] conquistaram sua pré-qualificação como tecnologias educacionais pelo Ministério da Educação. Ambos estão incluídos no Guia de Tecnologias Educacionais 2010 do MEC, que lista iniciativas reconhecidas como potencialmente eficazes para replicação em escolas da rede de ensino brasileira. A qualificação definitiva depende apenas da adoção dos projetos pelas escolas e consequente

[16] Conforme discutido no item 2.4 sobre a concepção de tecnologias e metodologias educacionais.

[17] O Entre Jovens corresponde a uma metodologia, também criada pelo Instituto Unibanco que consiste num programa de tutoria em língua portuguesa e matemática, para minimizar defasagens oriundas do ensino fundamental. Em 2011 está metodologia foi acrescida ao Projeto jovem de Futuro, tornando-se uma das metodologias Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2009; 2011).

> confirmação de resultados positivos por consultores do Ministério. Já com essa perspectiva em vista, o Instituto agora se dedica a finalizar a formatação dos projetos em módulos que facilitem o processo de apropriação dessas tecnologias pelas autoridades educacionais interessadas.

O trecho destacado aponta que a certificação do Projeto Jovem de Futuro foi concedida pelo MEC antes mesmo do Instituto Unibanco terminar o processo de validação, que o certificaria como metodologia do próprio Instituto Unibanco. De acordo com o Instituto Unibanco (2010), somente após testado e aprovado, o Projeto Jovem de Futuro passaria a compor o leque de ações ofertadas por esta instituição para escolas de ensino médio públicas, contudo,

> [...] A implantação, agora sob a responsabilidade direta da rede de ensino, é respaldada por manuais e guias de orientação, além de capacitações pessoais ou a distância, dependendo da complexidade da ação. Em qualquer caso, o Instituto oferece apoio e orientação na fase de implementação, principalmente quando há necessidades específicas de adaptações (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 19).

Considerando que o guia de tecnologias do Ministério da Educação apresenta ferramentas para as escolas dos sistemas públicos de ensino adquirirem, constar no guia de tecnologias antes mesmo de uma formatação final, significa ofertar aos sistemas de ensino tecnologias que não necessariamente atinge os resultados anunciados. Como exemplo de tal colocação, tem-se a questão da evasão escolar, a qual o Projeto Jovem de Futuro visa reduzir, que foi foco de um seminário, organizado por esta instituição no ano de 2010, com o tema "Como aumentar a audiência do Ensino Médio?". O tema do seminário foi delineado a partir da constatação que o Projeto Jovem de Futuro e o Entre Jovens "apesar de impulsionarem grandes melhorias no desempenho dos alunos, não geram impactos significativos para diminuir a evasão e o abandono" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 22). O referido seminário constituía o segundo movimento de estudo empreendido pelo Instituto Unibanco sobre esse tema, que já havia sido foco do seminário realizado em 2008, o seminário "A Crise de audiência no Ensino Médio" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

O seminário realizado em 2010 foi organizado a partir da delimitação de oito linhas de pesquisas relacionadas ao tema evasão escolar, que foram desenvolvidas a partir de parcerias com instituições públicas e privadas, que desenvolveram os estudos e apontaram caminhos para a solução do problema (INSTITUTO UNIBANCO, 2010). Consoante com o que afirma o Instituto Unibanco (2010), quatro das oito investigações foram concluídas em 2010, porém, são apresentadas apenas duas, sendo a primeira um estudo realizado pela Fundação para

Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia – Fundace, e a segunda desenvolvida pelo Centro de Microeconomia Aplicada da Fundação Getúlio Vargas.

A primeira pesquisa tece relações entre o abandono escolar no ensino médio e o desempenho escolar observado no ensino fundamental; e a segunda pesquisa observa os componentes que determinam o fluxo escolar no ensino fundamental e no ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2010). Na acepção do Instituto Unibanco (2010, p. 23), "[...] na prática, as duas pesquisas se reforçam mutuamente, evidenciando a necessidade de intervenção precoce na superação de defasagens de aprendizado e na recuperação de atrasos dos alunos com históricos de repetência".

Dessa forma, enquanto o Instituto Unibanco revia aspectos relativos à baixa permanência dos adolescentes no ensino médio, a tecnologia Jovem de Futuro já estava disponível para os Estados e municípios a adquirem, sendo certificada pelo MEC como uma tecnologia qualificada para o ensino médio público.

3.2 A proposta do Projeto Jovem de Futuro e a validação da metodologia

Conforme discutido no capítulo anterior, o Projeto Jovem de Futuro surgiu dos esforços empreendidos pelo Instituto Unibanco na elaboração de projetos próprios com vistas a assumir um lugar de destaque na área educacional. Passaremos agora à observação da proposta trazida pelo Instituto Unibanco que o posicionou como formulador e executor de políticas públicas no âmbito do Ministério da Educação. Para tanto, aborda-se a proposta Jovem de Futuro e o processo de validação da metodologia, tendo como base as orientações emanadas do Instituto Unibanco em documentos de fonte primária e secundária.

A principal metodologia desenvolvida atualmente pelo Instituto Unibanco, o Projeto Jovem de Futuro, foi anunciada no relatório de atividades de 2006, iniciando efetivamente em 2007, com a participação de escolas que faziam parte da rede de escolas atendidas no Centro de Estudos Unibanco em São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2007). Observando o projeto ao longo do tempo, de quando foi apresentado até os dias atuais, é possível notar que a proposta foi se estruturando no curso de sua aplicação, o que está previsto no modelo de concepção de tecnologias do Instituto Unibanco, conforme se observa na Figura 2.2, que indica uma fase de sistematização e disseminação após as fases de implementação laboral e validação.

No início do desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro o Instituto Unibanco (2007) apresentou o projeto como um incentivo técnico e financeiro para escolas públicas de ensino médio conceber, implantar e avaliar um Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade. Para elaborar o Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade primeiro a escola realizava um diagnóstico, para identificar os fatores que interferiam na aprendizagem dos alunos, após propunha o plano com ações para superar os problemas encontrados (INSTITUTO UNIBANCO, 2007).

O Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade previa um período de três anos de atividades, tempo de duração do Projeto Jovem de Futuro, e suas ações eram voltadas para a consecusão de três metas, a saber:

> Aumentar a média de rendimento da escola em um desvio padrão (25 pontos);
>
> Diminuir em 50% o número de alunos com proficiência abaixo do nível intermediário, na escala SAEB de final de Ensino Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática;
>
> Reduzir em 40% os índices globais de evasão/abandono escolar do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p.32)

A estrutura do projeto conta com dois grupos estratégicos, conforme se observa na Figura 3.1, um grupo formado pelo Instituto Unibanco e pela Secretaria Estadual de Educação, chamado grupo estratégico e o outro, grupo operacional, composto pela escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Nesta estrutura o instituto Unibanco indica um coordenador local, um supervisor local do projeto, sendo que um supervisor acompanha cinco escolas, e dois estagiários por escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). No período inicial do projeto, o Instituto Unibanco oferecia o apoio técnico junto ao grupo estratégico e apoio financeiro, para viabilizar a proposta no valor de R$100 por aluno ao ano, repassado diretamente para as Associações de Pais e Mestres – APMs ou entidades equivalentes das escolas participantes. O critério para o uso dos recursos era estabelecidos pela escola, podendo tanto financiar aquisição de materiais para consumo, como para aquisição de equipamentos e melhorias na estrutura física da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Ainda com relação à estrutura organizacional do Projeto Jovem de Futuro, à Secretaria Estadual de Educação competia indicar um supervisor para acompanhar o projeto; fornecer dados sobre a rede de ensino; acompanhar as etapas de execução e avaliação do projeto; criar mecanismos legais para auxiliar na capacitação dos profissionais e prestação de contas; e

utilizar a experiência como subsídio para a criação de políticas públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Figura 3.1 – Estrutura Organizacional do Projeto Jovem de Futuro

Fonte: Instituto Unibanco (2008)

Competia às escolas indicar os participantes do grupo gestor, formado por representantes da comunidade escolar, dentre eles diretor, coordenador ou interlocutor do instituto Unibanco, representantes dos professores, pais e alunos; participar das etapas de elaboração e execução do projeto; aplicar as avaliações previstas para avaliação do desempenho da escola; disponibilizar dados sobre a escola e sobre os alunos; indicar um professor para coordenar o Projeto Jovem de futuro na escola; indicar alunos para auxiliar no Projeto Jovem de Futuro; mobilizar a comunidade local; participar das reuniões e capacitações oferecidas pelo Instituto Unibanco; e realizar a prestação de contas do projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2008)

A proposta também previa compromissos a serem firmados com alunos e pais, tais como a participação em todas as etapas do projeto; o compromisso com as metas estabelecidas pela escola; o acompanhamento da vida escolar do aluno e a participação nas ações de melhorias do ambiente físico da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Nesta fase inicial do projeto previa-se a descontinuidade do mesmo nos casos de escolas que não apresentar o Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade; que não efetivar a ação grupo gestor; que não apresentar a prestação de contas, ou apresentar de forma inadequada; que o desempenho escolar for tedencialmente negativo no primeiro ou segundo ano de intervenção; ou que aumentar os indíces de evasão escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Como forma de fomentar o cumprimento das mestas e objetivos, o Instituto Unibanco propunha um sistema de incentivo à escola, professores e alunos. Segundo o Instituto Unibanco (2008), a escola deveria implantar um sistema de reconhecimento de alunos e professores, que oferecesse incentivos por intermédio da premiação dos mesmos. Além disso, o prórpio instituto implantou um sistema de incentivos às escolas, que oferecia prêmios a grupos gestores, professores e turma de alunos que obtivessem os melhores resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Para acompanhar o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco (2008) implantou um sistema de avaliação e monitoramento baseado no Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade e nos indicadores de resultado e de processo. O monitoramento visava acompanhar o alcance dos resultados a partir do que foi planejado, bem como corrigir os desvios ao longo do percurso do projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

O sistema de monitoramento, conforme se observa na Figura 3.2, parte do levantamento de indicadores em três eixos principais, que são: Eixo interação com os alunos; Eixo interação com o professores; e Eixo administração e gerência.

No primeiro eixo os indicadores são voltados para a interação com os alunos, e o monitoramento inclui os processos e critérios de premiação, a realização de atividades culturais e capacitações e a atuação dos agentes jovens[18]. O segundo eixo diz respeito à interação com professores, que contempla o monitoramento dos critérios e processos de premiação, a realização de projetos pedagógicos, de atividades culturais e de capacitações. O terceiro eixo, administração e gerência, são monitorados o prazo de entrega e atualização dos dados, a capacidade de coordenar as avaliações e a ficha de beneficiados, as condições do espaço físico da escola, e a atução do grupo gestor (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

[18] Os Agentes Jovens corresponde a um grupo de alunos da escola destacados pelo Instituto Unibanco, pela "capacidade natural de liderança, carisma e desenvoltura", para mobilizar os alunas a participarem das ações do Projeto Jovem de Futuro. Os Agentes Jovens recebem capacitação para auxiliar no sucesso do Projeto Jovem de Futuro, atuando como incentivadores (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 30).

Figura 3.2 – Sistema de Monitoramento do Projeto Jovem de Futuro

Fonte: Instituto Unibanco (2008)

No processo de monitoramento, o supervisor da escola designado pelo Instituto Unibanco tem um papel relevante, visto que além de oferecer orientações técnicas às escolas, acompanha o desempenho das mesmas sendo incumbido de periodicamente coletar informações sobre o desenvolvimento da escola, dos professores e dos alunos baseados nos indicadores acima colocados (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Observando os dados colocados, é possível notar que o monitoramento objetiva acompanhar a escola, porém, com o foco voltado para o desempenho do grupo gestor, visto que dois dos eixos, interação com alunos e interação com professores, diz respeito à forma como a gestão relaciona-se com alunos e professores, e o terceiro remete aos fatores técnicos que demanda a administração escolar, tais como levantamento de dados, coordenação da avaliação escolar, dentre outros, que também compõe a prática do grupo gestores. Portanto, todos os eixos monitorados no Projeto Jovem de Futuro tem relação direta com a gestão escolar.

Nota-se que o processo de monitoramento da escola retira da escola a função de acompanhamento de suas atividades. Como se pode observar na seguinte colocação

> O monitoramento contínuo para evitar desvios do planejamento é uma das bases do Jovem de Futuro. O supervisor acompanha o andamento das atividades, cobra aderência aos cronogramas e intervém sempre que necessário diante de imprevistos e dificuldades. É sua responsabilidade acompanhar os índices de frequência e desempenho dos alunos, assim como

> os indicadores de evolução do Projeto, e apontar a necessidade de ações especiais ou ajustes (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 27).

Dessa maneira, o acompanhamento dos resultados da escola, bem como do percurso para consecução dos mesmos torna-se tarefa do Instituto Unibanco e não mais da escola.

A avaliação no Projeto Jovem de Futuro, assim como o monitoramento, é considerada um fator relevante, visto que oferece dados para aferir os resultados do projeto para subsidiar a melhoria do processo pedagógico (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). No decorrer do Projeto Jovem de Futuro são realizadas avaliações para aferir os resultados da intervenção, e avaliações para aferir o desempenho escolar dos alunos.

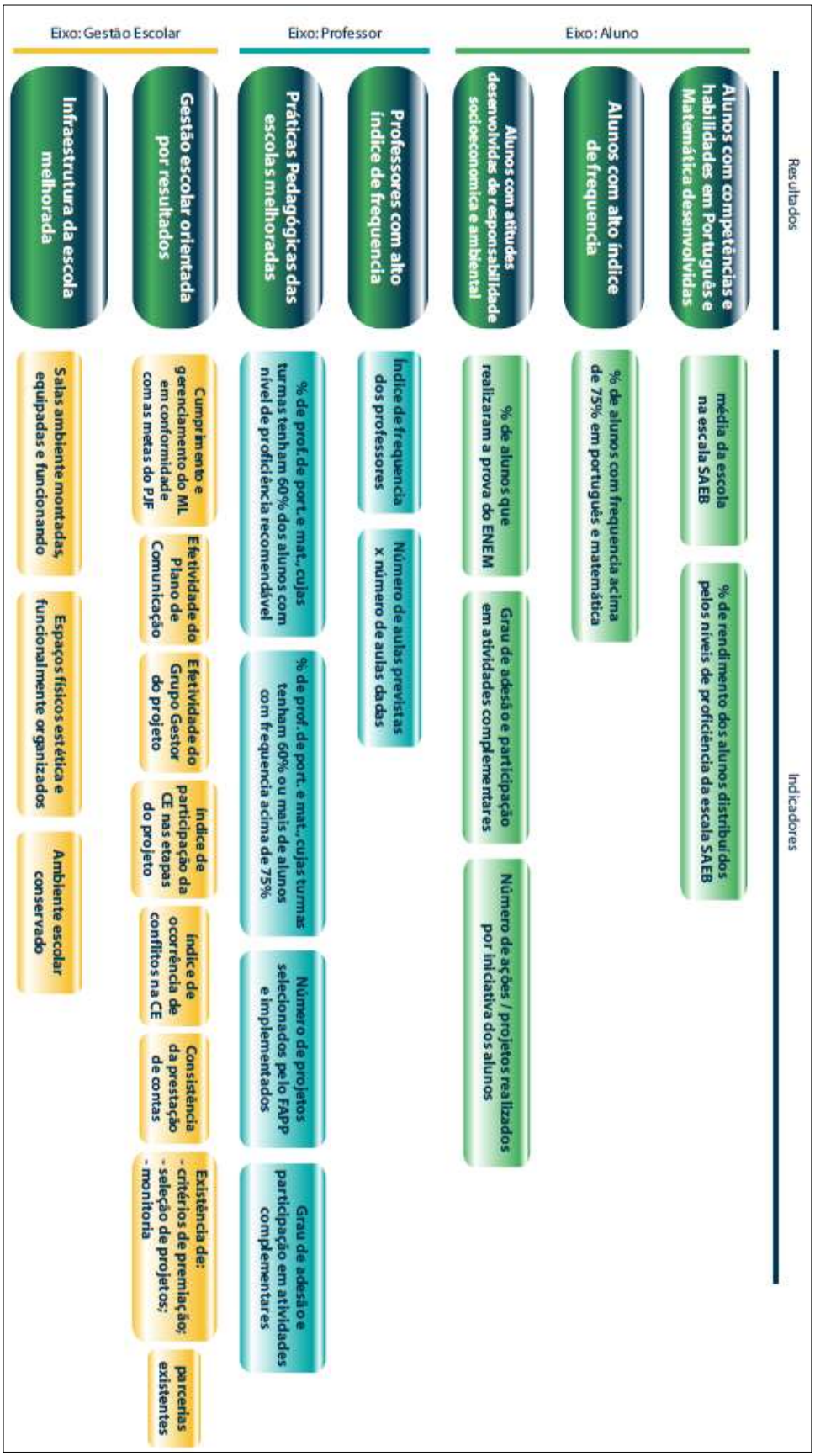
O processo de avaliação dos resultados intermediários e finais do Projeto Jovem de Futuro realiza-se com base em sete resultados finais esperados em todos os Planos Estratégicos de Melhoria da Qualidade, independente dos objetivos definidos pela escola. Consoante com o que demonstra a Figura 3.3, os resultados esperados também são divididos em três eixos, a saber: Alunos, Professor, e Gestão Escolar.

De acordo com o Relatório de Atividades de 2008, dentro do primeiro eixo, alunos, espera-se três resultados, que são competências e habilidades em português e matemática; alto índice de frequência; e desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e socioeconômica e ambiental

No segundo eixo, que se refere aos professores, os resultados esperados quanto a desempenho escolar e evasão são direcionados às disciplinas de português e matemática. Esperava-se, segundo o Relatório de Atividades de 2008, que 60% dos alunos obtivessem proficiência dentro nível recomendável , e que 60% ou mais dos alunos apresentassem frequencia escolar acima de 75%. Além disso, o desenvolvimento de projetos e participação nas atividades complementares, também eram considerados como indicadores para avaliação dos resultados.

Com relação à gestão escolar, terceiro eixo da avaliação, é possível notar uma maior ênfase na avaliação do grupo gestor visto que é o eixo que tem mais indicadores a ser considerados. Os indicadores de resultados para o eixo gestão escolar são relacionados a dois resultados esperados, que são: Gestão escolar orientada por Resultados e infraestrutura da escola melhorada.

Figura 3.3 – Resultados Intermediários e Finais do Projeto Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco, 2008.

Apesar do Instituto Unibanco (2009) afirmar que as ações do Projeto Jovem de Futuro não estão subordinadas a uma equipe externa, e que o grupo gestor é responsável por propor e colocar em prática o Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade, o sistema de monitoramento acaba por direcionar indiretamente as ações da escola. Segundo o Instituto Unibanco (2009, p. 27)

> Trimestralmente, os grupos gestores e supervisores de cada escola se reúnem com consultores especializados para revisar, ponto por ponto, o que foi executado e o que deixou de ser feito do planejamento original. Se necessário, planos e cronogramas são redirecionados de imediato. A conferência inclui a prestação de contas do período, inclusive com análise dos processos de levantamento de informações e tomada de preços prévios a cada decisão de compra ou investimento.

O que se observa é que o Instituto Unibanco monitora a escola com a finalidade de evitar o não cumprimento do Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade.

Com relação ao desempenho escolar do aluno, o Instituto Unibanco desenvolveu formas de avaliação específica para o aluno, a partir da criação de um sistema de avaliação em larga escala, que permite aferir precisamente o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). As avaliações são realizadas ao longo dos três anos do projeto tendo as funções de diagnóstica, formativa e somativa.

No ano anterior ao início do projeto, é realizada uma avaliação com os alunos do último ano do ensino médio, para estabelecer o marco zero que indica o nível dos alunos formados pela escola antes do início da intervenção (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). No primeiro ano do projeto, os alunos do primeiro ano do ensino médio realizam três avaliações, a primeira em março com a função de diagnosticar o nível dos alunos, a segunda em junho com finalidade formativa e a terceira em novembro com função somativa (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). As avaliações eram utilizadas tanto para aferir os resultados dos alunos, como para determinar a continuidade do projeto, pois serviam "também como parâmetro de corte para as escolas participantes, uma vez que a melhoria no desempenho dos alunos é precondição para a continuidade da escola no Projeto" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 28).

As avaliações do desempenho dos alunos analisa também a evasão escolar, visto que a mesma é aferida pela comparação entre os índices de abandono antes do início do projeto, no

ano zero, com os índices apresentados no terceiro ano de intervenção, ou seja, na avaliação final (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

Além do sistema de monitoramento e avaliação criado para acompanhar o programa, o Instituto Unibanco realizou em 2008 avaliações externas para aferir o impacto do projeto piloto. De acordo com o Instituto Unibanco (2008) o projeto piloto foi implantado primeiramente, em quatro escolas paulistas em 2007. Em 2008 houve a adesão de 45 novas escolas ao sendo 20 delas em Belo Horizonte, Minas Gerais, e 25 escolas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O relatório já anunciava que em 2009, ingressariam ao projeto piloto 40 escolas do Estado de São Paulo, sendo dividas em 20 escolas na região metropolitana de São Paulo e outras 20 na região do Vale do Paraíba (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Para definir o conjunto de escolas citadas acima, o Instituto Unibanco ofereceu o convite às escolas, ficando a critério da mesma aderir ou não a proposta, sendo desde o início informado que conforme o número de vagas ofertadas poderia ocorrer de a escola manifestar interesse, mas não ser atendida, visto que após o período de adesao seria realizado um sorteio público para definir as escolas que comporiam o referido projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Baseando-se na avaliação de impacto realizada pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, Iwasaki (2013) afirma que o sorteio das escolas foi realizado a partir do pareamento em duplas de escolas que apresentavam características similares, com o bjetivo de formar dois grupos, sendo um com as escolas sorteadas, chamado de grupo de tratamento. E, o outro grupo, chamado de grupo de controle, era composto por escolas que não foram sorteadas, e que realizariam as avaliações de desempenho dos alunos, com a finalidade de controlar o desempenho das escolas que receberiam o projeto (IWASAKI, 2013).

A composição dos referidos grupos foi realizada como forma de obter os impactos do projeto, pois o Instituto Unibanco estabeleceu a comparação para generalizar o desempenho da rede de ensino, comparando, desse modo, as escolas que não receberam o projeto em relação às escolas transformadas pelo projeto concebido pelo instituto. Isso porque, o pareamento de escolas com mesmas caracterísitcas descartava interferências como condições socioecônomicas ou diferenças regionais, possibilitando a conclusão que qualquer mudança ocorrida ao longo do período de intervenção se procedeu em decorrência do Projeto Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Além do processo de avaliação interno, realizado pelo Instituto Unibanco, foi estabelecida uma avaliação externa de impacto do projeto piloto, realizada pela equipe do

Instituto Unibanco em conjunto com o economista Ricardo Paes de Barros[19]. De acordo com o Instituto Unibanco (2008) os primeiros resultados da avaliação externa, revelaram fortes evidências de impactos positivos, uma vez que

> [...] surgiram diferenças grandes e estatisticamente significativas entre os dois grupos de escolas. Enquanto entre as escolas não participantes, o rendimento escolar tanto em língua portuguesa como em matemática praticamente não se alterou, nas escolas participantes a melhora foi considerável (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 46).

O impacto mensurado pelo processo de avaliação externa, conforme se observa a partir dos dados, foi aferido em 2008, um ano após o início da implementação experimental do Projeto Jovem de Futuro.

O Instituto Unibanco (2008, p. 29), destaca que o princípio que fundameta toda a proposta do Projeto Jovem de Futuro é a ideia

> que um pequeno investimento de recursos técnicos e financeiros, colocados à disposição de qualquer escola pública, e que respeite a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar, pode trazer um impacto significativo nos resultados desde que mobilize a comunidade escolar em torno de metas e estratégias pactuadas, reforce a gestão para resultados e ofereça incentivos para professores e alunos.

O princípio acima colocado demonstra que na acepção do Instituto Unibanco os resultados de uma escola pode ser facilmente transformado, sem a necessidade de grandes investimentos. Também evidencia que o Instituto Unibanco confere à gestão escolar papel preponderante na transformação dos resultados da escola.

Um dos ciclos de validação se encerrou em 2010, que abrangia as 20 escolas do Estado de Minas Gerais e as 22 unidades escolares do Rio Grande do Sul, consolidando, de acordo com o Instituto Unibanco (2010), os resultados positivos da tecnologia e confirmando sua qualificação para disseminação em larga escala. O documento citado enfatiza que o desenvolvimento do primeiro ciclo do Projeto Jovem de Futuro resultou em importantes avanços, tais como os observados na seguinte passagem

[19] Ricardo Paes de Barros é um dos sete conselheiros do Conselho de Administração do Instituto Unibanco, atualmente é Subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (INSTITUTO UNIBANCO, s. d.).

> A melhoria da gestão escolar, a promoção do protagonismo dos alunos e da comunidade em ações de melhoria do ambiente escolar e da aprendizagem, o estímulo e a valorização do professor e os investimentos em infraestrutura são exemplos de ações de forte impacto, capazes de gerar resultados imediatos e benefícios ainda maiores no longo prazo. São também uma mostra de que, se for desafiada a melhorar seus resultados e contar com condições técnicas e financeiras adequadas, a escola pública responde a esse desafio (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.33).

Considerando os dados dispostos sobre o Projeto Jovem de Futuro, desde a apresentação no final do ano de 2006, até o ano de 2010, em que se encerra parte do ciclo de implantação piloto, pode-se inferir que a proposta ganhou definição ao longo da fase experimental. No primeiro relatório o Projeto foi apresentado em torno do Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade da escola. No relatório de 2010, a gestão escolar desloca para a centralidade da proposta, sendo, principal ponto de intervenção do Instituto Unibanco.

Uma vez testado e qualificado o Projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco passou a dar ênfase, já no mesmo ano em que concluiu a validação, à busca por parcerias para disseminar a proposta em larga escala. Conforme o Instituto Unibanco

> A "engenharia" desse processo, concebida em 2010 para ganhar forma em 2011, pode representar o elo definitivo entre a aplicação experimental de um projeto educacional e sua transformação em política pública. Vale ressaltar que transferência não implica uma simples expansão de cobertura, mas a efetiva apropriação pelo Estado de todo o mecanismo de implantação, acompanhamento e avaliação (INSTITUTO UNIBANCO, 2010 p. 9).

Portanto, o término do ciclo significou o início da nova fase do Projeto Jovem de Futuro prevista no ciclo de produção de metodologias, destacando inclusive a necessidade de assunção dos princípios do projeto por parte do setor público como condição para a transferência.

O ano seguinte, chamado de ano emblemático pelo presidente do Instituto Unibanco mediante o estabelecimento da parceria, representou o início da fase de transferência do Projeto Jovem de Futuro, com grande aceitação por parte dos Estados e do Ministério da Educação. Conforme o Instituto Unibanco,

> Ao mesmo tempo em que atestamos a excelente receptividade em relação ao projeto, tanto por parte dos Estados quanto do MEC, a ponto de nos estimularem a aumentar o escopo previsto para o atendimento, atuamos no

> mapeamento de todas as ações necessárias à expansão do programa e implementação de suas propostas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 6)

O Instituto Unibanco ressalta ainda que a consecução da parceria junto ao Ministério da Educação fez com que a proposta Jovem de Futuro ganhasse uma amplitude significativa. Nas palavras da instituição,

> A partir da parceria estabelecida com o Ministério, o projeto, estruturado como Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, ganhou uma amplitude bastante significativa. Sua implantação gradativa, prevista para os próximos cinco anos, agora a cargo das Secretarias de Educação de seis Estados, deve beneficiar cerca de 2,8 milhões de estudantes do nível médio, o equivalente a dois terços do número de alunos matriculados nesse ciclo, nas redes estaduais. (INSTITUTO UNIBANCO, p. 6, 2011)

Para melhor compreender o processo de transferência, primeiramente será detalhado o Programa Ensino Médio Inovador tal como foi elaborado pelo Ministério da Educação, antes da incorporação da tecnologia Jovem de Futuro. Em seguida, discute-se a junção dos programas e a composição da parceria público-privada.

3.3 O Programa Ensino Médio Inovador

O estudo dos documentos realizado neste item foi sistematizado com vistas a estruturar dois campos gerais de abordagem, que são os fundamentos para o redesenho curricular e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador. O primeiro campo, fundamentos para o redesenho curricular, versa sobre os pressupostos para um currículo inovador. O segundo campo versa sobre a implementação, abordando, as etapas de elaboração do plano de ação e as etapas operacionais tendo em vista as orientações emanadas por intermédio de documentos oficiais.

O Programa Ensino Médio foi instituído com a promulgação da portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. A Portaria estabelece no âmbito federal o Programa Ensino Médio Inovador, para apoiar propostas inovadoras de

currículos para a modalidade de ensino em questão (BRASIL, 2009c). De acordo com a portaria citada, o programa é voltado para o ensino médio não profissionalizante, e visa o apoio de ações para constituição de uma formação científica e humanística, que valorizem a relação entre a teoria e a prática, a leitura, a cultura, e o uso de novas tecnologias por meio de metodologias emancipadoras.

São apresentados dez objetivos para o Programa Ensino Médio Inovador, a saber:

> I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
> II – desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimento técnicos-experimentais;
> III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
> IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
> V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
> VI – promover uma escola média onde os saberes e os conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
> VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
> VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
> IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino;
> X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009c)

Os objetivos citados acima indicam que o programa parte da proposição que a inovação curricular promoverá a melhoria da qualidade de ensino, assim como o estabelecimento de um diálogo entre a escola e os alunos dessa etapa de ensino, aumentando a adesão de adolescentes e jovens à escola de ensino médio.

O Programa Ensino Médio Inovador prevê o apoio técnico e financeiro, por parte do Ministério da Educação, às ações das secretarias estaduais e distrital que aderirem ao programa, sendo que a adesão é voluntária. Dessa forma, o programa se constitui numa parceria entre MEC e Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (BRASIL, 2009c), que objetiva a indução da renovação das bases curriculares do ensino médio.

Antes da publicação da referida portaria, já ocorria no âmbito do Ministério da Educação o debate acerca da necessidade de inovar o ensino médio, como forma de levar o jovem para a escola, tanto do ponto de vista do acesso às escolas públicas como da garantia da permanência. Tais discussões foram sistematizadas em um documento, intitulado Ensino Médio Inovador, publicado em abril de 2009 pelo Ministério da Educação, com o intuito de

colocar as bases do programa que seria implantado pela portaria nº 971/2009 em outubro do mesmo ano.

O documento citado justifica e fundamenta a necessidade de criação da política pública voltada para o ensino médio. Para tanto, apresenta um histórico do ensino médio no Brasil e o contexto atual dessa etapa de ensino; os pressupostos para o redesenho curricular; o plano de implementação do programa; as linhas de ação; e a previsão orçamentária (BRASIL, 2009a). Para compreender tais fundamentações, as mesmas serão desenvolvidas nos próximos itens, tomando como base os apontamentos realizados por este documento. Assim, será discutido o acesso e a permanência nessa etapa de ensino, considerada uma das principais questões para a redefinição das bases do currículo do ensino médio; o redesenho curricular e sua operacionalização, vistos por intermédio das orientações emanadas do Ministério da Educação para execução do programa.

3.3.1 O contexto atual do ensino médio no Brasil: acesso e permanência

O histórico do ensino médio demonstra a complexidade dessa etapa de ensino, e que ainda se faz necessário repensar tanto as bases formativas como a ampliação do atendimento com qualidade. Recorrendo a dados estatísticos que demonstravam a situação do ensino médio no Brasil anteriormente a 2009, data da proposição e instituição do Programa Ensino Médio Inovador, o documento Ensino Médio Inovador (2009a) afirma que houve uma ampliação do atendimento dessa etapa de ensino no que se refere ao número de matrículas, entretanto, não se alcançou a universalização do ensino. Segundo o documento Ensino Médio Inovador (2009a), a oferta tem se configurado mais como uma massificação do ensino do que como universalização. Isso porque, o referido processo não garantiu o acesso e a permanência do aluno na escola, tampouco a promoção de uma aprendizagem significativa para os jovens.

Consoante com tal diagnóstico Krawczyk (2011), fazendo uma análise dos desafios que estão postos para o ensino médio no Brasil, afirma que as políticas de expansão têm atendido não só a demanda por escolarização das camadas populares, mas também pela demanda do mercado de trabalho. Segundo a autora citada, a expansão ocorrida na década de 1990 não pode ser considerada como democratização ou universalização, devido ao contingente de jovens que estão fora da escola, observado a redução das matrículas, os altos índices de evasão e reprovação. Além disso, enfatiza que a expansão reproduz ouras

desigualdades tanto relacionadas aos jovens, como raça/cor e gênero, como relacionado ao atendimento, como a não superação da dicotomia entre formação geral e formação técnica (KRAWCZYK, 2011).

Recorrendo a dados[20] referentes ao PNAD 2006, o Documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a) afirma que a matrícula no ensino médio não atingia 50% da população entre 15 e 17 anos. E dentre os matriculados, havia uma profunda disparidade entre as classes sociais que frequentavam tal etapa, já que 76% dos matriculados pertenciam aos 20% mais ricos da população, contra 24,9% que pertenciam aos 20% mais pobres, não contemplando, portanto, uma parte significativa da população brasileira (BRASIL, 2009a). O documento Ensino Médio Inovador (Ibidem) afirma que a desigualdade entre as classes é ainda mais profunda se observarmos as regiões do país, a etnia ou o local de moradia dos jovens matriculados. Em relação à região, os jovens da Sudeste correspondem a 73,3% do total de alunos matriculados. Já com relação à etnia, tem-se apenas 37, 4% de jovens negros, e quanto ao local de moradia, 27% de jovens provenientes da área rural constavam matriculados no ensino médio (BRASIL, 2009a).

Contribui para agravar a situação distorção idade/série e os elevados índices de evasão escolar. Parte da população de 15 a 17 anos cursava ainda o ensino fundamental, quando deveriam estar cursando o ensino médio, visto que de acordo com dados do IPEA 34% dos jovens de 15 a 17 anos na época cursavam o ensino fundamental. Com relação a evasão os dados de 2006 apresentavam uma taxa de matrícula no ensino médio de 81,7% de jovens entre 15 a 17 anos, entretanto a taxa de frequência líquida era de 45,3%.

Recorrendo à mesma fonte citada no documento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e a Síntese de Indicadores Sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 estabelece no indicador Educação uma síntese comparativa de 10 anos, confrontando dados estatísticos de 2002 e 2012. De acordo com o referido documento o aumento da frequência escolar no ensino médio constitui ainda um desafio. Isso porque os dados levantados revelam que de 2002 para 2012 o percentual de jovens que frequentam esta etapa de ensino subiu em 10 anos apenas 2,7%, passando de 81,5% em 2002, para 84,2% em 2012 (IBGE, 2013).

[20] Fonte: PNAD/IBGE 2006 (in: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, abril 2009a)

Outro fator relevante apresentado pela Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2013) sobre a população objeto dessa etapa de ensino, é a taxa de distorção idade série que sofreu um decréscimo significativo, havendo uma relativa correção de fluxo escolar. Em 2002 tinha-se 40% de pessoas entre 15 e 17 anos frequentando o ensino fundamental, já em 2012 observa-se que 27,8% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino fundamental. Enquanto que a taxa de frequência líquida de jovens da mesma faixa etária que frequenta o ensino médio regular aumentou de 40% em 2002, para 54% em 2012. Ainda que com aumento de 14% em 10 anos o percentual de jovens que frequentam o ensino médio ainda é baixo (Ibidem).

Os indicadores revelam ainda que considerados outros fatores como raça/cor ou sexo temos uma disparidade ainda maior, mantendo, portanto, as desigualdades observadas nos dados de 2006. Dos jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentam o ensino médio a frequência escolar líquida de brancos representa 62,9%, enquanto de jovens pretos ou pardos representa 47,8%. E com relação ao gênero, as mulheres apresentam frequência escolar líquida 59,8% maior do que a dos homens, que representa 48,4% do total.

A matrícula no ensino médio vem sofrendo alterações, conforme o documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a), para menos no caso das regiões Sul e Sudeste, e para mais nas demais regiões, mas não significativamente. A baixa das matrículas pode estar também associada ao fator da redução da taxa de alunos concluintes do ensino fundamental devido ao significativo aumento da repetência e evasão, o que reduz a quantidade de jovens aptos a cursar o ensino médio (BRASIL, 2009a).

Os dados apresentados no documento, em conjunto com os dados levantados junto ao IBGE, corroboram a afirmação colocada sobre a complexa situação do ensino médio no Brasil, e as evidências da necessidade de criação de políticas públicas para o ensino médio. Sendo assim, as condições para o acesso e permanecia na escola demonstram-se insuficientes para a demanda atendida, bem como para a universalização do ensino médio prevista na legislação brasileira. Conforme Krawczyk (2011), apesar da conjuntura caótica o Brasil elevou os anos de escolaridade dos jovens, o que implica em uma geração de baixa renda mais escolarizada do que as gerações anteriores, entretanto, sem condições de se estabelecer no mercado de trabalho por intermédio da escolarização. Dessa forma, pode-se dizer que na atualidade as camadas populares têm a possibilidade de cursar o ensino médio, contudo não se pode afirmar a democratização, visto que somente ocorrerá quando de fato os sujeitos

ingressarem e se apropriarem dos saberes necessários à sociedade contemporânea (KRAWCZYK, 2011).

Dentre os desafios colocados para o ensino médio, Krawczyk (2011) aponta a necessidade da escola se legitimar frente aos jovens entre 15 e 17 anos. De acordo com Krawczyk,

> A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZYK, 2011, P. 756).

A autora revela que a não legitimidade da escola de ensino médio é um desafio que se apresenta nas classes populares, em que a escola não faz parte do capital cultural ou da experiência familiar, e que a motivação a frequência escolar como fator de modalidade social, nas condições econômicas atuais, tornou-se frágil frente o quadro de desemprego do país (KRAWCZYK, 2011).

A justificativa apresentada no documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009c) para criação do programa acaba sendo corroborada, ao observar o quadro que se apresenta na etapa de ensino objeto da política, conforme apresentado neste subitem. O mesmo documento afirma que uma série de medidas vem sendo empreendidas, no âmbito do Governo Federal, para a formulação de políticas, diretrizes e ações como resposta aos desafios que ainda permanecem na educação brasileira. Afirma também que esse movimento tem consubstanciado um quadro de politicas públicas efetivas, comprometidas com as necessidades da sociedade. Tendo em vista colaborar com o referido movimento de consolidação de políticas para o fortalecimento do ensino médio, se insere o Ensino Médio Inovador no âmbito do Ministério da Educação, que "propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende" (BRASIL, p.5, 2009a).

3.3.2 O redesenho curricular: pressupostos para o Ensino Médio Inovador

Nesse item, tomaremos como base os pressupostos discutidos no documento Ensino Médio Inovador, visto que este estabeleceu as bases para a criação do programa objeto de estudo. De acordo com o documento, inovar o currículo dessa etapa de ensino requer mudanças significativas na escola, no que se refere à organização curricular, de modo a colocar novas bases formativas para o ensino médio não profissionalizante (BRASIL, 2009a). Para tanto, ressalta que a política pública voltada para esse fim deve ter sustentabilidade para reverter o quadro caótico estabelecido nessa etapa de ensino, conforme discutido no item anterior.

O currículo do ensino médio, na ocasião da apresentação da proposta, orientava-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio instituídas em 1998, pela resolução CEB Nº 3 de 26 de Junho de 1998. Nesta perspectiva, foi definida uma base comum, composta por três áreas, sendo elas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. As três áreas comporiam o currículo estruturadas a partir de quatro eixos, Identidade; Diversidade e Autonomia; Interdisciplinaridade; e Contextualização (BRASIL, 1988).

A resolução CNE nº2 de 2012, documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, propõem quatro áreas do conhecimento, diferentemente das Diretrizes de 1998 que estabeleciam três, conforme é possível observar no Quadro 3.1,

Quadro 3.1 – Áreas do conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Áreas do Conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais Resolução CEB nº 3 de 1998	**Áreas do Conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais após a resolução CNE nº 2 de 2012**
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias,	Linguagem; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas

Fonte: Rresolução CEB nº 3 de 1998; e resolução CNE nº 2 de 2012

As áreas definidas atualmente são Linguagem; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. De acordo com a resolução CNE nº2 de 2012, as áreas do conhecimento devem ser articuladas de forma interdisciplinar, ou por outra metodologia que proporcione a interação entre as áreas.

A elaboração de novas diretrizes, conforme o parecer CNE/CEB nº5 de 2011, foi realizada em virtude das novas exigências atribuídas à educação básica, em especial o ensino médio, no contexto político e econômico atual. O parecer destaque que a resolução CNE nº 2 de 2012 foi elaborada com vistas a contemplar o quadro de mudança e propostas que incidem sobre a educação básica, principalmente sobre o ensino médio. Dentre as mudanças apontadas, é citado o Programa Ensino Médio Inovador, como uma relevante iniciativa da União em parceria com Estados e municípios. Dessa forma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresenta uma articulação com o que propõe o Documento Ensino Médio Inovador para o currículo.

Para a organização adequada do currículo inovador o documento considera quatro pressupostos essenciais, que são a interdisciplinaridade, a formação docente, a autonomia e o respeito à diversidade juvenil (BRASIL, 2009a). A interdisciplinaridade é colocada como um avanço na forma como se desenvolve o conhecimento, do compromisso político com a educação e competência técnica do professor, da autonomia das instituições para formular seus projetos articulados com o respeito à diversidade do jovem, sujeitos do processo educativo no ensino médio. O currículo que considere os elementos referidos permitirá a formação de cidadãos emancipados, autônomos, críticos e solidários, ou seja, apto a exercer o papel de cidadão e para se estabelecer frente ao mercado de trabalho (Ibidem).

Como forma de colocar as bases para a inovação do currículo pautada na relação interdisciplinar do conhecimento, o documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a) propõe que o currículo seja organizado a partir do eixo trabalho, ciência e tecnologia, e cultura. No que se refere ao ensino, a referida base é evidenciada como forma de se estabelecer uma formação unitária, que concretize a identidade do ensino médio como etapa final da educação básica. E, consequentemente, como forma de superar o dualismo entre a formação propedêutica e a formação profissionalizante existente no sistema de ensino, bem como tornar o ensino mais articulado com a realidade do estudante (BRASIL, 2009a). Para tanto, o documento citado define cada campo do eixo proposto, conceituando a forma como devem ser concebidos com vistas a orientar a construção de uma aprendizagem significativa para os jovens.

O primeiro item do eixo, o trabalho, deve se constituir no currículo como um princípio educativo, tendo em vista que a partir dele pode-se compreender o processo histórico de produção cientifica e tecnológica da sociedade. Além disso, as exigências do próprio processo social de produção exige a participação direta dos membros da sociedade na produção (BRASIL, 2009a). Portanto, é a partir do trabalho que se compreende as transformações humanas na produção de sua existência, bem como se apropria dos conhecimentos que permite a continuidade e ampliação desse processo.

É enfatizado que a proposta distancia-se de uma formação voltada estritamente para a atividade prática, posto que a formação para o exercício produtivo demanda sujeitos ativos e críticos, o que somente é possível a partir do conhecimento dos fundamentos da produção. Desse modo,

> [...] o trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (BRASIL, p. 17, 2009a).

Com relação à ciência e tecnologia, outro elemento do eixo proposto, é compreendido como os conhecimentos sistematizados produzidos historicamente "pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais" (BRASIL, p. 17, 2009a). A objetividade dos conceitos e métodos científicos permite a transmissão dos mesmos entre os membros da sociedade, assim como permite a apropriação e superação de conceitos existentes e a emergência de novos (BRASIL, 2009a).

A cultura é referida no documento como as produções éticas, o que inclui normas e regras, e estéticas, o que abrange as obras, de uma sociedade. Relaciona-se, portanto, com "o processo de produção de símbolos, de representação de significados e ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social" (BRASIL, p. 17, 2009a).

Conforme o documento, uma formação que contemple os três aspectos apresentados no eixo, propicia ao aluno compreender que o desenvolvimento das relações de produção ocorre em detrimento do tempo histórico e do grupo social, aproximando os sujeitos da sua realidade e tornando-o ativo nesse processo de desenvolvimento (BRASIL, 2009a). É salientado que a proposta é complexa, visto que pretende que os elementos sejam inseridos no

currículo de forma integrada, e não de forma mecânica sem significado para o educando. Trata-se, portanto, de um desafio colocado às escolas de ensino médio. Considerando isso,

> Uma política de ensino médio nessa perspectiva visa fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formulem seus projetos em coerência com as suas necessidades e para a consecução de finalidades universais postas para esta etapa da educação. (BRASIL, p. 18, 2009a)

O currículo é concebido como um dos aspectos que orienta a organização do trabalho na escola. Por isso, o programa propõe que as ações planejadas devem ser possíveis de ser concretizadas, devendo, portanto, apoiar-se nas teorias educacionais, nas diretrizes legais do sistema de ensino nacional, bem como nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, a comunidade escolar é apontada como relevante por conhecer a realidade em que o currículo será praticado. Aos demais participantes do processo como os governos estaduais, e a União, cabe criar "condições materiais e aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio" (BRASIL, p. 19, 2009a). Como forma de oferecer condições para a criação de uma nova escola de ensino médio, assentada em princípios educativos que unifique teoria e prática admite-se a possibilidade de ampliação da carga horária além da carga prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sugerindo como carga mínima anual de três mil horas (BRASIL, 2009a).

3.3.3 A operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador

A base para a operacionalização do programa é estabelecida pelo documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a), nos itens Plano de Implementação, Linhas de Ação e Plano de Ação. A implantação do programa é regulamentada pelos Documentos Orientadores, formulados pelo Ministério da Educação para oferecer orientações diretas às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e para as unidades escolares que executam o programa. Conforme o recorte estabelecido incialmente, para esta pesquisa foram utilizados os Documentos Orientadores publicados em 2011, 2013 e 2014.

O Plano de Implementação é composto pelos itens gestão do programa, operacionalização e apoio técnico e financeiro. Este plano norteia os critérios, princípios e

procedimentos observados na prestação do apoio técnico-financeiro oferecido pela União. Destaca-se que os três aspectos são regulamentados pelo decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela educação, e pelas resoluções CD/FNDE nº29 de 2007 e CD/FNDE nº47 de 2007, que tratam do estabelecimento dos critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntaria a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. Portanto, a parceria e o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador somente é possível se em consonância com os princípios do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual a adesão é condição para os Estados e Distrito estabelecerem a parceria e adesão ao programa.

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6,094, de 24 de abril de 2007, visa a articulação de todos os níveis do poder executivo, em conjunto com a comunidade, para a melhoria da educação básica (BRASIL, 2007). O documento publicado pela União dispõe 28 diretrizes para a educação básica que devem ser observadas e implantadas nos Estados, Distrito Federal e Municípios signatários. Assim, a vinculação da proposta de inovação curricular ao Compromisso Todos Pela Educação, implica na assunção das demandas e objetivos estabelecidos por este documento.

Ao relacionar o apoio da União ao Plano de Metas o documento Ensino Médio Inovador estabelece não somente o norte técnico e financeiro, como articula o programa às metas políticas estabelecidas pelo referido Plano. O que significa dizer que os planos de ações organizados pelas instituições escolares deverão, necessariamente, estar consoantes com as metas estabelecidas pelo Plano de Metas. As diretrizes estabelecidas pelo referido plano incidem sobre todos os níveis da educação básica, e estão relacionadas tanto com a organização do trabalho na escola, tais como formação dos profissionais, gestão compartilhada, e incentivo ao conselho de escola; como com ao processo de ensino-aprendizagem, tais como acesso e permanência do aluno na escola, incentivo à alfabetização, acompanhamento e reforço escolar.

O programa é gerido em parceria com os governos do Estado, Distrito Federal e das Escolas Federais que se associam voluntariamente, por meio da assinatura do Termo de Adesão. A gestão é realizada por intermédio do comitê técnico, de caráter consultivo e deliberativo, constituído de representantes indicados pelo MEC/SEB e por membros das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis, quando necessário, por intervenções durante o processo de implantação do programa. O acompanhamento dos procedimentos administrativos é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica/ SEB, da Diretoria de

Concepções Curriculares para a Educação Básica/DCOCEB, da Coordenação Geral de Ensino Médio e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A operacionalização da proposta nos Estados e Distrito ocorre por intermédio de convênios que se fundamentam em Planos de Trabalho. Os planos são elaborados a partir do Plano de Ação Pedagógica (PAP) construídos pelos entes que aderirem ao programa, contendo os projetos das escolas participantes em consonância com as diretrizes do programa. No PAP deve constar as ações e investimentos e as prioridades para melhoria da qualidade do ensino médio na unidade escolar. Este plano tem caráter amplo, contemplando todas as escolas das entidades executoras, que são as Secretarias Estaduais ou Distrital de Educação.

Para apresentar o Plano de Ação Pedagógica as unidades escolares, quando necessário, poderão solicitar apoio ao comitê técnico. As entidades executoras devem cumprir as exigências para apresentação do Plano de Ação Pedagógica, tais como análise da situação das escolas, termos de adesão e compromisso, plano pedagógico e programação orçamentária.

A elaboração do Plano de Ação Pedagógica também deve estar em consonância com as sete linhas de ação do programa, que devem ser implantadas ou fortalecidas (BRASIL, 2009a). As_linhas de ação definidas são Fortalecimento da gestão estadual de ensino médio; Fortalecimento da gestão das unidades escolares; Melhoria das condições de trabalho docente e da formação continuada; Apoio às práticas docente; Desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; Infraestrutura física e recursos pedagógicos; Pesquisa e estudos de ensino médio e juventude (BRASIL, 2009a).

Na primeira linha de ação, Fortalecimento da gestão estadual de ensino médio, o programa visa estabelecer condições para o desenvolvimento do gerenciamento das redes de ensino e do sistema de informação capaz de atender as demandas do ensino médio. Para tanto, coloca a necessidade de formar uma esquipe técnica especializada e de infraestrutura compatível com os projetos implantados. Os componente previstos nesta linha de ação são sistema de informações gerencias, infraestrutura para avaliação, monitoramento e acompanhamento das escolas de ensino médio, apoio para a implementação de projetos (BRASIL, 2009a).

A segunda linha de ação, Fortalecimento da gestão das unidades escolares, objetiva estabelecer a gestão eficaz das escolas participantes. O documento aponta ser necessário garantir instrumentos de gestão que possibilite uma comunicação eficiente com a gestão estadual, recursos e insumos necessários a manutenção das escolas. Compõe a linha em questão a formação da equipe de gestão, fortalecimento da gestão democrática, oferta de infraestrutura e apoio às articulações institucionais (BRASIL, 2009a).

A terceira linha de ação, Melhoria das condições de trabalho docente formação continuada, é composta por formação continuada e em serviço, organização da coordenação pedagógica e estruturação de ambientes de planejamento didático. O documento afirma que a qualidade do programa requer a dedicação exclusiva dos docentes à unidade de ensino, e que a formação continuada será ofertada por intermédio da Diretoria de Políticas de formação (SEB) articulado com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) e a CAPES (BRASIL, 2009a).

Compõe a quarta linha de ação, Apoio à prática docente, a oferta de material didático e de novas tecnologias educacionais. Esta linha visa oferecer apoio ao professor por meio de instrumentos didático-pedagógicos que permitam dinamizar as aulas de acordo com as exigências atuais. A linha de ação também prevê que cada escola organize sua página virtual, para que alunos e professores utilizem essa ferramenta para a aprendizagem. Para viabilizar a proposta, é previsto a aquisição de equipamentos de informática, computadores portáteis para os alunos e a contratação de serviços especializados de terceiros para adaptação e instalação do equipamento (BRASIL, 2009a).

No que se refere ao Desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, quinta linha de ação do documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a), se propõe a interlocução efetiva com a juventude como indispensável para o êxito do programa. Os componentes dessa linha são a oferta de bolsas de pesquisa e extensão para estudantes, a produção de mídias, incentivo à arte e cultura popular e orientação para carreira profissional.

A linha de ação Infraestrutura física e recursos pedagógicos compreende os incentivos à construção, reforma ou ampliação das unidades escolares, aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos e aquisição de mobiliário. Esta linha tem como foco adequar e equipar o ambiente escolar para oferecer condições plenas para o desenvolvimento das atividades planejadas dentro do programa (BRASIL, 2009a).

A última linha de ação, Pesquisa e estudos de ensino médio e juventude, tem como objetivo a produção de conhecimentos sobre o ensino médio. O componente desta linha é a elaboração de projetos de pesquisa sobre o ensino médio e a juventude (Ibidem).

Conforme os Documentos Orientadores (BRASIL, 2011; 2013; 2014) dentre as atribuições para a operacionalização do programa, compete ao Ministério da Educação a coordenação geral, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI) e da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM). A coordenação geral implica oferta de apoio técnico e financeiro para implantar o ProEMI, bem

como monitorar e avaliar o programa. A avaliação e o monitoramento do programa conta com o apoio de institutos como o INEP, para sistematização e informatização dos dados, e tem a função de sistematizar dados e informações para o aperfeiçoamento contínuo das ações do Programa Ensino Médio Inovador, bem como avaliar a qualidade das escolas participantes.

As entidades executoras têm a função de coordenar as ações nos Estados e Distrito Federal, a partir do comitê gestor. Dentre suas atribuições, é de competência das entidades executoras elaborar o Plano de Ação Pedagógica, acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Redesenho Curricular (PRC) e oferecer apoio técnico à gestão das unidades escolares.

Para as unidades executoras, as escolas indicadas e que aderirem ao ProEMI, cumpre elaborar o Plano de Redesenho Curricular que comporá o Plano de Ação Pedagógica da entidade executora. O referido plano deve conter ações, que deverão ser desenvolvidas em dois anos inseridas na escola em diferentes formatos, e os insumos necessários para a concretização (BRASIL, 2014). Dentre as ações, o Documento Orientador sugere "[...] disciplinas optativas, oficinas, clube de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa e trabalhos de campo" (BRASIL, 2014, p. 6). Com relação aos insumos, são sugeridas a aquisição de materiais e tecnologias educativas, e formação para os professores envolvidos no projeto. Em comparação com os documentos anteriores, o Documento Orientador publicado em 2011, sugeria também a aquisição de materiais e tecnologias educativas disponibilizados no Guia de Tecnologias do MEC.

O conjunto de ações previstas no PRC devem ser organizadas por macrocampos de conhecimento, definidos no Documento Orientador como

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

Dos oito macrocampos estabelecidos, três são obrigatórios, as saber Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. E, cinco macrocampos são optativos, que são Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias; Participação Estudantil (BRASIL, 2014).

O Acompanhamento Pedagógico refere-se ao aprofundamento dos componentes curriculares contemplados nas áreas do conhecimento citadas, seja por interesse do aluno ou pela necessidade levantada pelo diagnóstico da escola. A iniciação científica e pesquisa é um macrocampo que visa aproximar da realidade dos alunos o modo como a ciência é construída e socializada. As atividades desse macrocampo podem estar relacionadas com qualquer área ou espaço escolar, sendo que a prioridade reside no estudo por intermédio de metodologias do trabalho cientifico, tais como coleta e análise de dados. Já o terceiro macrocampo obrigatório, Leitura e Letramento requer o desenvolvimento de ações que priorizem as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, por meio de diversificados gêneros textuais (BRASIL, 2014).

O macrocampo Línguas Estrangeiras concerne a ações voltadas para a oferta de vivencias e estudos de línguas estrangeiras. A cultura corporal envolve atividades que visam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento situado dentro da cultura local do estudante. O macrocampo Produção e Fruição das Artes é definido como o campo que visa a ampliação dos conhecimentos que envolve a criação e análise da produção artística. O macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias se refere às ações voltadas para o desenvolvimento de processos criativos de comunicação diversificada a partir do uso de recursos tecnológicos. O último macrocampo optativo, Participação Juvenil, corresponde ao incentivo à atuação e organização dos jovens nos processos "de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política" (BRASIL, 2014, p. 13).

Os macrocampos deverão integrar a proposta, dentro de suas respectivas definições, em articulação com o eixo trabalho, ciência tecnologia e cultura, proposto pelo documento base do programa, e corroborado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio, publicadas em 2012 (BRASIL, 2014). O documento orientador (2014) afirma que os conhecimentos devem estar articulados entre si, e, principalmente, devem dialogar com o contexto diversificado dos estudantes. Os Planos de Redesenho Curricular deverão contemplar pelo menos cinco macrocampos, sendo três obrigatórios e dois opcionais.

Além da elaboração do Plano do Redesenho Curricular, concerne às escolas participantes indicar um professor coordenador específico para o programa; e gerir e prestar contas dos recursos de custeio e capital destinados ao programa por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. O calculo dos recursos é realizado considerando a jornada escolar, a oferta do período noturno e o número de alunos matriculados, conforme demonstra a tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Previsão de Recursos do PDDE para ProEMI - 2014

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valor total do repasse para Escolas com Jornada Escolar de 5 (cinco) Horas Diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno	Valor total do repasse para Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no Mínimo, 7 (sete) Horas Diárias
Até 100 alunos	20.000,00	28.000,00
100 a 300 alunos	30.000,00	42.000,00
301 a 500 alunos	40.000,00	56.000,00
501 a 700 alunos	50.000,00	70.000,00
701 a 900 alunos	60.000,00	84.000,00
901 a 1100 alunos	70.000,00	98.000,00
1101 a 1300 alunos	80.000,00	112.000,00
1301 a 1400 alunos	90.000,00	126.000,00
Mais de 1401	100.000,00	140.000,00

Fonte: Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2013)

Os valores são referentes ao repasse previsto para ano de 2014, são calculados pelo número de alunos contabilizados pelo censo escolar no ano anterior ao do repasse. Do total de recursos repassados, 30% destina-se a despesas de Capital, que englobam aquisição de equipamentos e imobiliários, e 70% destina-se a despesas de custeio, como aquisição de material, contratação de serviços e locações (BRASIL,2014).

O Programa Dinheiro Direto na Escola consiste na destinação de recursos financeiros para suplementar e contribuir com as necessidades prioritárias de escolas pública, escolas de educação especial privada que atendam alunos da escola pública e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2013c). O programa é destinado para despesas de custeio, como aquisição de materiais de consumo, e para manutenção e realização de pequenos investimentos.

Conforme a resolução citada acima, os recursos são repassados por intermédio de Entidades Executoras, Unidades Executoras próprias, ou por Entidades Mantenedoras. As Entidades Executoras são representadas pelas prefeituras municipais e secretarias estaduais de educação; as Unidades Executoras relaciona-se às entidades privadas sem fins lucrativos, que representam as escolas públicas e os polos presenciais da UAB, tais como conselho de escola, Associações de Pais e Mestres – APMs, Círculo de Pais e Mestres, dentre outras. E, as Entidades Mantenedoras são entidades privadas sem fins lucrativos, representantes das escolas privadas de educação especial (BRASIL, 2013c). As entidades citadas são responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos recursos.

A Tabela 3.2 foi elaborada com base nos valores referenciais de cálculo para repasse do PDDE para o ano de 2013[21], e exemplifica os valores repassados às escolas por intermédio do PDDE

Tabela 3.2 – Recursos previstos pelo PDDE para Escolas Urbanas em 2013

Número de Alunos Matriculados	Valor total do repasse para Escolas de Educação Básica Urbanas com Unidades Executoras
100 alunos	3000
300 alunos	7000
500 alunos	11000
700 alunos	15000
900 alunos	19000
1100 alunos	23000
1300 alunos	27000
1400 alunos	29000

Fonte: Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013

O cálculo leva em consideração não só o número de alunos, mas também outros fatores como a localização da escola, urbana ou rural; e a existência de Unidades Executoras nas escolas. De acordo com a resolução do FNDE nº 10 publicada em 2013, o total destinado às escolas é constituído pela soma do Valor fixo ao ano (VF/a), por estabelecimento de ensino, e do valor variável, Valor Per Capita ao ano (VPC/a), definido pelo número de matrículas.

Ressalta-se com isso que para as escolas participantes do ProEMI são repassados recursos não somente do Programa Dinheiro Direto na Escola, prerrogativa das escolas públicas cadastradas no programa, mas também por intermédio da adesão ao Programa Ensino Médio Inovador, que oferece direcionamento de recursos a mais para a transformação do currículo.

3.4 Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro: a transferência da metodologia educacional para o setor público

[21] Base de cálculos anexa à Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013.

A parceria público-privada estabelecida entre o Ministério da Educação e o Instituto Unibanco implicou na junção das propostas discutidas nos itens anteriores, o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, constituindo o ProEMI/JF. Este item aborda a transferência do Jovem de Futuro, nesta parceria, a partir do que apresenta o Instituto Unibanco nos Relatórios de Atividades de 2011 à 2014. Cabe ressaltar que os relatórios do período mencionado excluem a palavra projeto, denominando a metodologia como Jovem de Futuro.

De acordo com o Instituto Unibanco (2011) a constituição da parceria público-privada para a transferência do Jovem de Futuro foi possível por intermédio de duas ações desempenhadas para esta finalidade. A primeira se refere à movimentação do Instituto Unibanco para formalizar a parceria, junto ao Ministério da Educação e aos Estados da federação.

Após a adesão do Ministério da Educação e dos Estados, iniciou-se a segunda ação que se refere às modificações realizadas pelo Instituto Unibanco na tecnologia Jovem de Futuro, para estendê-la aos cinco Estados que aderiram à parceria. Aborda-se nesse segundo momento elementos que passaram o compor o ProEMI/JF a partir da parceria, que não compunha a fase piloto do Projeto Jovem de Futuro, como o Curso de Gestão por Resultados, as unidades de apoio. Aborda-se também elementos que já compunham as propostas, mas que foram alterados, como a reestruturação do sistema de monitoramento, os recursos financeiros para execução da parceria e os focos de intervenção do ProEMI/JF

3.4.1 A Constituição da parceria público-privada para transferência do Jovem de Futuro

Encerrado o ciclo de implantação piloto do Projeto Jovem de Futuro em 2010, o Instituto Unibanco buscou meios para consolidá-lo como política pública, visto que a produção da tecnologia objetivava a transferência para o setor público. Conforme declara o Instituto Unibanco,

> Desde que assumimos o compromisso com a melhoria da educação média brasileira, considerada estratégica para o atual estágio de desenvolvimento econômico do país, nos dedicamos a criar uma tecnologia educacional que pudesse se transformar em política pública e, assim, alcançar uma dimensão

> realmente expressiva para a sociedade (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 6).

O início da etapa de transferência da tecnologia ocorreu no ano de 2010, quando o Instituto Unibanco organizou duas ações para efetivar a transferência. De acordo com o Instituto Unibanco (2011, p. 24)

> Um extenso caminho foi percorrido para a consolidação do Jovem de Futuro como política pública, integrado ao programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação. Com o aval do Conselho Administrativo do Instituto Unibanco, o processo foi iniciado ainda em 2010, quando a avaliação positiva de impacto do projeto, em seu ciclo de validação, credenciou-o a ser disseminado em larga escala, desencadeando a iniciativa de ofertar a tecnologia para os sistemas educacionais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24)

A primeira ação se refere à apresentação do Projeto Jovem de Futuro ao Ministério da Educação e aos Estados. Para tanto, o Instituto Unibanco organizou oficinas e seminários com a finalidade de apresentar e explicar a tecnologia desenvolvida. Conforme destaca o IU (2011) o movimento de apresentação da tecnologia superou as expectativas da instituição, visto que o Ministério da Educação propôs a composição da parceria por meio da junção da tecnologia ao Programa Ensino Médio Inovador, além de receber "imediata manifestação de interesse de seis[22] unidades da Federação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo" (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24)

Visto a adesão dos Estados e a parceria público-privada estabelecida com o MEC, o Instituto Unibanco passou a organizar o processo de transferência. Primeiramente, foram criadas equipes que

> [...] visitaram todos os Estados, dando início ao processo de adesão. No primeiro semestre de 2011, foram organizadas oficinas com representantes das Secretarias de Educação para uma apresentação detalhada do projeto. Essa etapa foi concluída com a realização de um seminário, em agosto, que oficializou a transferência da tecnologia para o grupo pioneiro de seis Estados.

Com a parceria estabelecida cabia ao Instituto Unibanco organizar o processo de implementação da tecnologia nos Estados, visto que o Jovem de Futuro prevê a inserção de

[22] No Relatório de Atividades de 2012, o Instituto Unibanco retifica esta informação esclarecendo que os Estados de Minas Gerais e São Paulo descontinuaram a parceria, visto um realinhamento estratégico das Secretarias Estaduais e do IU. E, o Piauí foi incorporado na disseminação, permanecendo, dessa forma, cinco Estados.

equipes do IU na escola para gestão do programa, o que corresponde à segunda ação para a transferência.

3.4.2 O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro

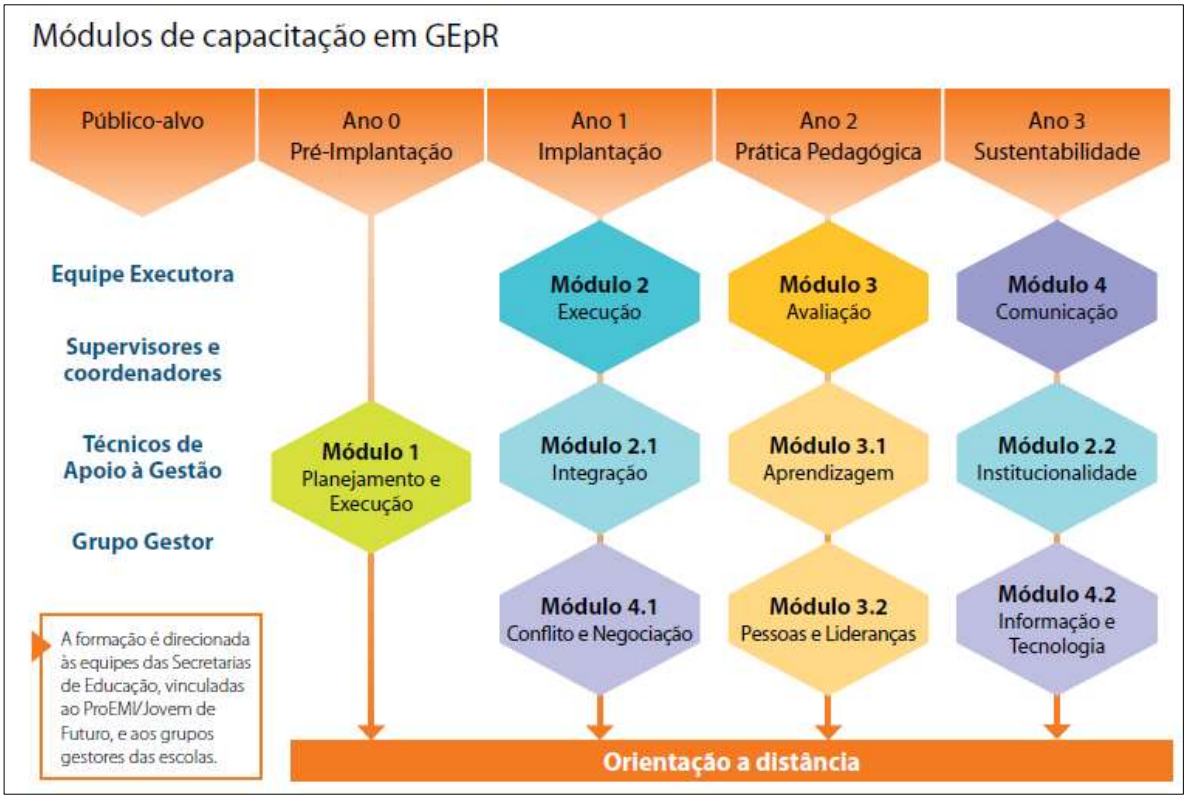
Após a formalização da adesão, foram realizas adequações no Projeto Jovem de Futuro para torna-lo extensivo a todos os Estados signatários, visto que a proporção da parceria era consideravelmente maior do que as escolas atendidas na fase piloto. A, então, superintendente do Instituto Unibanco, Wanda Engel, declara que

> [...] Ao longo de 2011, nos preparamos para enfrentar esse novo desafio. Identificamos e transformamos em manuais de implantação todas as etapas do processo, sistematizamos as diferentes modalidades de capacitação para as equipes centrais das Secretarias, os supervisores e os gestores escolares, que foram organizadas num curso de Gestão Escolar para Resultados, e transformamos a capacitação de professores, para uso de nossas metodologias, na modalidade de educação à distância. Criamos um sistema informatizado de gestão de projetos e, internamente, reestruturamos o Instituto, capacitando nossas equipes para as novas funções demandadas pela transferência. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 8)

Como se pode identificar na passagem citada, as alterações procedidas tiveram o objetivo de sistematizar a transferência do Jovem de Futuro, mesmo que a instituição tenha declarado que objetivava tal transferência desde a criação e implementação piloto. Dentre as alterações cabe ressaltar dois pontos que passam a compor o Jovem de Futuro após a transferência em larga escala, que são o curso de formação para gestores, e a criação das unidades de apoio e do sistema de gestão, visto a reestruturação do Instituto Unibanco.

O curso de Gestão por Resultados, de acordo com o Instituto Unibanco (2011), é ministrado por gestores de aprendizagem ao longo do ciclo de implantação do Jovem de Futuro, capacitando tanto os técnicos de apoio às escolas do Instituto Unibanco, como os gestores das unidades escolares e os supervisores das Secretarias de Ensino que acompanham o desenvolvimento do projeto. Conforme a figura 3.4 o curso é desenvolvido em quatro módulos, com atividades presenciais e à distância.

Figura 3.4 – Módulos do Curso de Gestão por Resultados



Fonte: Relatório de Atividades, Instituto Unibanco, 2011

A perspectiva do Instituto Unibanco é formar diretamente os profissionais que atuarão como multiplicadores do curso nos anos subsequentes na execução da tecnologia em outras unidades escolares, ampliando dessa forma a abrangência do curso nos locais em que a parceria é realizada. A capacitação é formada por dez encontros em que o participante toma contato com "todo o ciclo de implementação do ProEMI/Jovem de Futuro, além de suas ferramentas e terminologias (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 32)

O acompanhamento e monitoramento do Instituto Unibanco, que no projeto piloto era realizado por grupos de cinco escolas, com um coordenador local e um supervisor local e dois estagiários por escola, passou a ser ofertado por representantes locais mantidos nas unidades de apoio. Apesar de não estar claramente colocado, as unidades de apoio implicaram na redução dos representantes do Instituto Unibanco, visto que É implantada uma sede apenas por Estado, ou seja, cada local conta com um grupo de apoio para aplicação da metodologia em todas as escolas participantes do Estado. Nesse formato, cada supervisor do Instituto Unibanco atende por volta de 50 escolas (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Contudo, a redução de técnicos de apoio do Instituto Unibanco não implicou na redução do monitoramento e acompanhamento das atividades, uma vez que foi criado um Sistema de Gestão de Projetos – SGP. O sistema de gestão

> [...] produz relatórios com indicadores de processo e resultados, que permitem monitorar o desempenho tanto de uma escola quanto de um grupo de estabelecimentos, proporcionando informações padronizadas, com a precisão e agilidade necessárias ao planejamento e processo de gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 34).

Para composição dos dados do SGP passou a ser função das escolas executoras alimentar o sistema, com todos os dados da escola, para que a Secretaria de Educação e o Instituto Unibanco analisem e monitorem o desempenho de cada unidade escolar.

O Sistema compõe a Plataforma Jovem de Futuro, juntamente com o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que oferece cursos à distância para professores e gestores sobre as metodologias do Instituto Unibanco e sobre o curso de Gestão por Resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2013). A plataforma conta também com sistema de comunicação, que permite agendar reuniões e discutir resultados a partir das informações alimentadas pelas unidades escolares, e com um canal de atendimento para esclarecer dúvidas. Segundo o Instituto Unibanco (2013a, p. 31)

> A Plataforma funciona como um elemento de interlocução entre os diversos agentes, em especial, escolas, secretarias e instituto, com a publicação de notícias, dicas, boas práticas e outras informações relevantes para as escolas.

O processo de adequação e constituição da parceria foi concluído somente no ano de 2012 quando "foi oficializada em 14 de fevereiro de 2012, com a assinatura do Termo de cooperação técnica entre o MEC e o Instituto Unibanco, que viabilizou a execução do ProEMI/JF" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 21).

Ainda que realizadas alterações, o Instituto Unibanco garantiu pontos que considerou intrínsecos, que não poderiam ser modificados com o estabelecimento da parceria público-privada. Conforme o Instituto Unibanco (2011, p. 24)

> Na transferência da tecnologia para os Estados, com a denominação de Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro), foram asseguradas as premissas estabelecidas pelo Instituto Unibanco, que integram o núcleo de sustentação do programa, como a manutenção do nome de origem do projeto, a criação de equipes gestoras, a avaliação de desempenho durante os três anos de atividades e o envio de recursos diretamente às escolas.

Dos pontos colocados como intrínsecos o envio de recursos diretamente às escolas evidencia uma alteração da fase piloto para a transferência em larga escala. Na fase piloto os recursos financeiros destinados às escolas provinham do Instituto Unibanco. Com a parceria público-privada, o repasse de recursos passou a ser papel desempenhado pelo Ministério da Educação.

Consoante com o Instituto Unibanco, a governança do ProEMI/JF ocorre pelo desempenho de funções assumidas por cada segmento da parceria, dessa forma

> Atuando como guardião do projeto, o Instituto Unibanco utiliza seu know-how da tecnologia para promover as capacitações em Gestão Escolar para Resultados, preparando os órgãos estaduais e as escolas para a ação, e dá apoio técnico, dispondo de Unidades de Apoio (UNAs), sediadas nos seis Estados. As Secretarias de Educação são responsáveis pela supervisão intensiva e as políticas de sanção, enquanto o MEC faz os aportes financeiros e o acompanhamento. Numa ponta complementar do processo, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) terá a missão de realizar as avaliações de impacto do projeto nos sistemas, que passam a ter seu desempenho colocado à prova (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 25)

No desenvolvimento do projeto piloto o Instituto Unibanco posicionou as ações desempenhadas dentro de dois campos, sendo um estratégico, representado pela instituição e pela Secretaria Estadual de Educação, e um operacional, representado pela escola. Após a constituição da parceria, a gestão do ProEMI/JF passou a ser chamada de governança, e pelo que demonstra os dados, se restringe ao campo estratégico.

No que se refere ao aporte financeiro oferecido pelo MEC, o ProEMI/JF continuou com o mesmo fluxo de repasse de verbas previsto no Programa Ensino Médio Inovador, conforme demonstrados nas tabelas 3.1 e 3.2. Todavia, no que se refere aos investimentos do Instituto Unibanco houve alterações.

Acompanhando os dados de investimentos do Instituto Unibanco, dispostos na tabela 3.3, nota-se a partir da parceria com o MEC uma redução dos aportes financeiros direcionados ao Jovem de Futuro.

Cabe ressaltar que há imprecisões nas informações, que alteram significativamente os valores. No ano de 2008 o Instituto Unibanco informou que os valores investidos correspondiam a ordem de milhões de reais. Neste período havia 48 escolas aplicando em fase piloto o projeto jovem de futuro, sendo 20 no Estado de Minas Gerais, 25 no Rio Grande do Sul e 3 em São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Tabela 3.3 – Investimentos no Projeto Jovem de Futuro de 2008 à 2014

Ano	Investimento
2008	12.879
2009	13,333
2010	18,209
2011	23,591
2012	26,689
2013	22,409
2014	12,193

Fonte: Relatórios de atividades do Instituto Unibanco de 2008 à 2014

Nos anos subsequentes o IU informou que os valores investidos foram na ordem de milhares de reais, contudo, em 2009 houve um aumento significativo das escolas que desenvolviam o projeto. Das escolas informadas em 2008, as 3 do Estado de São Paulo concluíram o ciclo de aplicação da tecnologia no final do ano de 2009, pois haviam iniciado em 2007. E, segundo o Instituto Unibanco, no ano de 2009 "foi iniciado um processo de expansão para 41 escolas do estado de São Paulo – 21 na região metropolitana da capital e 20 em municípios da região do Vale do Paraíba" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 26). Desse modo, no ano de 2009, 81 escolas desenvolviam o Projeto Jovem de Futuro.

Além disso, houve outro desencontro de informações no relatório de 2010. No quadro que demonstra os investimentos do ano de 2010, os valores são identificados na ordem de milhares de reais. Porém, no quadro que aponta a previsão de investimentos para 2011, os valores estão identificados em milhões de reais. Considerando esse fator, não se pode afirmar a ordem numérica dos investimentos, contudo os dados informados na tabela 3.3 demonstram oscilações nos investimentos do Instituto Unibanco no decorrer dos anos.

Analisando os investimentos dispostos na tabela 3.3 a partir da constituição da parceria com o Ministério de Educação, que ocorreu em 2011, pode-se inferir uma redução dos investimentos no Jovem de Futuro por parte do Instituto Unibanco. O ano de 2011, consoante com os dados expostos, foi dedicado à operacionalização da transferência para os Estados que aderiram ao ProEMI/JF, havendo ainda 41 escolas encerrando o ciclo de aplicação piloto, com investimentos do IU. No ano de 2012, houve aumento nos investimentos, contudo, uma sensível redução ocorreu nos anos seguintes, principalmente, em 2014. Neste ano o ProEMI/JF contava com a participação de 2.109 escolas distribuídas nos cinco Estados parceiros, atendendo um total de 918.540 estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2014).

Cabe ressaltar que as propostas do ProEMI e do Projeto Jovem de Futuro não são similares, ao contrario, partem de pressupostos diferentes. Conforme discutido no item 3.3, o

Programa Ensino Médio Inovador consistia na oferta de incentivo técnico e financeiro para a elaboração e execução de mudanças curriculares, com vistas a inovar as escolas de ensino médio sendo, portanto, o currículo foco da atuação do programa. O Projeto Jovem de Futuro, discutido no item 3.2, direciona sua proposta para a elaboração de um plano de ação embasado na gestão escolar por resultados, sendo seu principal foco, portanto, a gestão escolar.

Com a junção das propostas nota-se o agrupamento dos focos, sem alterar os programas, visto que o Instituto Unibanco afirma que o ProEMI/JF visa incentivar o redesenho curricular das escolas buscando "fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados da escola, em particular, da aprendizagem dos estudantes" (2013a, p.36). Apesar de não significar uma alteração das propostas, a junção dos objetivos pode incorrer no enrijecimento do Programa Ensino Médio Inovador, uma vez que direciona o Plano de Ação necessariamente para a gestão.

Retomando o enfoque do capítulo, explanar a convergência entre o direcionamento das ações do Instituto Unibanco para a educação básica e a posição relevante assumida por esta instituição ao celebrar parceria com o Ministério da Educação, pode-se depreender considerações relevantes apreendidas no movimento de organização e análise dos dados.

Apesar de objetivamente a parceria iniciar na inserção do Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação em 2009, a pesquisa levou a compreensão que a posição almejada pelo Instituto Unibanco se concretizou somente com a celebração da parceria para oferta conjunta do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Uma das possibilidades de compreensão desse dado pode ser o fator que constar no Guia de Tecnologias não implica necessariamente na adesão a proposta Jovem de Futuro, mas na possibilidade de adesão.

Ainda que essa ferramenta induza a constituição de uma parceria público privada, a adesão ou não poderia sofrer interferências da subjetividade dos sistemas de ensino que poderiam analisar a viabilidade da proposta de acordo com o contexto de aplicação. Dessa forma, não necessariamente se garantiria uma adesão em massa à tecnologia ou a sua transferência em larga escala, como denominou o Instituto Unibanco.

O Programa Ensino Médio Inovador também se constitui como indução. Entretanto, comparado ao Guia de Tecnologias pode-se inferir que o ProEMI se configura como uma indução mais contundente. Enquanto o Guia de Tecnologias sugere ferramentas que podem ser eficazes ou não, o Programa Ensino Médio Inovador a partir da análise do contexto complexo do ensino médio, propõe um movimento de reorganização de suas bases

curriculares, ofertando elementos mais significativos e atraentes como, por exemplo, o aporte financeiro direto às escolas. Dessa forma, para transferência em larga escala, o Programa Ensino Médio Inovador figura como uma proposta mais eficaz, portanto, mais próxima dos objetivos do Instituto Unibanco.

O capitulo também visou esboçar como o Instituto Unibanco se posiciona como Formulador e executor de uma política pública para a educação básica. Com relação à ação de formular, pode-se inferir que esta se configurou pela estrutura organizada pela instituição em questão para sistematizar uma proposta pedagógica, universal, portanto, aplicável a qualquer contexto, o que seria condição indispensável para aplicação em larga escala.

Já a ação de executar está implícita tendo em vista a participação do Instituto Unibanco expressa nos ordenamentos do Jovem de Futuro. Nas orientações da proposta Jovem de Futuro a participação do Instituto Unibanco está prevista tanto por intermédio da oferta de cursos e aperfeiçoamento para os profissionais das redes de ensino parceiras, principalmente gestores; quanto pela participação direta prevista pela presença de pessoal vinculado ao quadro de funcionários do Instituto Unibanco atuando na gerencia local do Jovem de Futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida pretendeu compreender de que forma o setor privado se insere na formulação e execução de políticas públicas para a educação básica. Para tanto, o estudo empreendido analisou a inserção de uma instituição, que formulou e atualmente executa uma política para educação básica pública, o Instituto Unibanco.

Com os dados levantados, não se pode tecer generalizações sobre o processo de inserção de instituições privadas na educação básica pública. Todavia, pode-se sintetizar uma forma de inserção que auxilie como referencial para a análise de outras formas existentes.

O processo de inserção de empresários na formulação de políticas pública para a educação antecede o período da reforma estatal iniciada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A educação já havia sido pautada, por exemplo, pelo setor industrial que em determinado contexto marcou posição nas políticas públicas educacionais, fortalecendo legislações para a educação profissional e técnica, bem como viabilizando a criação de um sistema educacional específico para a indústria, o que implicou na garantia de formação para o trabalho na indústria.

A Nova Gestão Pública ou administração gerencial adotada como referência na reforma do aparelho estatal, contudo, redefiniu a demarcação entre os setores público e privado na execução das atividades não exclusivas do Estado como a educação, por exemplo. A forma de inserção a partir dos marcos regulatórios da nova gestão pública introduziu abertura para a execução de tais atividades por parte do setor privado. A atuação do Instituto Unibanco não corresponde a única forma de parceria público-privada que está presente atualmente nas escolas públicas de educação básica. Entretanto, corresponde a uma inserção que se delineou a partir dos novos marcos regulatórios em questão.

Um dos pontos que indica que a atuação do Instituto Unibanco se inscreve nos marcos regulatórios citado foi a trajetória da instituição. Criado em 1982, o Instituto Unibanco iniciou suas atividades voltado principalmente para a assistência social, atuando em várias frentes inclusive na educação. Ao logo de sua história passou por duas reformulações que alteraram seu foco de atuação. A primeira no início da década de 1990 que traz a educação para o campo de atuação, porém, não como prioridade visto que também enfocava ações para o meio ambiente. A segunda em 2002, que torna a educação principal foco de atuação, e também que torna clara a pretensão do Instituto Unibanco de atuar em parceria para adquirir experiência e,

então, conceber projetos próprios na área educacional com o objetivo de se tornar referência na área.

Considerando os contornos políticos do Estado no Brasil, o movimento de reformulação das ações do Instituto Unibanco ganha maior relevância. A primeira alteração ocorrida no início da década de 1990 coincide com o período de reforma do Estado que implementou as legislações que regularam o terceiro setor, e deram a abertura necessária ao setor privado para a assunção das atividades não exclusivas do Estado. O Instituto Unibanco, ainda na década de 1990, atuou junto à Comunidade Solidária, o que não seria possível com sua ação voltada para a proteção de desabrigados, como definido na sua criação na década de 1980.

Com relação à segunda reestruturação, ocorrida no ano de 2002, o Instituto Unibanco passou a atuar mais contundentemente na educação. Paralelamente, observa-se uma alternância política no poder executivo, eleição do ex-presidente Lula nos anos de 2002 e reeleição em 2006, que não significou a interrupção do processo de inserção do setor privado na educação básica pública. Ao contrário, foi no âmbito dessa plataforma política que o Instituto Unibanco atingiu a posição de relevância na educação básica pública pretendida no período da referida redefinição das ações da instituição. Portanto, a instituição estudada estabeleceu maior diálogo e desenvolveu uma atuação mais orgânica a partir da alternância política que elevou o Partido dos Trabalhadores – PT ao poder executivo nacional.

Dessa forma, a pesquisa contribuiu para constatar que o Instituto Unibanco partiu de ações no campo da assistência social fragmentadas, chegando, atualmente, a uma ação incisiva e orgânica na educação básica pública. Passando, portanto, por duas fases de atuação a primeira no âmbito da assistência social, sem um foco prioritário de atuação. A segunda mais estruturada e centrada na educação.

Apesar de passar por duas fases distintas de atuação, apresentou regularidade no que concerne a formação para o trabalho como princípio norteador das ações. Na primeira fase o trabalho constituía objeto de projetos desenvolvidos em parceria, que visavam tanto a formação para o trabalho formal, como para o trabalho informal. Na segunda fase, dentre os motivos alegados para atuação junto ao ensino médio público o Instituto Unibanco destaca a função de formação de capital humano para o desenvolvimento econômico do país.

A observação desse fator pode ser relevante, uma vez que a percepção de um princípio norteador infere a existência de uma proposta de formação para o cidadão, que não foi formulada pela sociedade. Mas sim por um segmento da sociedade. Nesse caso, os empresários do setor financeiro. Desde que reorganizou suas ações no ano de 2002, o Instituto

Unibanco declarou a pretensão de assumir o papel de relevância na educação pública. Mais do que isso, no ano de 2008 declarou como missão aumentar a efetividade das políticas públicas educacionais, o que expressa o anseio de uma instituição privada em influenciar concepções para a educação básica pública. Juntamente com o ideário que a tecnologia educacional desenvolvida pelo setor privado pode aumentar a efetividade das políticas públicas educacionais está escamoteada a concepção de qualidade inerente ao setor privado.

Implicitamente tem-se uma sobreposição de uma concepção de formação do cidadão em detrimento de outras. O que pode ser considerado significativo mediante a dimensão da proposta, que no contexto dessa pesquisa está sendo implementada em cinco Estados brasileiros, com a perspectiva de abranger progressivamente todas as escolas públicas de ensino médio nos Estados em questão. Tendo em vista a dimensão do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, pode-se inferir que o Instituto Unibanco, que é materialização do capital financeiro, disseminou uma proposta educacional para o ensino médio público para uma considerável parcela da população, ou seja, o Instituto Unibanco hoje detém a agenda educacional de considerável número de adolescentes e jovens brasileiros, a despeito da subjetividade resguardada pelo contexto em que cada escola está inserida.

Mais do que identificar a sobreposição da proposta educacional disseminada pelo Instituto Unibanco, o possível inferir as bases teóricas da mesma, visto que a própria instituição afirma que sua atuação tem como finalidade desenvolver o Capital Humano. Conforme o referencial que se embasa o Instituto Unibanco, a Teoria do Capital Humano, a educação é vista como um valor econômico, acumulável, passível de se aferir lucros, associando diretamente a relação entre educação e desenvolvimento econômico. A emergência do projeto educacional do Instituto Unibanco, sob as bases alegadas, claramente releva o ato político que se pretende desenvolver, uma proposta educacional que se alinha aos interesses econômicos do capital.

O Jovem de Futuro, conforme demonstrou a pesquisa, iniciou seu período de implantação experimental em 2007. Acompanhando pelos relatórios de atividades do Instituto Unibanco foi possível notar que a proposta foi se desenvolvendo ao longo de sua realização piloto. Tanto que a gestão por resultados não compunha a primeira descrição do Projeto Jovem de Futuro, sendo incorporada posteriormente. A proposta antes definida como oferta às "escolas públicas de Ensino Médio apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 16) passou por uma redefinição, tornando-se "um conjunto de iniciativas para o

aperfeiçoamento da gestão escolar" (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Mais detidamente, a instituição afirma que

> Trata-se, em essência, de um programa de Gestão Escolar para Resultados, que se desenvolve a partir da própria escola, após o grupo gestor ser capacitado para implementá-lo, em um curso com essa especificidade. A escola recebe recursos financeiros e apoio técnico, incluindo sistemas de supervisão intensiva, além de ferramentas pedagógicas, como as metodologias que dão apoio ao projeto, passando a dispor de um conjunto de instrumentos para viabilizar a conquista das metas propostas, principalmente quanto à melhoria dos resultados educacionais. O processo se desenvolve a partir de uma ação multidimensional, que mobiliza professores, alunos e a comunidade escolar.(INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 17)

Depreende-se da trajetória do Jovem de futuro que permanece a elaboração do Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade, contudo a centralidade das ações se desloca do plano estratégico para as ações da gestão escolar, o que também é corroborado pela criação do Curso de Gestão por Resultados, como parte do apoio técnico mencionado.

Em 2009, ainda em fase de aplicação piloto o Jovem de Futuro foi incluso no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação, ou seja, antes da conclusão do processo de validação. Constar no Guia de Tecnologias antes do término do processo de validação contraria o próprio Instituto Unibanco, que no mesmo ano afirma ter um ciclo de produção de tecnologias que concebe, testa e oferta tecnologia comprovadamente eficientes. Dessa forma, a proposta Jovem de Futuro estava disponível para aplicação nas escolas públicas antes de se atestar sua eficácia. Na contramão do movimento de oferta da metodologia, o Instituto Unibanco, no ano de 2008 e 2010, realizava seminários com o intuito de analisar o fenômeno da evasão escolar no ensino médio, que persistia mesmo nas escolas que estavam em pleno desenvolvimento do projeto piloto.

Ainda assim, a proposta Jovem de Futuro até o momento da pesquisa foi unificada em cinco Estados brasileiros. Depreende-se do processo de parceria, dentre outros fatores, a importância do trânsito político da instituição junto ao poder executivo, a relevância da educação básica, visto a disputa em torno de seus objetivos, e no limite os entraves para a consecução de uma proposta pedagógica desenvolvida pela comunidade escolar visto que a parceria materializa a proposta pedagógica de um segmento da sociedade.

A pesquisa também demostrou que a escola ao participar do Jovem de Futuro submete-se ao monitoramento e avaliação coordenada por profissionais destacados pelo Instituto Unibanco, externos à escola. Além disso, a tecnologia prevê a subdivisão do sistema

escolar em dois campos, que são o campo estratégico e o campo operacional. No primeiro campo estão situados o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação; no segundo a escola. Indiretamente, o papel atribuído à escola denota um sentido restrito a prática, concomitantemente, o planejamento torna-se descolado da escola, pois se aproxima do campo estratégico.

Ainda que concebendo a escola, como afirma Paro (2008, p. 15), como um grupo social dotado "de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída", a indução de uma proposta pedagógica que separa o processo de planejamento da prática escolar pode não se aproximar de um processo de tomada de decisão democrático.

A pesquisa também demonstrou que a atuação do Instituto Unibanco se dá tanto paralelamente quanto por dentro da educação pública. Isso porque além de influenciar políticas públicas educacionais, os ordenamentos analisados do Jovem de Futuro indicam a inserção do Instituto Unibanco na escola, por intermédio de oferta de formação, metodologias, monitoramento e avaliação das ações. Ressalta-se novamente que a parceria constituída com o Instituto Unibanco não corresponde a única forma de incursão do setor privado na educação pública, ao contrário, condiz com uma das formas de inserção. Os aspectos observados contribuem para a interpretação que a incursão do setor do capital financeiro se difere significativamente de formas observadas anteriormente, tal como a iniciativa realizada pelas industriais.

Cabe ressaltar que a pesquisa não pretendeu esgotar o objeto, mas contribuir para a construção dos referenciais de análise sobre as parcerias público-privadas na educação básica pública. O estudo realizado demonstrou que ainda há objetos importantes a serem investigados, e, principalmente, a relevância do tema tendo em vista a abrangência que vem sendo relegada a iniciativas como o Jovem de Futuro. Destaca-se aqui dois pontos que se mostraram significativos, e que poderiam ser tomados como objeto de análise futuras.

O primeiro diz respeito à imprecisão do financiamento do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. O Instituto Unibanco não revela precisamente os valores investidos tanto no período de criação e desenvolvimento piloto da tecnologia educacional, como no período de constituição da parceria. As informações são desencontradas, e mesmo errôneas visto que não fica claro a ordem de gastos. Ainda assim, os dados permitiram inferir uma sensível redução dos gastos nos anos subsequentes ao de constituição da parceria com o Ministério da Educação para a disseminação em larga escala. Isso porque, não houve um aumento significativo de investimento por parte do Instituto Unibanco, em contrapartida houve um aumento significativo da oferta do Jovem de Futuro.

O segundo se refere ao fato de esta pesquisa se restringir aos ordenamentos do Instituto Unibanco, restringindo-se, portanto, às orientações. Contudo, as orientações levam a compreensão de que há um monitoramento considerável por parte do Instituto Unibanco para garantir a assunção da proposta tal como foi sistematizada. Por isso, o estudo da proposta na escola se apresentou como necessário, como forma de complementar as análises aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. M. F. Notas sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n.12, p. 51-56, 2012. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n12.pdf> Acesso em: 6 set. 2014

ADRIÃO, T. PERONI, V. (Org.). O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre o Estado e a sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O Público e o Privado na Educação: Novos Elementos para o Debate. São Paulo: Xamã, 2008.

ANDERSON, P. O Brasil de Lula. **Novos Estudos**. São Paulo, n 91, p. 23-52, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 19 jul. 2014.

ARELARO, L. R.G. Formulação e Implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28 n.100 - Especial, p. 899-919. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 5 ago. 2013.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 5 ago. 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, n.38, pp. 175-191, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/index> Acesso em: 27 dez. 2014.

BASTOS, P. P. Financeirização, crise e educação: considerações intempestivas. In: GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. D (Orgs.). Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. São Paulo: Xamã, 2013.

BOLSON, H. S. P. A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004). p. 132. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://site.ucdb.br/> Acesso em: 2 jan. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma Resposta Estratégica aos Desafios do Capitalismo Global e da Democracia. In: BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Balanço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública. Brasília, 2002.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A Identidade das Pesquisas Qualitativas: Construção de um Quadro Analítico. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, n. 113, p. 7-38, 2001. Disponível em: < > Acesso em: 8 set. 2013.

BRUNO, L Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRYTO, K.K. C. O público e o privado na educação básica: o Programa Escola que Vale em Barcarena. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: < http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2812> Acesso em: 2 jan. 2016.

CAMARGO, E. F. As Formações no Âmbito da Parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – ProEMI/JF. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net> Acesso em 4 mai. 2015.

CASAGRANDE, A.L. As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas. 2012. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90172> Acesso em: 2 jan. 2016.

CURY, C. R. J. ; A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 143-158, 2006. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 07 set. 2013

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**. Vol. 5, n. 8, , p. 27-41, Brasilia, 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br> Acesso em 24 jul. 2014

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial. Voluntariado Empresarial: da concepção a prática. RIOVOLUNTARIO. Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, M. J. As Contribuições da Rede Jovem de Futuro para a Sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net> Acesso em 4 mai. 2015.

COSTA, M. O. Terceiro setor, teoria das organizações e qualidade na educação. Perspectiva. V.30, n3, Florianópolis, 2012.

COMERLATTO, L. P. A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: a parceria público-privado. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/> Acesso em 2 jan. 2016.

DANTAS, L. C. L. Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: implicações da pareceria público-privada (2005- 2008). 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Disponível em: <http://site.ucdb.br/> Acesso em: 2 jan. 2016.

DINIZ, E.; BOSCHI, R. R. Empresariado e estratégias de desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 18, n. 52, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18064> Acesso em 9 set. 2014.

DINIZ, E. Empresários, Estado e Democracia: continuidade e mudança entre os governos Fernando Henrique e Lula. Seminário "La esperanza venció al miedo? Una evaluación de los primeros años del gobierno Lula em Brasil". Salamanca, 2005.

DORNELLAS, L. C. G. O projeto educativo da Fundação Vale: uma investigação sobre o Programa Escola que Vale. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge> Acesso em 2 jan. 2016.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costinno MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>. Acesso em: 14 dez. 2014.

FEITOSA, E. F. As parcerias público-privadas no Programa de Educação para Todos: uma análise marxista. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/> Acesso em: 2 jan. 2016.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO, A. O que está por trás da nova lei do terceiro setor. In: Comunidade Solidária. Organização da Sociedade de Interesse Público: A lei 9.790/99 como alternativa para o terceiro setor. 2 ed. Brasília, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. <http://www.cedes.unicamp.b/> Acesso em: 12 set. 2014

FRIGOTTO. G. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, I. (ORG). METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 25 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HORTA, D. L. Gestão Democrática da Escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação Teoria e Prática**. Vol. 21 n. 38, Rio Claro, 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf> Acesso em 9 set. 2014

IWASAKI, C. O Desafio do Abandono Escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2011-camila-iwasaki.pdf Acesso em 14 jun. 2014

KRAWCZYK, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização na Educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 7 set. 2014.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 41, n. 144, p. 752–769, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 20 jul. de 2014

_____. Ensino Médio: os empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade. Campinas**. vol. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 7 set. 2014.

KUENZER, A.Z.; BREMER, M. Ensino Médio Integrado: uma história de contradições. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012 Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/> Acesso em: 17 jul. 2014

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 20 jul. 2014

LEHER, R. Educação no Governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, n. 1(2), p. 27-51, 2003. Disponível em: < http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 27 jul. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2012

LUMERTZ, J. S. A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/> Acesso em: 2 jan. 2016.

MARQUES, R. M.; MENDES, A. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**. São Paulo, vol. 26, n. 1, p. 58-74, 2006. Disponível em: <http://www.rep.org.br/> Acesso em: 1 mai. 2014.

MARTINS, A. M. A Descentralização como Eixo das Reformas do Ensino: Uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. XXII, n. 77, 2001. Disponível em : <http://www.scielo.br/> Acesso em 31 out. 2013

_____. Autonomia na Escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. S. A relação Estado e Sociedade Civil no Governo Lula. **Universidade e Sociedade.** Brasília, Ano XIII, n. 32, 2004. Disponível em: < http://www.andes.org.br/andes/portal.andes> Acesso em 26 set. 2015.

MARTINS, E. M. Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> Acesso em 09 jul. 2014.

MELLO, G. N. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 3 ed, São Paulo: Cortez, 1994.

MOFACTO, E. S. Curso de Formação "Gestão Escolar para Resultados": uma análise a luz da experiência da implementação do programa ensino médio inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net> Acesso em 4 mai. 2015.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do "terceiro setor". In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. (Orgs.) O Público e o Privado na Educação: Novos Elementos para o Debate. São Paulo: Xamã, 2008.

MOTA JÚNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4 p. 1137-1152, 2014.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 26 set. 2015

NEVES, L. M. W; OLIVEIRA, M. M. O que querem os empresários educacionais do governo Lula. **Universidade e Sociedade**. Brasília, Ano XIII, n. 32, 2004. Disponível em: < http://www.andes.org.br/andes/portal.andes> Acesso em 26 set. 2015.

OLIVEIRA, R. O Empresariado Industrial e a Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.22, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/ Acesso em: 28 set. 2015.

OLIVA, A. M. As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula. Tese de Doutorado. Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível em : <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ >

OLIVEIRA, D. A. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2012a.

_____. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática, 2012b.

_____. Administração Escolar: Introdução Crítica. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.. Estrutura da Escola e Educação com Prática Democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (ORG.) Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola. São Paulo: Xamã, 2008

PAULA, A. P. P. Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 11 set. 2014.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**. V. 13, n. 2, p.234-255, 2013. Disponível em < http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v13_n2.htm> Acesso em: 6 set. 2014

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**. Campinas, v.23, n. 2 (68), p. 19-31, 2012.

_____. Redefinições no Papel do Estado: Parcerias Público/Privadas e a Gestão da Educação. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro.Portugal. Elvas, 2010 Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf> Acesso em: 31 out. 2013

Pinheiro, D. O Programa Gestão NOTA 10 do IAS: aproximações com a GQT e o Movimento das escolas eficazes. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/> Acesso em: 2 jan. 2016.

ROBERTSON, S. L. A Estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação no Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/>Acesso em: 28 set. 2015

RODRIGUES, J. S. O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidades Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

ROSSI, Lucilene. Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes. 2009. 181 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90164> Acesso em: 02 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria estadual de Educação. Notícias. Governo do Estado autoriza ampliação do Projeto Jovem de Futuro. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-do-estado-autoriza-ampliacao-do-projeto-jovem-de-futuro> Acesso em 17 jun. 2014

SILVA, M. A. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Série Estudos**. Campo Grande, n 13, p. 97-112, 2002.

SINGER, A. A segunda alma do Partido dos Trabalhadores. **Novos Estudos**. São Paulo, n 88, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 19 jul. 2014.

SOUZA, S. A. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: "Amigos da Escola" e outras formas de participação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

VAIZEY, J. A Economia da educação. São Paulo: IBRASA, 1968.

Documentos:

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 9 nov. 2014

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 14 jul. 2014

_____. Ministério da Educação**.** Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**.** Brasília, DF 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em 1 abr. de 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino médio. Ensino Médio Inovador. Brasília, abril 2009a Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 10 abr 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº11/2009. Brasília, 30 jun 2009c. Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CNE_CP_11_2009.pdf> Acesso em: 10 abr. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília, DF, 2011a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais. Coordenação Geral de Tecnologia para Educação. Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Brasilia, DF, 30 de janeiro 2013b Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 1 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Guia de tecnologias Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>Acesso em 15 jun. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. 2013b Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 10/2013. Brasília, 18 de abril de 2013c.. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em 4 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 49/2013. Brasília, 11 de dezembro de 2013d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 20 jul. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. 2014 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em: 8 set. 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2003. São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2004. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2005. São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2006. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2007. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2008. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2009. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2010. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2011. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2012. São Paulo, 2012. Disponível em

<http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2013. São Paulo, 2013a. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro: por uma escola mais participativa, eficiente, criativa e transformadora. São Paulo, 2013b.

_____. Relatório de Atividades 2014. São Paulo, 2014b. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 8 dez. 2015

_____. O Plano em Ação. São Paulo, 2014a.

_____. Guia de Implantação da Metodologia Entre Jovens. Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br> Acesso em 15 jun. 2014

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 nov. 2014

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.204 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 9 nov. 2014

_____. Congresso Nacional. Lei nº9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm> Acesso em 9 set. 2014

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 6 mar. 2013.

_____. Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de Novembro de 2009d. Brasília, DF: Senado, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em 1 abr. de 2014

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de outubro de 2009b. Disponível em < file:///C:/Users/User/Downloads/port_971%20(3).pdf> Acesso em: 8 set. 2013.

Sites Eletrônicos:

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <http://www.fnde.gov.br/>

Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>

Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade: <http://www.iets.org.br/>

Instituto Unibanco: <http://www.institutounibanco.org.br/.>

Itaú S.A.: <http://www.itausa.com.br/>

Portal Instituto Unibanco: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação do Pará: < http://www.seduc.pa.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação de Piauí: < http://www.seduc.pi.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação de Ceará: <http://www.seduc.ce.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação de Goiás: < http://portal.seduc.go.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: < http://www.sed.ms.gov.br/>

Todos pela Educação http://www.todospelaeducacao.org.br/