

MARIA APARECIDA CANALE BALDUINO

**PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO
TERCEIRO SETOR PARA A GESTÃO DE ESCOLAS DO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2012-2014)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
FEVEREIRO / 2016**

MARIA APARECIDA CANALE BALDUINO

**PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO
TERCEIRO SETOR PARA A GESTÃO DE ESCOLAS DO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2012-2014)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
FEVEREIRO / 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

B179p Balduino, Maria Aparecida Canale

Programa jovem de futuro: uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014) / Maria Aparecida Canale Balduino; orientação Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- 2016.

170 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Ensino médio – Mato Grosso do Sul 2. Gestão escolar 3. Terceiro setor 3. Parceria público-privada I. Oliveira, Regina Tereza Cestari de II. Título

CDD – 373.8171

**PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO
TERCEIRO SETOR PARA A GESTÃO DE ESCOLAS DO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2012-2014)**

MARIA APARECIDA CANALE BALDUINO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB _____

Profª Dra Adir Casaro Nascimento - UCDB _____

Profª Dra Celeida Maria Costa de Souza e Silva - UCDB _____

Profª Dra Teise de Oliveira Guaranha Garcia – USP- Ribeirão Preto _____

Profª Dra Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS _____

Campo Grande, MS, 25 de fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM DOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

RECEITA DE ANO NOVO

Para você ganhar belíssimo Ano Novo cor do arco-íris, ou da cor da sua paz, Ano Novo sem comparação com todo o tempo já vivido (mal vivido talvez ou sem sentido) para você ganhar um ano não apenas pintado de novo, remendado às carreiras, mas novo nas sementinhas do vir-a-ser; novo até no coração das coisas menos percebidas (a começar pelo seu interior) novo, espontâneo, que de tão perfeito nem se nota, mas com ele se come, se passeia, se ama, se compreende, se trabalha, você não precisa beber champanha ou qualquer outra birita, não precisa expedir nem receber mensagens (planta recebe mensagens? passa telegramas?). Não precisa fazer lista de boas intenções para arquivá-las na gaveta. Não precisa chorar arrependido pelas besteiras consumadas nem parvamente acreditar que por decreto de esperança a partir de janeiro as coisas mudem e seja tudo clareza, recompensa, justiça entre os homens e as nações, liberdade com cheiro e gosto de pão matinal, direitos respeitados, começando pelo direito augusto de viver. Para ganhar um Ano Novo que mereça este nome, você, meu caro, tem de merecê-lo, tem de fazê-lo novo, eu sei que não é fácil, mas tente, experimente, consciente. É dentro de você que o Ano Novo cochila e espera desde sempre.

Carlos Drummond de Andrade

De alguma forma vocês estiveram presentes: mãe (*in memoriam*), pai (*in memoriam*) e minhas filhas Priscilla e Isabella.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela oportunidade de realizar este trabalho, pela grande paciência, orientações, conversas, por sua compreensão e ajuda em todos os momentos deste trabalho.

Às professoras: Dra. Adir Casaro Nascimento e Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pelas aulas, por dividir seus conhecimentos, paciência, estímulo e contribuições nos estudos e no exame de qualificação. À todos os professores da Pós-Graduação em Educação da UCDB, que fizeram parte desta minha caminhada, e a todos os meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE).

Às Professoras Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia e Dra. Vera Maria Vidal Peroni, pela disposição em fazerem parte da minha banca, pelas contribuições no exame de qualificação, pelas pesquisas realizadas que em muito contribuíram para elucidar esta pesquisa.

Às Secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sempre muito atenciosas e dispostas a ajudar. A todos os amigos docentes da Universidade Católica Dom Bosco, em especial a amiga e professora Dra. Arlinda Cantero Dorsa.

À professora Ceila Maria Puia, pela revisão do texto e a Janete Miranda de Mello, pela diagramação desta tese.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para este momento.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. *Programa Jovem de Futuro: uma proposta do Terceiro Setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014)*. Campo Grande, 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as implicações do Programa Jovem de Futuro (PJF) para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no âmbito da parceria entre o público representado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o privado representado pelo Instituto Unibanco (IU), no período de 2012 a 2014. Esse Instituto caracteriza-se como uma instituição do Terceiro Setor e integra o Movimento Todos pela Educação, organizado a partir do empresariado brasileiro. Vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), da Universidade Católica Dom Bosco. Trata-se de uma metodologia para o Ensino Médio, pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC), uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007. Em 2012 o Programa Jovem de Futuro (PJF) integrou-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do MEC. Os objetivos específicos são: discutir as estratégias políticas que viabilizaram o crescimento das parcerias entre o setor público e o setor privado no campo educacional; descrever o processo de constituição do Projeto Jovem de Futuro, apresentado pelo Instituto Unibanco, desde sua concepção, disseminação, validação, até associar-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do governo federal; examinar as consequências da implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro, para a autonomia da gestão de escolas de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A metodologia abrange a análise bibliográfica e documental (relatórios e manuais do Programa, proposta pedagógica das escolas, entre outros), além de entrevistas semiestruturadas, com os seguintes sujeitos: coordenador do Programa na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; supervisor do Programa no estado, diretores escolares e dois representantes do corpo docente das duas primeiras escolas que receberam o Programa, ambas localizadas em Campo Grande-MS, capital do estado, selecionadas para estudo. Verificou-se que a concepção do Programa Jovem de Futuro, com foco na Gestão Escolar para Resultados (GEpR) ao encontro das diretrizes educacionais e da concepção que orienta a política educacional do governo André Pucinelli (2007-2014) centrada no tema “Educação para o Sucesso”. Os resultados mostraram que para a formação dos gestores escolares, o IU estabeleceu o curso de Gestão Escolar para Resultados, em que busca a adesão dos participantes, técnicos das Secretarias de Educação e grupo gestor das escolas à concepção e às ações do Programa. Mostraram, também, formas de controle do IU, por meio do Programa, como: seleção de profissionais na Secretaria de Educação, segundo perfil determinado; padrão de formação do curso de Gestão Escolar para Resultados ao grupo gestor; análise e aprovação do plano de ação da escola ao PJF pelo Supervisor da Secretaria de Estado de Educação, antes de ser enviado ao MEC; acompanhamento da execução do Programa pelo Supervisor do PJF; acompanhamento pelo Sistema de Gestão de Projetos no Ambiente Virtual de Aprendizagem gerenciado pelo IU; indicação de metodologias e materiais pedagógicos padronizados, aos professores, alunos e comunidade escolar; ênfase na premiação. Conclui-se que o Programa Jovem de Futuro emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de ensino médio, e induz a responsabilização das escolas pelos resultados, que incorporam alterações nas suas propostas pedagógicas e, assim, compromete a autonomia da gestão escolar e fere o princípio da gestão democrática.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Terceiro Setor. Programa Jovem de Futuro. Gestão Escolar.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. *Future of Youth Program: A Proposal of the Third Sector for Secondary Education Schools Management in State of Mato Grosso do Sul Education (2012-2014)*. Campo Grande, 2016. 171 f. Thesis (Doctorate in Education) - Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implications of the Future Youth Program for the autonomy of the management of public secondary schools of the State of Mato Grosso do Sul Education, the partnership between the public represented by the state of Mato Grosso do Sul government and the private represented by Instituto Unibanco in the period from 2012 to 2014. This Institute is characterized as a third sector institution and member of the Education For All Movement, organized from the Brazilian business. Linked to the Line of Research Educational Policy, School Management and Teacher Training, and Research Group Public Policy and Management Education, the Dom Bosco Catholic University. It is a methodology for high school, pre-qualified in Educational Technology Guide Ministry of Education, one of the actions of the Education Development Plan established in 2007. In 2012 the Youth Program future was integrated into the School Program Innovator, Ministry of Education. The specific objectives of this research are: to discuss political strategies that enabled the growth of partnerships between the public sector and the private sector in education; describe the process of constitution of the Future Youth Project, presented by Instituto Unibanco, since its inception, dissemination, validation, to join School Program Innovator, the federal government; examine the consequences of the deployment and implementation of Youth with a Future Program, for the autonomy of the high schools management, the Network teaching of Mato Grosso do Sul state. The methodology includes a literature review and documentation (reports and manuals of the Program, pedagogical proposal of schools, etc.), as well as semi-structured interviews with the following subjects: Program Coordinator in the State Department of Education of Mato Grosso do Sul; Program supervisor in the state, school directors and two representatives of the faculty of the first two schools received the program, both located in Campo Grande-MS, the state capital, selected for study. It was found that the design of Youth with a Future Program, focusing on School Management for Results come to meet the educational guidelines and design that guides the educational policy of the government André Pucinelli (2007 to 2014) focused on the theme "Education for Success". The results showed that for the training of school managers, the Instituto Unibanco School Management set the course for results in seeking the membership of the participants, the technical departments of education and school management group of the design and the actions of the program. Also showed ways to control the Instituto Unibanco, through the Program, such as: selection of professionals in the Department of Education, in particular profile; pattern formation of the School Management course for the management group results; review and approval of the school's action plan to Youth with a Future Program by the Supervisor of the State Department of Education before being sent to the Ministry of Education; monitoring the implementation of the Future Youth Program Supervisor; monitoring by the Project Management System Virtual Learning Environment managed by Instituto Unibanco; indication standardized methodologies and teaching materials, teachers, students and school community; emphasis on the awards. We conclude that the Future Youth Program employs the market logic in public secondary schools, and induces accountability of schools for the results, which incorporate changes in their educational proposals and thus

triggers increasing loss of autonomy of school management and It offends the principle of democratic management.

Keywords: Public-private partnership; Third sector; Youth with a Future Program; School management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Guia de Tecnologias Educacionais/MEC - 2009 e 2011/2012	84
Quadro 2 - ProEMI - estados que aderiram ao programa no ano 2009.....	89
Quadro 3 - Núcleo de sustentação do Jovem de Futuro.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 'Ciclo produtivo.....	76
Figura 2 - 'Modelo de atuação.....	78
Figura 3 - 'Mandala do curso de gestão escolar para resultados.....	96
Figura 4 - 'Módulo de capacitação em GEpR.....	97
Figura 5 - 'Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul com os seus respectivos municípios a capital Campo Grande	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do IDEB das escolas brasileiras de Ensino Médio.....	67
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Médio - MS/Brasil - 2012	114
Tabela 3 - Matrículas no Ensino Médio - Escola 1 - 2012	115
Tabela 4 - Matrículas no Ensino Médio - Escola 2 - 2012	115
Tabela 5 - Avaliação entre escolas de tratamento e controle SAEMS 2013	145
Tabela 6 - Cortes padrões de desempenho	146

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Proficiência escolas de tratamento e controle - prova de Língua Portuguesa.... 147
- Gráfico 2** - Proficiência escolas de tratamento e controle - prova de Matemática..... 147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO	- Administração por Objetivos
Art.	- Artigo
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CF	- Constituição Federal
CGDC	- Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CI	- Comunicação Interna
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOEMS	- Diário Oficial de Mato Grosso do Sul
EC	- Emenda Constitucional
EUA	- Estados Unidos da América
FLEM	- Fundação Luiz Eduardo Magalhães
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDECT/MS	- Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GA	- Gestão de Aprendizagem
GEpR	- Gestão Escolar para Resultados
GREEPE	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IAS	- Instituto Ayrton Senna
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IETS	- Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFET	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira
IU	- Instituto Unibanco
JF	- Jovem de Futuro
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação

MFF	- Movimento Físico - Financeiro
MG	- Minas Gerais
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	- Organizações Não Governamentais
OS	- Organização Social
OSCIP	- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	- Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	- Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEC	- Programa Escola Campeã
PEE	- Plano Estadual de Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PJF	- Programa Jovem de Futuro
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE/UCDB	- Programa de Pós- Graduação de Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRC	- Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	- Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Jovem de Futuro
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
REDD	- Rede Estadual de Ensino do Estado
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	- Rio Grande do Sul
SAE	- Secretária de Assuntos Estratégicos do Governo Federal
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	- Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SED/MS	- Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SEDUC	- Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SGP	- Sistema de Gestão de Projetos
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
STJ	- Superior Tribunal de Justiça
TPE	- Todos Pela Educação

UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UFB	- Universidade Federal de Uberlândia
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAs	- Unidades de Apoio
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>
USP - RP	- Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - ALTERAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO	33
1.1 O Estado capitalista e a crise estrutural do capital	33
1.1.1 Terceiro Setor como estratégia da Terceira Via	41
1.2 O contexto brasileiro e as novas configurações entre o público e o privado.....	46
1.2.1 A Emenda Constitucional nº 19/1998 e o Princípio da Eficiência	52
1.3 A relação entre o público e o privado no governo Lula da Silva	55
1.3.1 O Movimento Todos Pela Educação	57
1.3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	63
CAPÍTULO 2 - PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO UNIBANCO DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS	69
2.1 Instituto Unibanco: uma Instituição do Terceiro Setor	69
2.2 Projeto Jovem de Futuro: concepção, validação, sistematização e disseminação.....	77
2.3. O Projeto Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC.....	84
2.4 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Projeto Jovem de Futuro.....	88
2.5 Projeto Jovem de Futuro: transferência de tecnologia educacional aos estados brasileiros	93
2.5.1 Curso de Gestão Escolar para Resultados	95
2.5.2 Manuais de Implantação do Programa Jovem de Futuro	101
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	107
3.1 O cenário sul-mato-grossense e a política educacional para a educação básica no estado.....	107
3.2 Implantação do Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	116
3.3 Implementação do Programa Jovem de Futuro nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	129
3.3.1 O plano de ação e as avaliações na escola.....	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	171
ANEXO	180

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto o Programa Jovem de Futuro (PJF)¹, uma metodologia apresentada pelo Instituto Unibanco e pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC) para a gestão da educação, que propõe a melhoria da qualidade educacional fundamentada na gestão escolar para resultados, e vem sendo adotada como uma proposta de política pública para a educação, para escolas de Ensino Médio em diferentes estados do país.

Está inserida no projeto “Parcerias público privadas em municípios sul-mato-grossenses: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas - PAR”, com a coordenação da Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS) e participação de professores da Linha de pesquisa 1, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

O interesse em realizar pesquisas relacionadas às políticas públicas para a Gestão da Educação Básica iniciou-se no Curso de Mestrado, com a dissertação intitulada “A concepção da gestão democrática da educação no estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1991-2002”, defendida em 2003 no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a pesquisa de Mestrado, foram analisados documentos oficiais, a fim de discutir a concepção de gestão democrática da educação, a partir do governo Pedro Pedrossian (1991-1993) e, até a primeira gestão do governo José Orcírio de Miranda (1999-2002), de modo específico, a concepção decorrente do projeto “Escola Guaicuru: Vivendo uma nova

¹ O Projeto Jovem de Futuro, após ser pré-qualificado no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, em 2009 e juntar-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), passou a denominar-se Programa Jovem de Futuro modelo que é disseminado às Secretarias de Educação de estados brasileiros e, portanto, assim denominado no título desta tese e a partir dessa junção.

lição”, apresentado na gestão do Secretário de Estado de Educação, Pedro Kemp (1999 a 2001), nesse governo (BALDUINO, 2003).

Constatou-se, que a gestão democrática da educação, no mencionado projeto, teve seu foco no modelo de escola cidadã, que prioriza a participação da comunidade escolar e local, no planejamento e nas decisões acerca das atividades e/ou questões educacionais.

A importância deste estudo sustenta-se pela intensificação das parcerias realizadas entre o setor público e o setor privado no contexto educacional brasileiro, conforme mostram estudos de alguns grupos de pesquisa, entre eles: “Políticas e Gestão de Processos Educacionais”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), constituído por pesquisadores de universidades públicas de São Paulo (Unesp - RC, Unicamp e USP - RP); e “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Dentre os estudos dos grupos mencionados, destacam-se as pesquisas relacionadas às políticas educacionais que envolvem a relação entre o público e o privado por meio de parcerias firmadas entre as redes públicas municipais e estaduais, principalmente, com o terceiro setor, com o objetivo de desenvolver programas para a melhoria da qualidade de ensino, permitindo novos arranjos sociais nos processos de gestão e financiamento no campo educacional (ADRIÃO; PERONI, 2008).

Compreender o Programa Jovem de Futuro proposto pelo Instituto Unibanco, uma instituição do Terceiro Setor para a gestão da escola pública do Ensino Médio, requer discussões mais amplas da complexa articulação entre Estado, mercado, sociedade civil e as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas educacionais.

Desse modo, apreender a educação como uma política social inserida no contexto mais amplo das políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Parte-se do entendimento de que a política educacional enquanto política de corte social (VIEIRA, 2001) deve considerar um Estado histórico, concreto e de classe em um período do capitalismo que se apresenta em crise, principalmente a partir da década de 1990 (MÉSZAROS, 2008).

O contexto que envolveu esta pesquisa advém das transformações assumidas pelo Estado, a partir da década de 1970 em consequência das estratégias do capital para superação das crises enfrentadas no modo de produção capitalista. A crise do modelo econômico,

vivenciada a partir dessa década resultou em uma crise no sistema global do capital² e, como consequência, atingiu o modelo de Estado de Bem-Estar Social, que tinha como características ser um Estado que assumia “uma variedade de obrigações” dentre elas o papel de promotor das políticas sociais (HARVEY, 2001, p. 129).

Nesse período, as ideias neoliberais, fundamentadas por Hayek (1994) e Friedman (1985), entre outros, ganharam terreno a partir de um discurso fundamentado no pensamento, que se posicionava “contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado” (ANDERSON, 1995, p. 9) e que se difundiu a partir da década de 1980. O mercado para os neoliberais é o melhor mecanismo de alocação de recursos econômicos para satisfazer e resolver as necessidades dos indivíduos (LAURELL, 2002).

No Brasil, a concepção neoliberal ganhou força a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas foi interrompida pelo *impeachment* desse presidente (LESBAUPIN, 1999). A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002) é que se “optou pela política neoliberal, pela integração submissa à economia globalizada, pela abertura econômica sem freios” (LESBAUPIN, 1999, p. 9).

As reformas da década de 1990 privilegiaram as políticas liberais para o mercado e implementaram programas de privatização de empresas estatais. A meta do governo, naquele momento, conforme Lesbaupin (1999), não era o social, mas a estabilidade da moeda, o que acarretou sucessivos cortes para as políticas sociais.

Na perspectiva de mudanças nas dinâmicas do aparato estatal, que expressa medidas de diminuição na oferta de serviços públicos e transformação do papel do Estado, ocorre uma diminuição dos direitos sociais (ADRIÃO, 2006). Seguindo essa perspectiva, os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram voltados de forma prioritária para a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e políticas.

Nesse governo, o documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), discutido no primeiro capítulo desta tese, com o argumento de que o Estado está em crise, fundamentou a reforma do Estado no Brasil, sob a coordenação de Luis Carlos Bresser Pereira, então Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), que propôs a redução das funções do Estado, com propostas de privatização, terceirização e publicização, que tomam o mercado como parâmetro de qualidade mediante uma administração gerencial (PERONI, 2010).

² “O sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema” (ANTUNES, 2009, p. 11).

Em decorrência, apresenta estratégias que redefinem o papel do Estado e convoca instituições pertencentes à sociedade civil para atuar na execução de políticas sociais, no caso, o terceiro setor (Organizações Não Governamentais (ONGs), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), fundações, associações comunitárias, movimentos sociais, entre outros) (MONTAÑO, 2010).

A partir disso, cresceram as parcerias entre o público e o privado, como a realizada pelo setor público, representado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o setor privado, representado pelo Instituto Unibanco, para execução do Programa Jovem de Futuro, que apresenta Tecnologia Educacional de Gestão Escolar voltada para Resultados, para escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Conforme a SED/MS, a parceria foi firmada, inicialmente, para um período de três anos, com a proposta de melhorar substancialmente o desempenho e a taxa de aprovação dos alunos além de elevar os indicadores de qualidade como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos sistemas públicos de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

É importante esclarecer que o Programa Jovem de Futuro (PJF) integrou-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pelo governo federal em 2009, tornando-se Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro), em 2012, a fim de contribuir para a melhoria do Ensino Médio Público brasileiro por meio de um conjunto de ações com foco na gestão escolar para resultados (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Para desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se, inicialmente, ao levantamento de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado em Educação, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para constituir o estado de conhecimento do tema. Entende-se que “Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

A seleção dos trabalhos aqui apresentados, relacionados às parcerias público-privadas na educação, instituídas no país no contexto mencionado, aproxima-se da temática desta pesquisa. Para tanto, destacam-se algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado produzidas e publicadas a partir de 2007.

Lelis (2007), em dissertação de Mestrado intitulada “Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) investigou e analisou as políticas e práticas do

Terceiro Setor na educação brasileira, no processo de reconfiguração do Estado restrito, por meio do programa de gestão municipal e escolar denominado Programa Escola Campeã, do Instituto Ayrton Senna, desenvolvido em um município mineiro, no período de 2001 a 2004.

O contexto público apresentado nesta pesquisa retrata o Terceiro Setor, suas configurações, impasses e perspectivas, fundamentando que se configura como um forte aliado das políticas neoliberais contemporâneas.

Rocha (2008), também em dissertação de Mestrado intitulada “Parceria entre o Público e o Privado na Educação: Implicações do Programa Escola Campeã para a Gestão Escolar”, defendida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), discutiu e analisou a parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS e o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa Escola Campeã, no período de 2001 a 2004.

A autora mostra que o discurso da lógica de mercado está presente nos documentos educacionais, do Programa Escola Campeã para a Gestão escolar, que acabou por intervir na gestão da escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, introduzindo “uma forma diferenciada de gestão escolar que influenciou o fazer pedagógico estipulando metas a serem alcançadas com vistas à melhoria da qualidade da escola, medida pelo resultado da avaliação externa” (ROCHA, 2008, p. 129).

Outra dissertação de Mestrado, de Lumertz (2008), denominada “A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) aborda tema semelhante. A autora analisou a gestão da escola e a relação entre o público e o privado na educação, por meio da parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Sapiranga - RS e o Instituto Ayrton Senna (IAS), em uma escola de ensino fundamental durante os anos de 1997 a 2006.

Concluiu que o modo como a proposta de trabalho é apresentada para a escola, ou seja, como imposição, “acabou cerceando a autonomia escolar, pois todos se sentiam coagidos pela forma de desenvolver seus trabalhos” (LUMERTZ, 2008, p.105).

Pires (2009), em dissertação de Mestrado intitulada “A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), analisou os aspectos jurídicos e normativos da relação público-privada no Brasil tendo como exemplo a parceria entre a Prefeitura Municipal de Ensino de Sapiranga- RS e o Instituto Ayrton Senna.

A autora apresentou o contexto jurídico que envolve as parcerias público-privadas na educação, o que trouxe contribuições para o entendimento da configuração jurídica das organizações não governamentais. Segundo Pires (2009), a parceria efetuada entre o

município de Sapiranga - RS e o Instituto Ayrton Senna desencadeou para o estado uma espécie de projeto piloto. Afirma também que a parceria gerou uma influência significativa no sistema de ensino de Sapiranga, pois tanto a “[...] estrutura da escola, como a da Secretaria de Educação passaram por reformulações, tendo que se adequar às orientações perdendo a sua autonomia administrativa e pedagógica” (PIRES, 2009, p. 121).

Gutierrez (2010), em tese de Doutorado intitulada “A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional de 1996 a 2006”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisou a política de municipalização do ensino e suas possíveis implicações para a democratização da educação no município de Altamira.

Segundo a autora, a pesquisa identificou que a parceria público-privada, efetivada entre o município de Altamira/PA e o Instituto Ayrton Senna com base na pedagogia do sucesso, substituiu “O Plano Municipal de Educação por metas elaboradas sem discussão ampliada e a democratização educacional em Altamira continua formal na qual a participação política é apenas aparente” (GUTIERRES, 2010, p. 9). A autora assinala que a parceria interferiu na concepção de gestão democrática da educação no município de Altamira /PA e que os princípios da administração gerencial que fundamentam as parcerias estão na contramão da democratização da sociedade.

Amaral (2010), em tese de doutorado intitulada “A Política de Gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): O Fortalecimento da Gestão Gerencial” defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) analisou as implicações trazidas pela política de gestão da educação básica implantada no governo de Yeda Crusius, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, compreendendo os processos de negociação e de contestação dos diferentes sujeitos envolvidos na constituição de uma agenda para a educação. Amaral (2010) mostrou que, para a gestão da educação básica na rede mencionada, foram firmadas oito parcerias entre o público e o privado para a gestão educacional, dentre elas, com o Instituto Unibanco em que está inserido o Programa Jovem de Futuro, objeto de estudo desta tese.

A autora afirma que, após o mapeamento das ações voltadas para a gestão da educação instituídas pelo governo do Rio Grande do Sul, no período, verificou que o estado passou a atuar como um simples prestador de serviços e suas instituições, conseqüentemente, passaram a atuar com a concepção de produtividade e de qualidade dos serviços públicos direcionadas para o desempenho econômico-financeiro.

Em suas palavras, “perdem-se de vista os direitos e a cidadania, mudando o enfoque para os consumidores e o mercado” (AMARAL, 2010, p. 144). A autora afirma ainda que, além da redefinição do papel do Estado, redefiniu-se a administração pública, “[...] que conseqüentemente redefine a lógica proposta pelo Estado de Direito que visa à universalização de serviços de qualidade para a população” (AMARAL, 2010, p.144).

A tese, com base nos estudos de Peroni (2012), indica que o modelo gerencial, modelo que o mercado emprega na sua lógica de gestão, está presente no contexto da educação pública e que o Estado, ao incentivar as parcerias com o setor privado, coloca a educação pública também nessa lógica.

Bolson (2011), em dissertação intitulada “Certificação ocupacional de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)”, defendida na Universidade Católica Dom Bosco, analisou as implicações da introdução e aplicação do mecanismo de Certificação Ocupacional de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, para a gestão escolar.

A pesquisa corresponde ao período da parceria efetivada entre o governo municipal e o Instituto Ayrton Senna, de 2001 a 2004, para a concretização do Programa Escola Campeã (PEC). A autora concluiu que o processo de seleção para dirigentes escolares, adotado pelo município de Campo Grande, “modificou a rotina das escolas, na medida em que introduziu técnicas da gestão gerencial como forma de melhorar a gestão, focando na eficácia e nos resultados” (BOLSON, 2011, p.113).

Comerlato (2013), em tese de doutorado intitulada “A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: parceria público privado”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisou as decorrências da lógica do capital, por meio do Terceiro Setor, para a gestão democrática da educação.

Nesse estudo, a autora analisou a parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Joinville-SC e o Instituto Ayrton Senna (IAS), na execução dos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10 do IAS e apontou que ambas as propostas estão voltadas para a perspectiva empresarial e mercadológica. Considerou que o modelo de gestão gerencialista adotado pelo IAS, uma organização do terceiro setor, provocou o esvaziamento da gestão democrática da educação.

Monteiro (2014), em tese de doutorado intitulada “A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisou os sentidos produzidos no

e sobre o trabalho docente e sobre esse mesmo trabalho, a partir da incidência do Projeto Jovem de Futuro (PJF), implementado pelo Instituto Unibanco, em escolas públicas de Porto Alegre no período de 2010 a 2013.

A autora discorreu a respeito da concepção educacional do Projeto Jovem de Futuro e analisou as práticas educativas do Instituto Unibanco. Evidenciou que os projetos de cunho privado incidem na escola pública, apresentando-se como solução para as questões educacionais e alternativas para os jovens em situação de vulnerabilidade social, destacando o currículo escolar como mediador entre trabalho e educação. Enfatiza que “os projetos político- pedagógicos oriundos dos interesses empresariais, ao entrarem nas escolas públicas na organização curricular, submetem os processos pedagógicos e o trabalho docente aos referenciais do gerencialismo” (MONTEIRO, 2014, p. 33).

As teses de Doutorado e as dissertações de Mestrado, aqui apresentadas, contribuíram para a definição do objeto desta pesquisa, na medida em que demonstraram como cresceram e sucederam as parcerias entre o público e o privado no campo educacional, por exemplo, a parceria efetivada pelo governo municipal de Campo Grande (capital do Estado de Mato Grosso do Sul) com o Instituto Ayrton Senna, no segundo mandato do prefeito André Pucinelli (2001-2004), governador do estado, por ocasião da parceria efetivada com o Instituto Unibanco, assim como entre governos municipais de outros estados da federação, principalmente, com instituições pertencentes ao Terceiro Setor, demonstrando variadas formas de atuação desse setor nas políticas públicas educacionais.

A presente pesquisa diferencia-se na medida em que aborda a parceria entre o governo do Estado de Mato Grosso do Sul, via Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Unibanco e busca analisar o processo de implantação/implementação do Programa Jovem de Futuro, com metodologias concebidas e voltadas para a Gestão Escolar por meio do alcance de resultados, desenvolvidas especialmente, para as escolas de Ensino Médio.

Desse modo, o objetivo geral é analisar as implicações do Programa Jovem de Futuro (PJF) para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio, no âmbito da parceria entre o público, representado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), e o privado, pelo Instituto Unibanco, no período de 2012 a 2014, tempo de duração do Programa no estado.

São objetivos específicos desta pesquisa: discutir as estratégias políticas que viabilizaram o crescimento das parcerias entre o setor público e o setor privado no campo educacional; descrever o processo de constituição do Projeto Jovem de Futuro, apresentado pelo Instituto Unibanco, desde sua concepção, disseminação, validação, até associar-se ao

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do governo federal; examinar as consequências da implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro, para a autonomia da gestão de escolas de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, para o desenvolvimento desta investigação científica, buscaram-se procedimentos teóricos - metodológicos, com base em um método, um caminho, uma trajetória teórica, para entender o objeto de estudo.

Parte-se, portanto, do entendimento de que se deve entender o movimento histórico como um processo, em que os homens contraem relações sociais que independem da sua vontade no processo de desenvolvimento das forças produtivas (MARX, 1996).

Na visão materialista histórica, o sistema de produção da vida material condiciona o processo da vida social e com isso determina o ser social. Sob esse ponto de vista, a atividade social e as relações sociais são os meios pelos “quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida” (WOOD, 2011, p. 32). O modo de produção capitalista é uma forma de organização social da atividade produtiva, em que, “a relação entre os apropriados e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte denominada pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma entra na luta de classes” (WOOD, 2011, p. 33).

Segundo essa perspectiva, “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico social” (CURY, 1985, p. 13). A educação enquanto atividade humana exige como ponto de partida a compreensão da historicidade determinada pelo modo de produção capitalista no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos entre as duas classes fundamentais.

A propagação das parcerias entre o setor público e o setor privado, voltadas para o campo educacional merecem ser examinadas de maneira cuidadosa e, em certo grau, investigadas com alguma preocupação. Desde sua adoção como estratégia política para superação da crise do capital, o rápido crescimento das parcerias público-privadas no setor educacional incluiu, cada vez mais, sujeitos pertencentes ao setor privado, em atividades de políticas públicas que abrangem áreas tradicionais nas redes de ensino público, por exemplo, na gestão escolar, transformando-as em “uma indústria de serviços de educação a ser governada, como parte da construção de uma sociedade de mercado” (ROBERTSON; VERGER, 2012, s.p).

Destaca-se que o termo parceria é caracterizado conforme a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, no Art. 2º, alterado pela redação da Lei nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015;

III - parceria: conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação;

No entanto, como assinalam Adrião *et al.* (2009), entender as relações entre o setor público e o privado não se deve limitar apenas a sua caracterização jurídica, mesmo que esse aspecto não deva ser desconsiderado. Acentuam que,

É o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas que consubstanciam a natureza da parceria (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 802).

Busca-se apoio também nos estudos de Peroni (2007, 2008, 2012, 2013), uma vez que suas pesquisas e, em decorrência, suas produções científicas, apresentam fundamentos para a compreensão das redefinições do papel do Estado e das parcerias que se estabelecem entre o público e o privado na educação, em um contexto de crise do capital, com implicações para a democratização da educação.

Nas palavras de Peroni (2013, p. 10):

É importante deixar claro que, ao tratarmos do tema público-privado não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas estamos nos referindo a interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil. Destacamos inclusive que foi uma parte da sociedade que lutou contra o Estado e a sociedade da ditadura no Brasil e que continua lutando pela democracia e direitos sociais. A questão, quando tratamos da relação entre o público e o privado em educação, é a efetivação de direitos sociais universais materializados em políticas sociais e o poder público como seu garantidor, não apenas enquanto acesso, mas também através de mecanismos participativos de elaboração das políticas.

No que se refere aos mecanismos participativos de elaboração de políticas educacionais, a concepção de gestão democrática da educação de Cury (2007, p. 494) elucida a discussão, ao afirmar que:

[...] é ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

Essa concepção contribui para o entendimento do papel social da escola como espaço de construção coletiva, observando-se o seu caráter específico de lugar do aprendizado do aluno, como direito do indivíduo, direito social e direito de cidadania.

Com base na reflexão aqui apresentada foram definidas as seguintes categorias de análise:

Parceria entre o Público e Privado: refere-se à parceria efetivada pelo Estado com instituições do Terceiro Setor para direção e execução de políticas sociais, no caso, educacionais, em que o público cede espaço ao privado tanto na definição do conteúdo, como na efetivação de ações educacionais.

Gestão Escolar: trata de um processo que se constitui a partir do planejamento, direção, organização, mobilização, articulação e execução de atividades voltadas para a dinâmica do real escolar, com o propósito de garantir, de forma dialogada e coletiva, a formação integral dos alunos, enquanto sujeitos históricos sociais.

Assim, esta tese indica que o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, com foco no modelo de Gestão Escolar para Resultados, marcado por objetivos e instrumentos pedagógicos padronizados, emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de Ensino Médio. Com esse modelo de gestão, interfere no planejamento e nos processos participativos e, em consequência, compromete a autonomia da gestão escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa baseou-se no levantamento bibliográfico e de documentos legais e utilizou, principalmente, como fontes a Constituição Federal de 1988; a Emenda Constitucional nº 19 de 1998; a Emenda Constitucional nº 59/2009; a legislação educacional brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96; a Lei nº 9.790/1999; o Decreto Presidencial nº 6094/2007; e a Lei nº 11.079/2004, alterada pela Lei nº 13.043, de 13 de novembro de 2014, entre outros.

Além disso, procedeu-se ao levantamento de documentos do Instituto Unibanco, disponíveis em seu *site*, bem como de seus materiais editoriais impressos como o “Cardápio de Metodologias - Propostas pedagógicas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio” (2010); o “Cardápio de Metodologias Jovem de Futuro- Estratégias para

implementação do projeto aplicadas a gestores, professores e alunos (2010);” os Relatórios de atividades do Instituto Unibanco, de 2009 a 2013 e os “Manuais para a Secretaria de Educação – Jovem de Futuro” (2012).

Ainda, dos documentos oficiais produzidos pelas escolas selecionadas para estudo - Proposta Político Pedagógica 2013/2014, ESCOLA1; Projeto Político Pedagógico 2014 - ESCOLA 2.

Entende-se que o discurso presente nos documentos oficiais é de extrema relevância para pesquisadores de políticas públicas em educação, pois eles “[...] fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Segundo Evangelista (2008, s.p.):

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões de mundo: Produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, conforme explicitado, realizaram-se entrevistas de caráter semiestruturado que, conforme Trivinos (1987, p, 146), “[...] é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”, pois a entrevista semiestruturada,

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Foram realizadas entrevistas (Apêndice B) de caráter semiestruturado com o Coordenador do Programa Jovem de Futuro na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e com o Supervisor do Programa no estado cujo roteiro foi pré-definido e aplicou-se o para ambos os entrevistados.

A fim de conhecer como o Programa Jovem de Futuro foi efetivado nas escolas do estado de Mato Grosso do Sul, também foram realizadas entrevistas com representantes das duas primeiras escolas na cidade de Campo Grande (capital do estado), que iniciaram o Programa.

Em cada escola foram realizadas 02 (duas) entrevistas (Apêndice C), de caráter semiestruturado, sendo uma com o diretor e outra com um professor pertencente ao comitê gestor do Programa Jovem de Futuro, que assumiu a função de coordenador pedagógico da escola. O roteiro de tais entrevistas foi pré-definido e idêntico para os dois entrevistados.

A fim de preservar as informações obtidas, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para o uso dessas informações, os entrevistados assinaram “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas em locais definidos pelos entrevistados no mês de julho do ano de 2015, com data e horário previamente estabelecidos, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UCDB.

Para a apresentação das entrevistas, os sujeitos serão identificados da seguinte forma: Coordenador do Programa Jovem de Futuro na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (COORDENADOR PJF); Supervisor do Programa no estado de MS (SUPERVISOR PJF); Diretor da Escola 1; Professor da Escola 1; Diretor da Escola 2 e Professor da Escola 2.

Diante do exposto, o trabalho está assim organizado:

– O primeiro capítulo intitulado, “Alterações no Papel do Estado: Implicações Para as Relações Entre o Público e o Privado Na Educação”, discute as alterações no papel do Estado no contexto atual do capitalismo, de modo a compreender suas implicações para as relações entre o público e o privado na educação brasileira, principalmente, quanto às parcerias delas decorrentes realizadas entre governos nacionais, subnacionais e instituições do Terceiro Setor.

– O segundo capítulo intitulado “Programa Jovem de Futuro uma Proposta do Instituto Unibanco de Gestão Escolar para Resultados” analisa o Programa Jovem de Futuro apresentado pelo Instituto Unibanco, para a gestão de escolas públicas de Ensino Médio, discorrendo sobre o seu processo de implantação, validação, disseminação e transferência aos estados brasileiros. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a caracterização do Instituto Unibanco, para melhor compreensão da sua proposta.

– O terceiro capítulo intitulado “O Programa Jovem de Futuro Nas Escolas Da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, investiga o processo de implantação/implementação do Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Para tanto, foram utilizados, entre outros, dados pertinentes às entrevistas semiestruturadas com os envolvidos diretamente com o programa no estado, isto é, o coordenador do Programa, o supervisor do Programa, o diretor e um professor das duas escolas selecionadas para estudo.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos capítulos, assinalando aspectos relevantes da pesquisa, retoma pontos importantes das discussões realizadas nos capítulos da tese, relacionando-os ao objeto de estudo. Apresenta perspectivas e temas para novas pesquisas relacionadas às parcerias público-privadas voltadas para o setor educacional.

CAPÍTULO 1

ALTERAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir as alterações no papel do Estado no contexto atual do capitalismo, de modo a compreender suas implicações para as relações entre o público e o privado na educação brasileira, principalmente, quanto às parcerias delas decorrentes realizadas entre governos nacionais, subnacionais e instituições do Terceiro Setor.

Considera-se essa discussão necessária, tendo em vista que o objeto desta pesquisa versa sobre o Programa Jovem de Futuro (PJF), no âmbito da parceria efetivada entre o governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco.

Para tanto, inicia-se o capítulo, abordando alguns elementos sobre essas alterações no contexto atual de crise do capital.

1.1 O Estado capitalista e a crise estrutural do capital

O processo de expansão do modo de produção capitalista tem como resultado a centralização do capital³ na mão de um grupo menor de pessoas e, por consequência, o agravamento de desigualdades sociais, que traz destruição, violência e exclusão social. Nesse sentido,

[...] nos anos 60, havia 30 pobres na base da pirâmide socioeconômica para cada rico no topo dessa estrutura. Hoje, contamos 74 pobres para cada rico. No ano 2015, a previsão é que essa relação alcance cem pobres para cada rico no mundo. Essa é uma previsão oficial das Nações Unidas (MÉSZÁROS, 2003, s.p.)⁴.

³Harvey (2011, p. 7) afirma que “o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se [...] em cada canto e recanto do mundo habitado”.

⁴Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. 27 de janeiro de 2003.

De acordo com Mészáros (2004, p.10), apesar de ser um sistema totalizante, não se tornou imune às crises cíclicas. No entanto, após um longo período de acumulação⁵ de capitais, durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, a partir do início dos anos 1970, uma crise assolou o sistema e se manifestou de maneira mais duradoura e exibe as características de uma crise “*cumulativa, endêmica*, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural” (ANTUNES, 2003, p. 27. Grifos do autor). Em outras palavras,

[...] desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, *mundializado*, dada a expansão e abrangência do mercado global, *destrutivo* e, no limite, *incontrolável*, o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo (ANTUNES, 2003, p. 27. Grifos do autor).

É preciso esclarecer que o modelo de produção denominado fordismo intensificou-se a partir de 1914, aplicado, inicialmente, na indústria automobilística e foi concebido pelo empresário norte-americano Henry Ford⁶ que partiu dos princípios da administração científica do engenheiro Frederick Taylor⁷, conhecido como teórico do modelo de produção Taylorista. Esse processo produtivo transformou a produção industrial capitalista “expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos EUA [Estados Unidos da América] e depois para praticamente todo o processo industrial dos principais países capitalistas” (ANTUNES, 2010, p. 37- 38).

O modelo de produção taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo representaram “a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX [...]” (ANTUNES, 2007, p. 38).

⁵ Conforme analisa Wood (2011, p. 31), A mais valia, é a “mola mestra” na lei da acumulação, estabelecendo relações sociais entre os operários e o capitalista na venda da força de trabalho, em que se estabelece uma relação de poder. Acrescenta que, “o mecanismo da mais – valia é uma relação social particular entre apropriador e produtor. Ele opera por meio de uma organização particular da produção, distribuição e trocas e se baseia numa relação particular entre classes, mantida por uma configuração particular de poder”.

⁶ Henry Ford empreendedor norte-americano, fundador da Ford Motor Company, foi quem implantou os princípios da linha de montagem na produção em massa, que é a fabricação de produtos padronizados em larga escala (MAXIMIANO, 2005).

⁷ Frederick Winslow Taylor, engenheiro norte-americano criador e participante mais destacado do movimento da administração científica e, revolucionou o sistema produtivo no começo do século XX e criou as bases sobre as quais se propagou a Teoria Geral da Administração (MAXIMIANO, 2005).

Junto com o processo de trabalho fordista/taylorista, assentou-se um sistema de “compromisso” e de “regulação”, resultado de vários elementos posteriores à crise de 1930 e “da gestação da política keynesiana que sucedeu” (ANTUNES, 2008, p. 38).

Nesse período,

O Estado teve de assumir novos (Keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou base de poder da expansão de pós-guerra, [...] (HARVEY, 2001, p. 123).

Desse modo, as políticas assumidas por diferentes governos em âmbito mundial decorreram da proposta de John Maynard Keynes⁸ (1884-1946). Segundo o autor, o Estado é um elemento integrante e indispensável para um bom funcionamento do sistema econômico capitalista, cabendo a ele a responsabilidade de eliminar a carência que envolve a demanda efetiva em situações de recessão e desemprego, regulando oscilações de emprego e investimento. Keynes (1996) pensou em um Estado forte e interventor, que seria capaz de regular as demandas, oferecer subsídios e instalar uma base planejada para o desenvolvimento.

Harvey (2001, p. 124) fundamenta que Keynes buscava um conjunto de estratégias administrativas e científicas aliadas a poderes estatais para estabilizar o capital, e que se preservaram “as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam”.

O autor afirma ainda que o Estado de bem-estar social ou o Estado Keynesiano revelou como características básicas o domínio dos períodos econômicos, a direção dos investimentos das políticas públicas de assistência médica, de seguridade social, de educação, dentre outras que efetivam um Estado provedor de direitos em que prevalece a força da lei, a separação dos poderes, a administração pública que age sobre o princípio da legalidade e garante direitos fundamentais para a dignidade humana (HARVEY, 1989).

⁸ Economista inglês que influenciou tanto em ordem prática como teórica a economia moderna. Sua obra " A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda", publicada em 1936, apontava para o caráter instável do sistema capitalista. A obra, baseada no modo de intervenção do Estado foi utilizada após a II Guerra Mundial (1939-1945), a fim de recuperar os países defasados. Esse modelo ficou conhecido como *Welfare State*, Estado de Bem-Estar Social/ Keynesianismo que, perdurou até o início da década de 1970, quando, à econômica e a inflação, foram substituídas por um modelo diferente de liberalismo - neoliberalismo - que introduziu o conceito de intervenção mínima do Estado no mercado (KEYNES, 1996).

Esse modelo de Estado que se configurou como de bem-estar social ou *Welfare State*, conforme Harvey (2008, p. 20):

[...] deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado de processos de mercado- ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos- para alcançar esses fins, as políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como “keynesianas” foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. [...] Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc).

Na análise de Abrúcio (1999, p. 175), esse modelo de intervenção estatal alcançava três proporções interligadas: econômica, social e política. No campo econômico, distinguia-se pela interferência do Estado na economia (Keynesiana); no social pela prática de diferentes políticas públicas e, na política ou também chamada de administrativa por meio do padrão burocrático weberiano⁹ “[...] ao qual cabia o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental” (ABRÚCIO, 1999, p. 175).

No final dos anos de 1970 e a partir da década de 1980, portanto, o Estado provedor de benefícios sociais passou a ser criticado por uma nova ordem política de reestruturação econômica e social por todo o mundo (PERONI, 2006), ou seja, o neoliberalismo, cujo diagnóstico é que o Estado está em crise. “A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise” (PERONI, 2006, p. 11).

Considera-se necessário esclarecer que a ideologia neoliberal desenvolveu-se no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No ano de 1937, o austríaco Friedrich August Von Hayek apresentou em conferência conceitos sobre a “ordem espontânea” do mercado e em 1944 divulgou a obra “O caminho da servidão” (HAYEK, 1994), que foi recebida como “manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal” (MORAES, 2001, p. 27). Ao defender o liberalismo de forma clássica, frente à queda sofrida pelas políticas liberais, referir-se ao desgaste do socialismo e a urgência de transformar

⁹ Max Weber, teórico social alemão, organizou o conceito de burocracia com base nas noções jurídicas do século XIX, afirmava que a burocracia não podia ser apenas uma figura avançada de organização administrativa, baseada no método racional e científico, mas também uma forma de dominação legítima, pois a burocratização é inevitável e crescente, existente em qualquer tipo de organização, seja ela de natureza pública ou privada. A organização burocrática é condição sem o qual não se desenvolve uma nação, pois é indispensável ao funcionamento do Estado, gestor dos serviços públicos, e de todas as atividades econômicas particulares (MAXIMIANO, 2005).

determinadas circunstâncias definidas pela teoria liberal, especialmente no que diz a respeito às liberdades individuais, as ideias neoliberais se difundem.

De acordo com Hayek (1990, p. 98):

Quando a origem tem de resolver quantos porcos é necessário criar, quantos ônibus terão de ser postos em circulação, quais as minas de carvão a explorar ou a que preço serão vendidos os sapatos, essas decisões não podem ser deduzidas de princípios formais nem estabelecidas de antemão para longos períodos. Dependem inevitavelmente das circunstâncias ocasionais, e ao tomar tais decisões será sempre necessário pesar os interesses de várias pessoas e grupos. No final, a opinião de alguém determinará quais os interesses preponderantes; e essa opinião passará a integrar a legislação do país, impondo ao povo uma nova categoria social.

A ideia preconizada por Hayek (1990), um dos principais precursores da ideologia neoliberal, utilizando a análise de Moraes (2001, p. 44) é a de que,

Uma sociedade livre, sem planejamento e sem coerção estatal, utiliza mais conhecimento e, portanto, é mais flexível, eficiente, livre plural e criativa. Essas ideias são elaboradas por Hayek já nos anos 30, como base de sua defesa do liberalismo e como instrumento de ataque à planificação ao intervencionismo estatal (MORAES, 2001, p. 44)

No entanto, como analisa Antunes (2003, p. 31), os sinais da crise consolidaram-se em diferentes graus de extensão. A crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...]”.

Desse modo, em resposta à própria crise, acentua o autor, teve início um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, sendo que os contornos mais evidentes foram “o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem de setor produtivo estatal [...]” (ANTUNES, 2003, p. 31).

A forma empregada para vencer a crise no setor produtivo, segundo Antunes (2003, p. 36, Grifos do autor), estruturado sobre o binômio taylorista/fordista, é tentar “repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45 [...]”. Nesse contexto, “iniciou uma mutação no interior do *padrão de acumulação* (e não no *modo de produção*), visando às alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que então dava claros sinais de esgotamento”.

As mudanças ocorrem na produção que se impunha sob a forma de padronização, ao produto de massa e à acumulação que passa a se particularizar, tornando-se flexível e

desenvolvendo uma nova forma de organizar o trabalho dentro das empresas e chãos de fábrica. Assim, para sustentar soluções de crise, nesse momento, o capital deflagrou transformações no processo produtivo, como novas formas de acumulação, emergiu o modelo toyotista, com a reestruturação produtiva, flexibilização dos processos, *downsizing*¹⁰, trazendo para o contexto produtivo o *slogan* da “qualidade total”¹¹ (ANTUNES, 2007). A demanda agora é por uma força de trabalho mais qualificada, participativa, multifuncional, e que se faça polivalente.

Salienta-se que o modelo conhecido como Toyotismo, tem sua origem no Japão após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na fábrica da Toyota, como alternativa de coordenação para o trabalho que buscava uma resposta frente à crise financeira do período, e acabou por difundir-se de maneira rápida pelo Japão e em grandes empresas do período.

As mudanças no padrão de acumulação do capital, assinaladas levam à definição de Harvey (1989, p. 307), que contribui com essa discussão ao afirmar que,

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadoria em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis.

No plano ideológico, segundo o neoliberalismo, a crise encontra-se no Estado, e a saída seria acabar com esse mal, dando origem ao Estado mínimo (MORAES, 2001), baseado nos princípios do mercado. A partir desse entendimento passaram a ser definidas algumas alternativas, tais como a privatização e a criação de mecanismos que evitem que o Estado exerça influências no setor privado.

¹⁰Técnica da administração de empresas que é utilizada para reduzir o tamanho da empresa.

¹¹“Na administração, o enfoque da qualidade nasceu para resolver, em primeiro lugar, o problema da uniformidade. A expansão da produção de massa, que utiliza e produz grandes quantidades de peças virtualmente idênticas, inspirou os estudos dos primeiros especialistas da qualidade industrial. Para os engenheiros e industriais do início do século XX, qualidade era sinônimo de uniformidade ou padronização. Da busca de soluções para o problema da uniformidade exigida pela fabricação massificada, nasceu o controle estatístico da qualidade. Desse ponto de partida, a administração da qualidade passou por diversos estágios, até chegar à administração da qualidade total da atualidade” (MAXIMIANO, 2005, p. 160).

Neves (2005, p. 92) analisa que essa concepção sustenta a necessidade de criação de um Estado mínimo, que “de produtor de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal”.

Os teóricos neoliberais, de acordo com Adrião e Peroni (2005, p. 138), argumentam que não é o capitalismo que se encontra em crise, mas o Estado, sendo que a primeira causa responsável pela crise seria “um excessivo gasto governamental gerado pela permanente necessidade de se legitimar, por meio do atendimento às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal” e outra causa estaria “no papel regulador desempenhado pelo Estado na esfera econômica, prática que atrapalhava o livre andamento do mercado” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 138). E como forma de superação da crise, indicam a reforma do Estado, com redução do seu papel, de modo mais específico na atuação das políticas sociais, dentre elas as educacionais (PERONI, 2012).

Nos termos de Peroni (2006), estratégias como o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via para superar a crise do capital, é que estão redefinindo o papel do Estado.

Cabe esclarecer, de acordo com Vieira (2007, p. 109), que,

O “mundo globalizado” resume-se na metamorfose do mundo em mercado interno, controlado pelas empresas transnacionais. Faz-se do mundo mero exportador de bens e capitais, sob o signo de suposta procura de ‘qualidade total’, a qual redundava, por exemplo, em serviços prestados a alto custo [...] [...] O “mundo globalizado” instituiu o “grande mundo como nunca existiu”, o “grande mundo sem fronteiras e limites”, o “grande mundo das maravilhas do dinheiro e do êxito”, o “grande mundo das megafusões de empresas, bancos etc.”, disfarçando a real imortalidade, a corrupção, o enriquecimento ilícito, as fraudes nacionais e internacionais, a malevolência, a promiscuidade gloriosa, a resignação social, evidenciando, finalmente, uma época do capital bandido e da concupiscência como valores universais.

Pode-se definir como sendo duas as repercussões produzidas pela globalização: a produtiva, ligada de forma direta à reforma produtiva com a recuperação da flexibilidade dos métodos produtivos e o aparecimento de empresas sem vínculos com algum país em específico. A partir desse paradigma, as empresas produzem partes dos seus produtos em local diverso ao daquele que ocorre a montagem, e assim, a lucratividade pode ser gerada em qualquer país. Isso demonstra que o capital não cria vínculos ou se fixa a algum Estado, povo, cultura ou algo que perdure, em particular, portanto, sua obrigação é consigo próprio e seu avanço de forma contínua e sem limites, tanto que até suas crises lhe geram conveniência e oportunidade (ANTUNES, 2007).

Na visão de Vieira (2007), o processo de globalização propõe universalizar, atividades culturais, sociais, econômicas e políticas; entretanto, esse processo não ocorre de modo igual em todos os países, o que reforça uma competição desigual frente à modernidade e começo da aplicação do modelo hegemônico político-econômico aos países denominados em desenvolvimento (VIEIRA, 2007).

Esse processo provocou a repartição do poder do Estado-nação pelos organismos financiadores como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Para Harvey (1989, p. 155) “Os novos sistemas financeiros implementados a partir de 1972 mudaram o equilíbrio de forças em ação no capitalismo global, dando muito mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação com o financiamento corporativo, estatal e pessoal”.

Dale (2004, p. 437) afirma que desse modo:

Esta forma e extensão da globalização é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente; ela torna possível pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo. Tal resultou do colapso formal da única alternativa ao capitalismo e da aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas que se fizeram acompanhar desse colapso. Um segundo fator central é que foi o sistema que triunfou e não uma nova nação hegemônica. Com resultado das ETN (Empresas Transnacionais) e das mudanças técnicas na velocidade de transferências financeiras, a economia global escapa à capacidade de até a mais poderosa das nações a poder controlar (embora tal não signifique, é claro, que os EUA não sejam ainda o mais importante factor da economia mundial, apesar de eventualmente não ser a economia mais bem sucedida; quer dizer, a globalização é um fenômeno político- econômico, e não puramente econômico). Isto conduziu também à criação de novas formas de governança supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. De novo, contudo, tem de ser dito que estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema.

Nesse contexto, como afirma Mészáros (2011, s.p.), a crise estrutural atinge todo organismo social, desde as camadas que a constroem, as subcomplexas e as demais, as quais estão relacionadas de maneira oposta à crise conjuntural,

Uma crise periódica ou conjuntural pode ser dramaticamente severa, como foi a “Grande Crise Econômica Mundial de 1929-1933”, sendo contudo capaz de uma solução dentro dos parâmetros do sistema dado. E, do mesmo modo, mas no sentido oposto, o caráter “não-explosivo” de uma crise estrutural prolongada, em contraste com as “grandes tempestades” (nas palavras de Marx) através das quais crises conjunturais periódicas podem elas mesmas se liberar e solucionar, pode conduzir a estratégias fundamentalmente mal concebidas, como resultado da interpretação errônea da ausência de “tempestades”, como se tal ausência fosse uma evidência

impressionante da estabilidade indefinida do “capitalismo organizado” e da “integração da classe operária” .

Mészáros (2011) declara que na crise estrutural “tudo está em jogo”, invadindo os últimos limites da ordem produzida, que não gera padrão prático e com motivações em ações eficientes. “Na verdade, o problema realmente perturbador em jogo é a avaliação da viabilidade do próprio “capitalismo avançado” e o postulado associado de “integração” da classe trabalhadora [...]” (MÉSZÁROS, 2011, s.p.).

Esse mesmo autor sustenta ainda que uma das principais oposições existentes no sistema capitalista de controle é não conseguir impedir que exista ‘avanço’ sem destruição e ‘progresso’ com desperdício, independente dos resultados. E complementa,

A outro respeito, o crescente esbanjamento de energia e recursos estratégicos de material vital trouxe consigo não apenas a sempre mais *destrutiva articulação* das auto-assertivas determinações estruturais do capital no plano *militar* (pela “opinião pública” legislativamente manipulada e nunca sequer indagada, quanto mais propriamente regulada), mas também no que se refere à *crescente invasão destrutiva na natureza pela expansão do capital*. Ironicamente, mas de modo algum surpreendentemente, essa volta do *desenvolvimento histórico regressivo* do sistema do capital enquanto tal também trouxe algumas consequências amargamente negativas para a organização internacional do trabalho (MÉSZÁROS, 2011, s.p.).

Dessa forma, como estratégia para superação da crise, emerge como alternativa à social democracia preconizada por Keynes e ao neoliberalismo defendido por Hayek, entre outros, uma nova corrente, denominada Terceira Via, que ganha força principalmente durante o governo de Margaret Thatcher¹² entre 1979 a 1990, na Inglaterra, ou seja, “uma nova postura, que procura um caminho alternativo dado pela preservação de um traço social-democrático associado a elementos básicos do neoliberalismo” (ANTUNES, 2003, p. 95), que será abordada na próxima seção.

1.1.1 Terceiro Setor como estratégia da Terceira Via

Em entrevista concedida ao Programa Roda Viva, TV Cultura, Brasil, Giddens (2000, s.p.) afirma que “É fácil explicar o que é a terceira via”. E continua,

¹² Primeira mulher a ocupar o cargo de Primeiro-Ministro no país de Gales, realizou reformas que lhe valeram o apelido de “Dama de Ferro”. Permaneceu no cargo de 1979 até 1990, depois do primeiro mandato, Thatcher gerou um programa de privatizações nas empresas estatais e seguiu lutando contra os movimentos sindicais trabalhistas e, tornou-se uma das precursoras do neoliberalismo (ARRUDA; PILETTI, 1999).

É um rótulo para discussões que ocorrem no mundo sobre como construir políticas de centro-esquerda, responsáveis pelas grandes mudanças na sociedade global. Sabemos agora que as duas tradições mais antigas: o socialismo tradicional, com espaços na propriedade coletiva, e o gerenciamento econômico keynesiano não são mais relevantes. Mas também sabemos que não faz sentido tratar o mundo como um gigantesco mercado. A “segunda via” chegou a um beco sem saída. É uma filosofia incompleta, não tem uma justiça social. Procuramos uma política diferente. É um debate aberto no mundo todo. Não há um programa fechado, mas há uma série de princípios comuns, que se aplicam à maioria dos países. Claro que países diferentes têm projetos diferentes, diferentes histórias. E não há um único esquema que se aplique a todos. Mas há uma série de princípios que se pode chamar de terceira via [...] O que falamos é na modernização da centro-esquerda, modernização da filosofia e prática política da esquerda e centro¹³.

Segundo essa ótica, a Terceira Via propõe transferir atividades estratégicas para a sociedade civil sem fins lucrativos, ou seja, para o Terceiro Setor. Giddens (2001, p. 74) afirma que o propósito da Terceira Via deve ser de,

[...] ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: Globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza. Esse processo, acrescenta o autor, implica um novo tipo de relacionamento do indivíduo com a comunidade, através da redefinição de direitos e obrigações. [...].

Diante disso, o ideólogo da Terceira Via entende que é necessário “democratizar a democracia” (GIDDENS, 2001, p. 36), porém, a democracia defendida pelo autor manifesta-se na participação da sociedade civil, no caso, representada pelo Terceiro Setor, para realizar as tarefas que são dever do Estado.

Já o neoliberalismo como descrito na seção anterior, enquanto estratégia para superar a crise do capital, entendida como crise do Estado, propõe reformar o aparelho estatal e transferir suas principais atividades para o mercado. É nesse sentido que se apresenta a ideia de Estado mínimo.

Portanto, o neoliberalismo realiza intensas críticas à democracia, por acreditar que ela dificulta o andamento do mercado. Como ressalta Harvey, os teóricos neoliberais reprovam a democracia, argumentando que “a governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades institucionais” (HARVEY, 2008, p. 77). Diante disso, “os neoliberais têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não-democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central e o FMI) para tomar decisões essenciais” (*Idem*, p. 80).

¹³ Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/286/entrevistados/anthony_giddens_2000.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

Dessa forma, conforme Peroni (2013, p. 8), enquanto o neoliberalismo sugere que o Estado atue de forma mínima nas políticas sociais, a Terceira Via busca reformar o Estado repassando suas atividades para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Assim,

Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das Instituições públicas, que como vimos no diagnóstico neoliberal são permeáveis á correlação de forças, o que eles chamam de *rent seeking*, além do que, o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. Como a Terceira Via não rompe com este diagnóstico, ela vai propor repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais.

Então, a Terceira Via propõe o repasse de atividades de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, no caso para o Terceiro Setor, como alternativa de solução para a crise.

É preciso esclarecer, como menciona Montaña (2003), que o Terceiro Setor não é um conceito imparcial e, sim detentor de uma nacionalidade e funcionalidade, que resultou no contexto norte-americano da Guerra Fria, no final do governo Jimmy Carter¹⁴, quando o associativismo e o voluntariado passaram a fazer parte da cultura civil e política norte-americana.

O autor assinala que no campo teórico não existe um consenso quanto ao “termo ‘Terceiro Setor’, pois, não reúne um mínimo entendimento sobre sua origem nem sobre sua composição ou suas características”, uma vez que engloba desde Organizações Não-Governamentais (ONGs) até fundações (MONTAÑO, 2003, p. 58).

Conforme ainda esse autor, o sistema do capital utilizou “todas as esferas da vida social para o seu primordial fim: a acumulação ampliada de capital” (MONTAÑO, 2003, p. 231), porém, nesse sentido, tanto os indivíduos, bem como as instituições não são meios, mas serão moldados, a fim de servir para o acúmulo do capital, portanto,

O capital sob a forma do projeto neoliberal, deve re-instrumentalizar o Estado e as relações de trabalho apenas para os seus fins. O capital, para isso, deve re-instrumentalizar a sociedade civil, de espaço privilegiado de lutas sociais como nos contextos anteriores, para ‘setor’ de atividades entre as classes “harmonicamente mancomunadas para o bem comum”- deve converter a sociedade civil em instância dócil, para tornar-se meio adequado aos fins da alta burguesia (MONTAÑO, 2003, p. 231).

¹⁴ James Earl “Jimmy” Carter, foi o 39º presidente dos Estados Unidos da América (1977-1981), e vencedor do prêmio Nobel da Paz de 2002.

Autores como Peroni (2003; 2006), Adrião e Peroni (2005) mostram a Terceira Via como uma estratégia do capital para superação da crise e demonstram que os pressupostos dessa corrente teórica foram elaborados pelos intelectuais orgânicos do sistema do capital, ligados às preocupações de uma determinada classe social, qual seja, a burguesia.

Nesse cenário, Giddens (2007) considera que a sociedade civil deva se voltar para o empreendedorismo, de forma competente para a execução de serviços. Nos seus termos,

O empreendedorismo civil é uma qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas. E lucrará por sua vez, já que projetos colaborativos entre o governo e grupos da sociedade civil exigirão que tais grupos sejam engajados, determinados e competentes (GIDDENS, 2007, p. 26).

Assim, o Estado se reestruturaria, se tornaria mais flexível e produziria mais, com maior participação da sociedade civil. Essa perspectiva indica preceitos ligados a uma visão mais centralizada das relações sociais, pois “cada indivíduo vai abrir o seu caminho e as transformações vão se dar na esfera pessoal e não societária” (PERONI, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a Terceira Via manifesta-se no sentido de trazer a participação da sociedade civil para a execução de políticas públicas e, dessa maneira, institui uma nova esfera denominada “público não-estatal”, e preconiza o repasse dos encargos e implementação de políticas sociais para a sociedade civil, especialmente, o Terceiro Setor, tendo sua disseminação incentivada e estimulada por meio de financiamentos do setor público (PERONI, 2008).

De acordo com Adrião e Peroni (2005), esse novo modelo de relação entre Estado e sociedade civil torna-se efetivo por meio de parcerias público-privadas, que se tornam instrumento para sua viabilização.

Com base na premissa de que não há “direitos sem responsabilidades”, conforme Giddens (2001, p. 167),

O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela também [...] O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos.

Segundo essa lógica, a sociedade civil ativa, sem fins lucrativos, ou melhor, o Terceiro Setor, possui aparente força própria, por ser portadora de um alto nível de independência administrativa e operar como um novo agente do decurso da história (DI PIETRO, 2010).

Como analisam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 769), na perspectiva da Terceira Via,

[...] a sociedade civil não é compreendida como cenário do embate político entre as classes, que levam a termo seus conflitos, como se não existissem antagonismos e luta contra-hegemônica, em uma sociedade capitalista marcada pela contradição e pelo confronto entre as classes.

Na análise de Wood (2003, p. 217-218), a sociedade civil, nesse contexto, “constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o ‘público’ e o ‘privado’, mas um reino ‘privado’ inteiramente novo, com clara presença e opressão pública própria, uma estrutura de poder e dominação única e uma cruel lógica sistêmica”.

Dessa forma, a Terceira Via aborda assuntos como democracia, cidadania, igualdade e outros como responsabilidade, empreendedorismo, voluntariado, sob a alegação de que o consenso social está acima das classes sociais existentes na sociedade.

Como assinala Montañó (2010, p. 161), “A democracia para o capital não tem um valor em si, mas um *valor instrumental*”, em que não se questiona nem altera,

[...] a propriedade privada e a hegemonia da fração de classe no poder- que permite tanto a exploração e as formas de submissão e dominação sociais quanto a direção político- ideológica da população, que não questiona/altera nenhuma variável econômica ou política sistêmica, que mantém/reforça as fontes de poder da (fração de) classe hegemônica, e busca, no lugar das (suprindo as) lutas de classes, a “parceria” entre estas, como o caminho para a democratização-, é um projeto condenado a ser mais um processo *instrumentalizado* pelo capital e, portanto, *funcional* a ele (MONTAÑO, 2010, p. 161, grifos do autor).

Diante do exposto, é evidente que a teoria neoliberal manifesta o seu vínculo com a defesa do mercado e sua oposição à democracia. Enquanto a Terceira Via transfere as responsabilidades do Estado para a sociedade civil sem fins lucrativos. Os diagnósticos apresentados pela teoria neoliberal e pela Terceira Via tendem para o mesmo objetivo no que diz respeito aos resultados e de que a crise estrutural e financeira se encontra no Estado (PERONI, 2001).

O Estado redefine seu papel, diminuindo sua atuação frente à execução de políticas públicas para as áreas sociais, alternativa sempre adotada em períodos de crises

econômica e social, que estabelece um modelo gerencial com base na lógica da eficiência e eficácia empresarial dentro da administração pública (ABRÚCIO, 1999).

Na próxima seção discutem-se as propostas de mudanças no papel do Estado no contexto brasileiro.

1.2 O contexto brasileiro e as novas configurações entre o público e o privado

No caso brasileiro, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), especialmente no ano de 1995, foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) pela Secretaria da Administração Federal que foi convertida em Ministério da Administração (MARE), cujo ministro era Luís Carlos Bresser Pereira¹⁵.

Verifica-se que o PDRAE identificou o Estado como o responsável pela crise econômica, conforme propaga,

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento de desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro, afinal, que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado (BRASIL, 1995, p. 14).

O Plano tinha como proposta reformar o Estado, o que em linhas gerais buscava “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p. 11). Para se efetivar a proposta, o PDRAE defendia a “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7- 8).

No ano de 1989, ocorreu o Consenso de Washington¹⁶, que traduziu as recomendações neoliberais aos países latino-americanos que, de modo geral, acabaram por aderir às ideias especialmente em razão da coação e influência exercida por parte dos

¹⁵ Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira foi Ministro da Fazenda, de 29 de abril a 21 de dezembro de 1987, durante o governo José Sarney e, posteriormente Ministro de Reforma do Estado no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995–1999), sendo o idealizador e criador do Plano Diretor.

¹⁶ Em linhas gerais, o Consenso de Washington ocorreu no ano de 1989 e leva esse nome por ter ocorrido na capital dos Estados Unidos. Foi uma reunião solicitada pelo *Institute for International Economics*, sob o nome de “Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?” que tratou acerca de uma sucessão de recomendações que visava a ampliar e desenvolver o modelo neoliberal em países da América Latina, razão de sua grande anuência pelos países - com exceção, até então, do Brasil e Peru- bem como instituições e economistas representantes do pensamento neoliberal administradores desses países.

governos dos Estados Unidos e dos organismos financiadores como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a *United States Agency for International Development* (Usaid) (MONTAÑO, 2010)

As recomendações tinham por objetivo o desenvolvimento econômico e social e a ampliação dos preceitos neoliberais nos países da América Latina, que deveriam promover a redução dos gastos públicos, disciplina fiscal, câmbio de mercado, privatização, entre outros.

Montaño (2010) mostra que o documento, oriundo do Consenso de Washington sob-hegemonia do capital financeiro, orientou a reforma, que se apresentou no Brasil, via PDRAE.

Assim, Bresser-Pereira, idealizador da Reforma do Estado brasileiro, em um primeiro momento, conforme afirma Montaño (2010, p. 43), a fim de atender as orientações que derivavam do Consenso de Washington, promoveu a geração de “reformas administrativas do Estado, a reconstituição da poupança pública, a reforma da previdência social e a reforma política”. O autor afirma ainda que, nos anos 1990, Bresser Pereira, promoveu uma segunda geração de reformas que,

é denominada, supostamente longe da conservadora lógica neoliberal – pois agora seria articulada na dita “aliança social- liberal’ entre a centro-direita e a centro esquerda “social- democracia” – de, “Reforma Gerencial”, da qual o Brasil seria seu maior precursor (MONTAÑO, 2010, p. 43).

Conceituar a Reforma do Estado, segundo Bresser-Pereira (1998, p. 61) “é entendê-la como um processo de criação ou transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade”.

Dessa forma, o PDRAE reforça a ideia de que a Reforma do Estado se concretizaria como uma ferramenta indispensável para a estabilização social, que garantiria o desenvolvimento econômico e iria gerar mais igualdade tanto no âmbito social como regional (BRASIL, 1995). O documento discorre ainda em torno da modernização do Estado, a fim de se tornar apto para competir no mercado em âmbito internacional e seguir as transformações trazidas com a globalização (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Quanto à questão da crise econômica, o PDRAE indica em suas páginas iniciais que essa crise se instalou no país nas últimas décadas, identificando-a como crise do Estado, e acentuando que a reforma seria necessária para sua superação ao redefinir seu papel, que “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse

desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17). O PDRAE conceitua ainda a Reforma do Estado como sendo um extenso planejamento acerca das múltiplas áreas de atuação governamental, e o complexo da sociedade brasileira, ao passo que a finalidade da Reforma do Aparelho do Estado está mais limitada à administração pública.

Bresser-Pereira (1997) analisa que o Estado exerce uma função essencial para a engrenagem do sistema econômico, hipótese para o êxito da economia no mercado. Assim se expressa,

Quando dizemos que esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado - está pressuposto que o Estado, além de garantir a ordem interna, a estabilidade da moeda e o funcionamento dos mercados, tem um papel fundamental de coordenação econômica (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 9).

Para a superação da crise, são apresentadas três estratégias como necessárias: privatização, ou seja, “um processo de transformar uma empresa estatal em privada”; publicização, “transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal”; terceirização “um processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 61).

Ao conceituar público não-estatal, Bresser Pereira (1999) entende que esse setor tem interesses públicos e que não possui finalidade lucrativa, ainda que sua administração seja regida por meio de preceitos do direito privado. Nesse sentido Bresser Pereira e Grau concluíram ser o Terceiro Setor,

[...] organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

Ainda, segundo Bresser Pereira e Grau, a falha na eficiência para atender as novas exigências da globalização, combinadas com o desgaste do modelo burocrático de administração, impeliram o Estado a redefinir seu papel e seu nível de intervenção na sociedade, sobretudo no campo econômico.

Para Bresser Pereira a redefinição do papel do Estado abriu caminho para um novo modelo de administração pública, denominado gerencial. Em suas palavras,

Algumas características básicas definem a administração pública gerencial. É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 28).

Assim, para dar nova forma a esse movimento, o PDRAE recomenda a adoção do modelo gerencial na gestão da coisa pública em substituição à administração burocrática como, “um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes” (AZEVEDO, 2002, p. 54).

Dessa forma, o PDRAE propõe o repasse para a esfera pública não-estatal, caracterizada pelo chamado terceiro setor, de atividades consideradas essenciais dentro da sociedade, por exemplo, as políticas públicas referentes à educação e define a participação da sociedade civil, no caso desse setor, como controle social.

No entanto, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 768) alertam para o sentido de controle social apresentado no PDRAE e no âmbito da reforma do Estado. Na análise das autoras, há, de fato, um “deslocamento do foco da participação da sociedade civil, enquanto controle social, entendido como mecanismo de acompanhamento das ações estatais, liberdade de associação, forma de ação democrática para a execução das políticas sociais”.

Desse modo, o termo controle social, segundo Costa e Gutierrez (2013, p. 64) deve ser compreendido “como a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública, na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo da cidadania”. Assim, compreende-se a importância da participação da sociedade na forma de controle social, fortalecendo a democracia, legitimando a cidadania “principalmente dos que não tem vez e voz”.

Portanto, nesse cenário, o movimento entre o setor público e o setor privado adquire novas proporções, na medida em que, como mostra Peroni (2008), se propõe repassar, tanto para o setor lucrativo, como para o público não-estatal a execução de políticas, ou ainda alterando a lógica de gestão do setor público, que passa a utilizar os princípios aplicados no setor privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade.

O modelo de administração gerencial segue uma lógica mercadológica, o que significa, em linhas gerais, a aprovação pelos partidários dessa corrente de reformar o Estado e aplicar na administração pública os recursos utilizados nos meios empresariais. Esse modelo já havia sido cunhado pela ideologia neoliberal e, é também parâmetro utilizado pela Terceira Via, em que “a execução das políticas não ficará mais sob responsabilidade do Estado que vai fazer parceria com a sociedade civil” (PERONI, 2008, p. 2-3).

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, portanto, as novas formas adotadas pelo Estado, indicam uma forte tendência à realização de parcerias entre o setor público e o setor privado para atendimento às questões sociais, às quais inclui o setor educacional.

Uma das principais especificidades das parcerias é combinar a definição de eficiência aplicada pelo setor privado à universalização do acesso, característica do setor público voltada especialmente às classes sociais menos favorecidas (PERONI, 2009).

Pode-se afirmar, utilizando as palavras de Dale (1994, p. 112):

[...] o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais.

Vale lembrar que a expressão Parceria Público-Privada (PPP) foi concebida no Reino Unido e, em uma primeira instância em sentido mais amplo, aludia a todo instrumento em que Estado realizava contrato junto a um ente privado visando à realização de serviços, obras ou qualquer tipo de empreendimento com vistas a satisfazer o interesse público (DI PIETRO, 2005).

Di Pietro (2011, p. 67) afirma serem as parcerias público-privadas uma espécie do gênero concessão, sendo o primeiro mecanismo de “descentralização de serviços públicos”. Explica, ainda, que as parcerias entre os setores público e privado podem ser realizadas “nos âmbitos social e econômico, para satisfação de interesses públicos, ainda que, do lado do particular, possa se objetivar o lucro”. As parcerias público-privadas tornaram-se mecanismos importantes para a execução de políticas públicas, visto que organismos como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) incentivam, impulsionam, também por meio de financiamento, projetos de parcerias em diferentes países, o que acontece inclusive na educação (DI PIETRO, 2011, p. 22-23).

Com base nessas considerações, como mostram Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 769),

[...] é no contexto da reforma do Estado que o Terceiro Setor é estimulado a essa forma de participação e no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) encontram-se os elementos centrais que viabilizam o chamamento, para que este setor da sociedade assumira a execução de políticas sociais e, assim, atue no espaço de transferência de responsabilidades estatais.

Para tanto, foram criados instrumentos como as Organizações Sociais (OS), que mediante legislação própria¹⁷ apresentariam independência financeira e administrativa, mas admitem recursos orçamentários, com a possibilidade de arrecadar formas diferentes de financiamento, por exemplo, doações gerando participação maior por parte da sociedade. Ao ceder às políticas sociais estatais não-exclusivas - o que acontece, consecutivamente, é que as Organizações Sociais, por meio do Programa Nacional de Publicização, têm a preferência nos serviços como os hospitais, universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, bibliotecas e museus (MONTAÑO, 2010).

Além disso, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) foram regulamentadas pela Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que em seu Art 1º define que podem se qualificar como OSCIP, as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. Para que essas organizações tenham acesso a recursos públicos, conforme Art. 9º,

Fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público [...] previstas no art. 3º desta Lei (BRASIL, 1999).

¹⁷Ao se tornar concreto por meio da Medida Provisória 1.648-7/98 e posteriormente substituída pela Lei 9.637/1998¹⁷ o PDRAE consolida a pessoa jurídica denominada de “Organização Social” (OS), que regula a criação do Programa Nacional de Publicização, extingue organismos e entidades, nomeia entidades como as organizações sociais prevendo a absorção dessas atividades. A Lei 9.637/98 assevera, que as OS tem natureza jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, podem ou não se desenvolver com princípio na extinção de estruturas administrativas, tem como intenção sustentar a educação, a saúde, o meio ambiente, ou seja, a finalidade é oferecer serviços não exclusivos do Estado. Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei. [...] Art. 20. Será criado, mediante decreto do Poder Executivo, o Programa Nacional de Publicização (PNP), com o objetivo de estabelecer diretrizes e critérios para a qualificação de organizações sociais, a fim de assegurar a absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União, que atuem nas atividades referidas no art. 1º, por organizações sociais, qualificadas na forma desta Lei, observadas as seguintes diretrizes: I - ênfase no atendimento do cidadão-cliente; II - ênfase nos resultados, qualitativos e quantitativos nos prazos pactuados; 82 III - controle social das ações de forma transparente (BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998).

Nesse cenário, é preciso mencionar a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998¹⁸, que alterou um grande número de dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes tanto ao funcionamento da administração pública quanto às normas até então vigentes para os seus servidores.

1.2.1 A Emenda Constitucional nº 19/1998 e o Princípio da Eficiência

Os estudos de Adrião e Bezerra (2013) mostram que alterações respaldadas juridicamente pela Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998 apresentam como pontos principais: a revisão das regras de estabilidade, a modificação no regime de remuneração e a gestão da administração pública.

As autoras acentuam que a partir dessa Emenda:

O entendimento de que as respostas aos problemas da gestão pública estariam nas alternativas criadas pelo e para o setor privado adquirem um sentido que extrapola a indução ao voluntariado (SOUZA; VIEIRA, 2009) e assume o status de opções de políticas regulamentadas¹⁹ (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 3).

A ampliação das chamadas instituições do Terceiro Setor como “parceiras” da gestão governamental, conforme Adrião e Bezerra (2013, p. 5), resulta da introdução do § 8º ao art. 37, criando o “contrato de gestão”. Segundo as autoras, “Trata-se de um dispositivo jurídico que se constitui em um compromisso institucional estabelecido entre o Estado, e uma entidade pública estatal (agências executivas) ou uma entidade pública não estatal (as organizações sociais)” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 5). Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 19/1998 fortaleceu a relação entre a administração pública e o setor privado, o processo de privatização de atividades que até então eram executadas de forma exclusiva pelo Estado.

Na análise de Di Pietro (2008), essa Emenda reorganiza as formas pelas quais as autarquias, fundações, as sociedades de economia mista se organizam, uma vez que sua

¹⁸ “Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências” (BRASIL, 1999).

¹⁹ “Por marco regulatório entende-se não apenas as alterações na configuração jurídica da administração pública brasileira, mas também as alterações nas relações entre as esferas públicas e privadas [...]” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 3).

principal modificação foi a retirada da exigência de uma legislação específica para essas entidades, o que facilitou a proliferação de organismos de natureza mista, e acabou por reconfigurar a gestão da administração pública.

Portanto, contrato de gestão é o instrumento que estabelece um vínculo jurídico utilizado para a realização de acordos, por exemplo, entre as organizações sociais e a administração pública, em que é estabelecido um plano de metas e o Estado se incumbe de assegurar “maior autonomia e liberdade gerencial, orçamentária e financeira ao contrato na consecução de seus objetivos” (MORAES, 2001, p. 61-62).

Por meio desse contrato,

[...] fixam-se as metas a serem cumpridas pela entidade e, em troca, o poder público auxilia de diversas formas, quer cedendo bens públicos, quer transferindo recursos orçamentários, quer cedendo servidores públicos. O contrato de gestão, quando celebrado com entidades da administração indireta, tem por objetivo ampliar a sua autonomia; porém quando celebrado com organizações sociais, restringe a sua autonomia, pois, embora entidades privadas, terão que sujeitar-se a exigências contidas no contrato de gestão (DI PIETRO, 2007, p. 314).

Nesse sentido, Di Pietro (2007, p. 252) assinala que esse tipo de contrato destina-se a “estabelecer determinadas metas a serem alcançadas pela entidade em troca de algum benefício outorgado pelo Poder Público”. Diante disso, o princípio da eficiência, conforme a autora deve ser analisado sob duas circunstâncias: o caráter do modo de desempenho do agente público, que deve buscar o melhor resultado dentro de suas atribuições; e a maneira de organização, estruturação e disciplinar da Administração Pública, a fim de instituir um aparelho eficiente na prestação dos serviços públicos.

Como aqui apresentado, no PDRAE, o princípio da eficiência envolve acolher os cidadãos por meio de boas condições a baixos custos, instituindo como eficiência "a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público" (BRASIL, 1995, p. 43).

Observa-se na EC nº 19/1998, conforme Adrião e Bezerra (2013, p. 9), “a previsão constitucional do princípio da eficiência, a alteração na criação de entidades paraestatais e a introdução do contrato de gestão no escopo dessas modificações”. Essas alterações “compunham o conjunto de medidas previstas pelo PDRAE para a implementação da reforma administrativa do Estado brasileiro, visando, sob a ótica dos proponentes dessas medidas, ao aumento da qualidade nos serviços prestados pela administração pública”. Acentuam que:

O *status* constitucional dado ao princípio da eficiência, permitiu a flexibilização das relações entre a iniciativa privada e o poder público, a partir da inserção de práticas gerenciais advindas de modelos privatistas, considerados, nessa perspectiva, mais eficientes e ágeis (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 9).

Não é demais lembrar, aqui, a luta pela redemocratização da sociedade brasileira ao longo dos anos de 1980 e as conquistas entre outros, no campo das políticas educacionais, sobretudo por meio da gestão democrática, estabelecida como princípio na CF de 1988. Porém, como assinala Peroni (2008, p. 7),

As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia.

Desse modo, o estabelecimento de parcerias do público com instituições do setor privado tem como referência as propostas do PDRAE, para que o Estado deveria transferir as ações para a sociedade civil, entre outras, a execução das políticas públicas educacionais. Segundo a lógica do mercado, levam a um retrocesso democrático, principalmente, quando “a permissividade legal desses mecanismos, tem viabilizado de forma articulada a um aparato político e jurídico-administrativo, a destinação de recursos financeiros públicos para a iniciativa privada, ampliando as possibilidades de formalização de parcerias público-privadas” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 1).

Com isso, “[...] a lógica gerencial da esfera privada ganha espaço na administração pública, na perspectiva de consolidar um sentido de corresponsabilização da “sociedade civil” no que diz respeito à garantia e à ampliação do acesso aos direitos sociais” (ADRIÃO; PERONI, 2010, s.p.).

1.3 A relação entre o público e o privado no Governo Lula da Silva

Nos anos 2000, mais especificamente, em 2003, assume o governo Luiz Inácio Lula da Silva representante do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Frigotto (2011, p. 237), as forças sociais progressistas que conduziram ao poder esse governo “[...] tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequência para todas as áreas”.

Apesar de se evidenciar a continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura dessa década diferencia-se da década de 1990, nos seguintes aspectos:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; [...] relação distinta com os movimentos sociais [...] ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

No campo educacional, no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006), como analisa Camini (2009, p. 217), herdou “uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, promovida pelo governo que o precedeu [...]” e, no que se refere à educação básica, não se contrapôs com políticas regulares e ação firme ao movimento de reformas.

Apesar dos avanços significativos no plano social (FRIGOTTO, 2011), no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), a proposta de gestão gerencial evidencia-se, por exemplo, na “Carta de Brasília” (BRASIL, 2008).

Como assinala Peroni (2012, p. 23):

Verificamos que tanto o processo de publicização, com a passagem para o público não estatal, principalmente através das parcerias, quanto a proposta de gestão gerencial tiveram continuidade nos governos posteriores. Isso pode ser verificado, por exemplo, na Carta de Brasília [...].

Essa Carta apresenta uma proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Secretários Estaduais de Administração²⁰, segundo os

²⁰ Subscreveram esta Carta: Fernando Haddad - Ministro da Educação Eliezer Moreira Pacheco - Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Armando Monteiro Neto – Presidente da CNI Antônio Oliveira Santos – Presidente da CNC Sidney Cunha – Diretor Geral do Senac Paulo César Pereira – Representante dos Reitores

princípios da gestão gerencial (PERONI, 2012), para melhoria na gestão pública. Entre as questões elencadas no referido documento, encontram-se, por exemplo, a busca da inclusão nas agendas governamentais, tanto em âmbito municipal como estadual, por um modelo de gestão pública, voltado para a produção e garantia de resultados, bem como a previsão de oferecer à sociedade respostas quanto à demanda para uma mudança e melhoria na prestação de serviços públicos (PERONI, 2012).

A “Carta de Brasília” torna evidente, que o desafio de renovar o modelo de gestão é um trabalho de responsabilidade que abrange os três níveis governamentais de poder, ou seja, municipal, estadual e federal, bem como a sociedade de um modo geral e de modo mais específico, seus setores organizados (PERONI, 2013).

O governo Lula da Silva propôs a “Revitalização do Estado” que ficou conhecida como novo desenvolvimentismo que, na perspectiva de mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, refletiram na abertura de espaço público para a sociedade civil, como reflexo da busca de superar os impasses e diferenças das lutas de classes entre o setor empresarial e a força de trabalho (PERONI, 2013).

Salienta-se que a aproximação entre o setor público e o setor privado acontece, desde o ano de 2006, conforme relata Silva (2014, p. 85) quando, um grupo “composto por lideranças empresarias, industriários e gestores públicos - se apresentou com o objetivo de fazer um pacto pela educação” e, de modo mais específico, desenvolver atividades que seriam voltadas para a educação básica. Portanto,

Na educação básica coexistem duas lógicas: uma gerencialista, que vê na escola um espaço propício para se obterem rendas, um negócio rentável e lucrativo - daí a insistência para que os governos apoiem a abertura da educação para o mercado educacional; e outra, que vê e compreende a educação como um direito social e humano para todos, um campo em que os valores éticos e morais não são vendidos nem mensuráveis (SILVA, 2014, p. 86).

De acordo com Saviani (2009, p. 32):

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos educadores.

O autor refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política educacional delineada no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), que, na análise de Oliveira (2009, p. 206), em relação ao primeiro mandato do governo, “ao mesmo tempo em que expressa a orientação das políticas descentralizadas, focadas em público-alvo específico e implementadas em nível local, tenta resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação”.

Portanto, faz-se necessário discorrer, inicialmente, sobre esse movimento de aproximação do governo federal com o empresariado brasileiro que envolve a política pública proposta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que será discutida na sequência.

1.3.1 O Movimento Todos Pela Educação

Conforme afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2011), os empresários brasileiros, desde o início dos anos de 1990, organizam fóruns e documentos manifestando interesse em construir programas educacionais voltados à “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 227). Sob essa ótica, sugerem reformar as escolas públicas e a educação mediante a introdução do modelo de eficácia utilizado pela administração, a fim de alcançar as demandas exigidas pelo capital e formar novos trabalhadores com conhecimento em competências organizacionais e tecnológicas, objetivando “repor a função social da educação e da escola destituindo-as, contudo, do seu caráter público” (Idem).

A influência empresarial na agenda educacional brasileira tem como marco o movimento empresarial denominado Todos pela Educação (TPE) que, conforme Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233), foi “criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital”, a partir da premissa de que o Terceiro Setor deveria atuar junto ao Estado, promovendo eventos os quais propunham à sociedade civil e aos sindicatos acordos voltados para a educação. Desse modo, “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (ibidem, p. 226).

Ressalte-se que ações por parte do setor empresarial na educação não são um fato novo no decorrer da história educacional. O setor empresarial sempre se empenhou para

definir sua área de atuação política e buscou traduzir por meio de leis e espaços exclusivos seus interesses e objetivos para com a educação (NEVES, 2000; RODRIGUES, 1998).

A esse respeito, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 234) afirmam que o TPE “visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘Terceiro Setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas”.

Sobre a transferência da responsabilidade da “questão social” do Estado para o Terceiro Setor, assim analisa Montaña (2010, p. 23):

O objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na ‘questão social’ e de transferi-los para a esfera do ‘Terceiro Setor’ não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto às políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do Terceiro Setor, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

O autor acrescenta que o repasse das funções do Estado para o Terceiro Setor, na realidade esconde os reais processos que podem acarretar mudanças sociais como,

[...] o esvaziamento dos preceitos democráticos, a anulação da perspectiva de superação da ordem, a precarização do trabalho e do sistema de proteção social (estatal) ao trabalhador e ao cidadão carente, o peso no trabalhador dos custos do ajuste estrutural orientado segundo as necessidades do grande capital (particularmente financeiro) [...] desenvolve um campo fértil para o avanço da ofensiva neoliberal de retirar e esvaziar as históricas conquistas sociais dos trabalhadores, contidas no chamado “pacto keynesiano”, gerando maior aceitação e menor resistência a esse processo.

É nesse contexto que o TPE no Brasil, criado em 2005 e lançado oficialmente em 2006, surge com o discurso de assegurar a qualidade da educação, especialmente, aos menos favorecidos por meio de reunião de representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, das organizações sociais de educadores e gestores públicos de educação - Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) (MARTINS, 2009).

O grupo que compunha esse movimento adquiriu mais forças no ano de 2006, depois de participar de um congresso organizado pelo próprio setor empresarial no estado da

Bahia chamado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, momento em que os empresários que formavam o grupo apresentaram de modo oficial o projeto “Todos pela Educação”.

No evento foi possível apresentar e legitimar politicamente o projeto “Compromisso Todos Pela Educação”, e fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem do Estado. Os empresários brasileiros saíram com metas, estratégias, cronogramas e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira (MARTINS, 2009, p. 23).

Como resultado da estruturação do TPE, ele se transformou em uma organização especializada na produção e difusão de informações, conhecimento e conceitos para a educação brasileira. Os recursos financeiros foram criados por meio da captação de recursos do setor privado, separados em três níveis²¹ e seus contribuintes são chamados de “patrocinadores”. Ao todo, a organização contou com dez contribuintes, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015) e, quanto à estrutura da organização²², é constituída e delimitada por meio de termos técnicos e políticos.

Pode-se verificar que apesar do TPE autodenominar-se como uma iniciativa por parte da sociedade civil, “constituiu-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum” (VOSS, 2011, p. 52).

Ressalte-se que a maior parte de seus membros não vem do campo da educação, na realidade, são “profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais” (Idem).

²¹ Essa divisão varia conforme o valor do repasse.

²² “[...] presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não- empresários), sob a direção de uma Presidência Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação superior” (MARTINS, 2009, p. 23).

Assim, o lançamento do movimento “Todos pela Educação” aconteceu em setembro de 2006, na cidade de São Paulo, confirmando a tendência de grupos empresariais se encarregarem diretamente por formular suas próprias entidades e, mais recentemente, em razão de terem se tornado mais complexas as ações políticas, o empresariado dividiu as ações entre empregados especializados, e os propósitos passaram a ser formulados pelos empresários, e não só a partir deles. Dessa forma, as mudanças geradas pelo TPE sustentam que importantes setores de grupos empresariais (desde o início deste século) no país vêm alcançando maiores níveis de influência política (MARTINS, 2009).

De acordo com o *site* do movimento, sua missão é [...] contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 23)²³.

Conforme informa a empresária Milu Villela²⁴, que estava à frente como Presidente do Comitê Executivo do TPE, a aliança formada pactuava as seguintes concepções,

A primeira é a de que um país só poderá ser considerado independente se suas crianças e seus jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século 21, daí a escolha do simbólico 2022, ano do bicentenário da Independência, como ponto de chegada do compromisso. A segunda se escora na ideia de que o ensino só vai melhorar quando os pais, especialmente, mas também educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificar a sua qualidade e cobrar uma oferta melhor nas escolas de sua comunidade.²⁵

O discurso inicial do TPE de garantir o direito de acesso à educação foi substituído pelo discurso de busca pela qualidade na educação pública, e que para esse movimento encontra sentido em avaliações e, na construção de padrões de qualidade pensados e definidos pelo TPE. Nesse sentido,

O discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico e atualmente recontextualizado, pois a ênfase central das reformas educacionais contemporâneas não é a expansão da escolarização, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional (VOSS, 2011, p. 45).

²³ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1456/todos-pela-educacao---5-anos-5-metas-5-bandeiras/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

²⁴ Milu Villela é presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte- Instituto Brasil Voluntário e do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação.

²⁵ Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/>. Acesso em: 25 maio 2015.

A iniciativa estabeleceu-se, portanto, a partir de uma visão dos grupos empresariais envolvidos, conforme afirma Martins (2009), que constataram que a baixa qualidade na educação brasileira na época, conduziu graves problemas para a capacidade de competição do país no mercado e, que esse quadro deveria ser alterado por meio da ampliação ao acesso escolar e à preparação de uma sociedade para as exigências do novo século e para forças do capital, “o grupo conclui que a ‘incapacidade’ técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital” (MARTINS, 2009, p. 22).

Conforme o *site* do movimento Todos Pela Educação:

Um Brasil que de fato almeja ser socialmente justo, com igualdade de oportunidades, necessita ter como pilar fundamental a oferta de Educação Básica de qualidade para todos. Aqui, embora o acesso ao ensino esteja em fase de universalização, a qualidade não chegou a todos, sobretudo aos de menor renda. Disso resulta um enorme desperdício de potencialidades e a perpetuação de desigualdades, pois sabe-se que a Educação Básica de qualidade tem o poder de provocar uma série de impactos positivos na população: elevação de empregabilidade e de renda, melhoria nos índices gerais de saúde, diminuição da violência e da corrupção, entre outros. [...] índices educacionais têm correlação direta com o desenvolvimento do indivíduo e da nação, uma vez que há redução das vulnerabilidades e desigualdades e mais mobilidade social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 23)²⁶.

Concorda-se com Wood (2011, p. 207) que a sociedade civil no sistema capitalista torna-se uma fórmula de expressão “mágica e adaptável”, para ocasiões e brechas em situações que atingem a quem está no poder e afirma ainda que “transforma-se num álibi para o capitalismo”.

A ineficiência do Estado tem sido o argumento utilizado como justificativa para a intervenção do setor empresarial em questões sociais, que utilizam mecanismos de visibilidade como “propostas de salvação” sugeridas pelo setor privado.

O *site* do movimento “Todos Pela Educação” propõe e articula ações em torno da defesa da escola pública e de qualidade educacional, estabelecendo elementos para o rumo da educação no país, por meio de projetos e iniciativas em nome de um bem comum “o Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem uma Educação de qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, s.p.)²⁷.

²⁶ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1456/todos-pela-educacao---5-anos-5-metas-5-bandeiras/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

²⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1456/todos-pela-educacao---5-anos-5-metas-5-bandeiras/>>. Acesso em: 15 abril 2015.

Um dos princípios políticos que se traduz como uma estratégia de ação no entendimento do TPE é a de que para que exista uma melhoria na qualidade da educação brasileira, deve ocorrer uma ampla movimentação de forças e parcerias entre a sociedade civil e organismos que compõem a sociedade política, “O ponto central da nossa estratégia é a co-responsabilidade pelo todo, que se traduz na atuação convergente, complementar e sinergia entre as políticas públicas, a iniciativa privada e as organizações sociais” (BRASIL. Todos Pela Educação, 2015 s.p.).

O Movimento criou e promoveu um consenso em torno de cinco metas desenvolvidas e propostas pelo TPE, a serem alcançadas até 2022 conforme veiculado em seu *site*²⁸:

- Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8anos;
- Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;
- Meta 4 - Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído;
- Meta5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação.

Como consequência da definição dessas metas, o TPE recomenda que se monitore e divulgue a educação no país e, dessa forma, passa a interferir nos padrões do que considera qualidade, divulga de forma ampla o que julga como gestão de sucesso, a partir do uso de inovações didáticas e tecnologias oferecidas pelos próprios membros e parceiros (MARTINS, 2009).

Em consenso com as metas propostas pelo movimento, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para a Educação Básica.

²⁸ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso em: 14 nov. 2015.

1.3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE foi lançado no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), em abril de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e criado com a intenção de organizar as ações e projetos voltados para a educação que já estavam em andamento, por meio das secretarias do MEC, sendo que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é definido como um dos principais eixos do PDE (CAMINI, 2009).

O Plano abrange ações para todos os níveis da educação e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura à educação (BRASIL, s.d). Está direcionado à melhoria da qualidade da educação brasileira, sendo considerado um plano executivo cujas metas propostas deveriam ser desenvolvidas de forma articulada com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) (SAVIANI, 2007).

O MEC justifica, conforme o documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, que o PDE foi formulado,

[...] pela necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do país. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo (BRASIL, s.d, p. 5).

O MEC, no mesmo documento, expressa o seu entendimento de educação, ou seja:

[...] no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece a educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia isto é, a formação dos indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas para a escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente o trabalho (BRASIL, s.d, p. 5).

O PDE configura-se como um plano executivo, conforme o mencionado documento, compreendendo mais de 40 programas, entre eles o Guia de Tecnologias Educacionais²⁹, sendo que muitos já estavam em curso, e indica sua sustentabilidade em seis pilares: “1- visão sistêmica da educação; 2- territorialidade; 3-desenvolvimento; 4-regime de colaboração; 5- responsabilização e 6- mobilização social” (BRASIL, MEC, s.d, p. 110). No

²⁹ O Guia de Tecnologias é composto por tecnologias pré-qualificadas, a partir de um conjunto de projetos voltados para a educação e, podem ser desenvolvidos pelo MEC ou por organizações privadas. Este tema será abordado no próximo capítulo.

documento, o MEC justifica esses pilares alegando que a política anterior não garantia continuidade em suas ações (BRASIL, s.d).

Nardi; Schneider; Durli (2010) afirmam que os empresários influenciaram nos traços da concepção presentes no PDE, dentre eles destaca-se a lógica da abordagem sistêmica³⁰ para a solução dos problemas educacionais, que para os autores dificilmente será buscada pelo estudo das causas ou do contexto histórico no qual a educação brasileira se insere, mas a partir de instrumentos numéricos. Portanto a concepção pedagógica nesse cenário de divisão empresarial na escola pública tende a assumir a lógica da educação como mercadoria.

Saviani (2009, p. 16) assinala ao analisar o entendimento do MEC sobre o PDE, que o Plano “[...] articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento” e que também se propõe a desenvolver mecanismos de avaliação que “[...] permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilização e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica”.

O PDE foi lançado, portanto, como proposta de tornar a educação um compromisso de todos, em que as ações deveriam ser orientadas pela efetivação de mais de 40 programas e se organizou em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, MEC, s.d.).

Dentre os programas que compõem o PDE, inclui-se o Guia de Tecnologias Educacionais que conforme o Ministério da Educação “[...] busca oferecer aos sistemas de ensino uma ferramenta a mais que os auxilie na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de Educação Básica pública” (BRASIL, 2012, p.13)³¹.

Concomitantemente ao lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007³², entra em vigor o Decreto nº 6.094/07, que institui o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007) para a educação básica e apresenta como propósito a conjugação

³⁰ A abordagem sistêmica, na lógica da Administração, parte da premissa da ideia de um sistema, que conforme a Teoria Geral da Administração significa “um conjunto de partes ou elementos que formam um todo unitário ou complexo. Um conjunto de partes que interagem e funcionam como todo é um sistema” (MAXIMIANO, 2005, p. 316).

³¹ Esse programa será abordado no próximo capítulo.

³² Entre os outros programas relacionados ao PDE constam: Decreto nº 6.093/07 determina a organização do Programa Brasil Alfabetizado; Decreto nº 6.094/07 decreta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Decreto nº 6.095/07 constitui as diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET) e Decreto nº 6.096/07 que estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

de esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, que também abrange as famílias e a comunidade, para a melhoria da qualidade da educação básica do país.

Cabe destacar dentre as 28 (vinte e oito) diretrizes instituídas no Decreto nº 6.094/07, as que dispõem acerca da gestão participativa:

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

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

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

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

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

Pode-se afirmar que as diretrizes aqui apresentadas, conforme Camini (2009, p. 145), induzem ações com vistas à gestão democrática, quando indicam um conjunto de estruturas para a participação da sociedade civil na formulação, acompanhamento, execução e avaliação de políticas educacionais, estimulando e indicando especialmente, “a necessidade de abertura à participação através da garantia de existência de Conselhos representativos da comunidade escolar e da sociedade civil”.

No entanto, contraditoriamente, o decreto prevê uma diretriz que recomenda firmar parcerias, com o propósito de melhorar a qualidade da educação, ou seja, “**XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar**, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007a, s.p, grifo nosso).

E, ainda, no Art. 7º, indica que:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a, s.p.).

Desse modo, como analisam Peroni *et al.* (2012, p. 38), o Compromisso Todos pela Educação incentiva “[...] à participação da sociedade civil e da iniciativa privada, por

meio de parcerias externas” . As parcerias referem-se tanto à manutenção da infraestrutura da escola, quanto às ações educativas, sendo que essas ações constituem-se “prerrogativa da instituição e do seu projeto pedagógico construído, democraticamente, pela comunidade escolar”.

Os entes federados, ao aderir ao Plano de Metas, assumem dois compromissos: em um primeiro momento, realizar um diagnóstico da situação na rede municipal e ou estadual de ensino e, posteriormente, devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano, implementando seus programas e ações em âmbito educacional. Em contrapartida, os estados e municípios receberiam assistência técnica e financeira do MEC.

A partir do ano de 2007, em razão do PDE, que se estabeleceu como uma política educacional elaborada no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para a Educação Básica, com continuidade no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), os municípios e os estados passaram a estar habilitados para elaboração do PAR, que deve ser organizado, estruturado pela Secretaria de Educação em níveis municipal e estadual e concebido com a participação de professores, gestores, comunidade escolar, organizações governamentais e não-governamentais, o que deveria assegurar a participação dos diferentes segmentos na concepção de um diagnóstico condizente com a realidade local, garantindo integridade nesse processo (PERONI, CAETANO, 2014).

Nesse cenário, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ser considerado o indicador básico de qualidade da educação básica, e tem como objetivo calcular o desempenho dos sistemas/redes de ensino e das escolas, por meio da demonstração de uma escala que vai de zero a dez. Esse indicador é:

[...] calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb³³ (no caso dos Idebs dos estados e nacional) (BRASIL, 2015, s.p).

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 29 maio 2015.

Os primeiros dados foram medidos e levantados a partir do ano de 2005. A tabela, a seguir, mostra o valor do IDEB nacional do Ensino Médio, considerando as escolas públicas em âmbito estadual e privadas.

Tabela 1 - Dados do IDEB das escolas brasileiras de Ensino Médio

Ensino médio	2005	2007	2009	2011	2013
IDEB	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7

Fonte: Disponível em: <www.inep.gov 2015>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Observa-se que os índices mantêm poucas alterações em termos de resultado nacional e, com base nesses índices e nas metas desenvolvidas pelo TPE, o Ministério da Educação elaborou metas de desempenho bianuais para todas as escolas em todas as redes até o ano de 2022. De acordo com o MEC, se o Brasil permanecer nesse ritmo, em 2022 alcançará uma média superior a 6,0, compatível com a educação dos países desenvolvidos (BRASIL, 2015).

Desse modo, a partir da criação do IDEB, os sistemas de educação municipais, estaduais e federais passaram a ter o aumento no resultado desse Indicador, como uma meta de qualidade a ser alcançada.

Como isso, como analisa Saviani (2007, p. 45), a lógica, que embasa a proposta do Compromisso Todos Pela Educação, pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”:

O governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das competências’ e ‘da qualidade total’ (SAVIANI, 2007, p. 45).

Esses mecanismos e novas definições de gestão que têm seus princípios baseados na lógica de mercado foram ratificados e continuaram no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), também representante do Partido dos Trabalhadores (PT), a qual foi Ministra-Chefe da Casa Civil, no período de 2005 a 2010, no governo Lula da Silva.

Por exemplo, em maio de 2011, foi criada a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) ligada à Casa Civil, presidida por Jorge Gerdau, que também é presidente do conselho administrativo do Grupo Gerdau e que desde então vem lutando para que a lógica de mercado seja inserida e utilizada na e pela gestão pública

(PERONI, 2012). Como já assinalado, o Grupo Gerdau integra o Movimento Todos pela Educação, sendo presidente do Conselho de Governança desse Movimento.

A discussão apresentada neste capítulo evidenciou que os elementos presentes no Plano Diretor da Reforma do Estado, no contexto de Redefinição do papel do Estado, na década de 1990, estão presentes nos documentos de gestão na conjuntura seguinte, ou seja, no governo Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro mandato do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Evidenciam-se as tensões da relação entre o público e o privado e a formalização de parcerias entre os setores, como no caso do Instituto Unibanco, uma instituição do Terceiro Setor, com os sistemas públicos educacionais, que implanta projetos para a gestão das escolas públicas brasileiras. É o que se busca discutir no próximo capítulo.

CAPITULO 2

PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO UNIBANCO DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo analisar o Programa Jovem de Futuro apresentado pelo Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de Ensino Médio, discorrendo sobre o seu processo de implantação, validação, disseminação e transferência aos estados brasileiros. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a caracterização do Instituto Unibanco, para melhor compreensão da sua proposta.

2.1 Instituto Unibanco: uma Instituição do Terceiro Setor

O Instituto Unibanco (IU) foi fundado no ano de 1982, com o objetivo de criar, produzir e desenvolver investimentos sociais do grupo Unibanco, que a partir do ano de 2008 por meio de uma fusão, passou a incorporar o grupo do Banco Itaú³⁴, integrando parte das organizações sociais do grupo Itaú Unibanco e atuando como um dos encarregados pelo seu investimento social.

Um dos dez maiores conglomerados financeiros do mundo, o Itaú Unibanco mantém intensa agenda social no campo da educação por meio do Instituto Unibanco, que atua em apoio ao Ensino Médio, e da Fundação Itaú Social, que desenvolve ações voltadas para o Ensino Fundamental. Com o Itaú Cultural, promove atividades de incentivo e difusa o de manifestações artístico-intelectuais, principalmente em apoio à produção brasileira nessa área (ITAÚ UNIBANCO, 2010, s.p.).

³⁴ Fundado em 2 de janeiro de 1945, com sede na cidade de São Paulo, o Banco Itaú é um banco de varejo e múltiplo, que em 3 de novembro de 2008 integrou-se ao Unibanco e tornou-se o maior banco da América do Sul. Informações produzidas pelo Instituto e obtidas no *site*. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

No ano de 2002, a fim de assegurar de modo contínuo a produção de recursos, foi criado o Fundo Endowment (fundos de doação), para que o IU pudesse expandir e promover suas atividades, pois até então, o financiamento para realização de suas ações dependia das contribuições anuais repassadas pela Corporação Unibanco³⁵.

Pode-se afirmar que o IU caracteriza-se como uma instituição do Terceiro Setor. Porém, é preciso ressaltar, como acentuam Adrião e Peroni (2005, p. 142), a imprecisão com que a literatura trata o termo, “[...] ora aproximando-se de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora, ainda, identificando-o com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico”. Entende-se conforme as autoras que a sua definição “dá-se, então, por exclusão: o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado”.

O IU integra, atualmente, o movimento denominado Todos Pela Educação³⁶, conforme apresentado no capítulo 1, organizado a partir do empresariado brasileiro (Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco) e os parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Senna, entre outros.

Segundo o IU (2010), seu conselho de administração é considerado ativo³⁷, está formado por especialistas que desenvolveram propostas de melhoria para a qualidade na educação pública. Nesse sentido, conforme Relatório de Atividades de 2010, a partir do ano de 2007, passou a estabelecer como missão,

contribuir para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade, concebendo, validando e disseminando tecnologias e metodologias sociais³⁸

³⁵ Disponível em: <<http://www.secretariageral.gov.br/arquivos/fundos-patronais>>. Acesso em: 20 maio 2015.

³⁶ Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/?tid_lang=1>. Acesso em: 26 dez. 2015.

³⁷ Integram o Conselho: Presidente Pedro Moreira Salles; Vice-Presidentes Alfredo Egydio Arruda Villela Filho e Roberto Egydio Setubal; Conselheiros Alcides Lopes Tápias; Alfredo Egydio Setubal; Candido Botelho Bracher; Fernando Roberto Moreira Salles; Francisco Eduardo de Almeida Pinto; Gustavo Jorge Laboissiere Loyola; Henri Penchas; Israel Vainboim; Pedro Luiz Bodin de Moraes; Ricardo Villela Marino; Comitê de Auditoria Presidente Gustavo Jorge Laboissiere Loyola; Membros Alcides Lopes Tápias; Alkimar Ribeiro Moura; Eduardo Augusto de Almeida Guimarães; Guy Almeida Andrade; Conselho Fiscal Presidente; Iran Siqueira Lima; Conselheiros Alberto Sozin Furuguem; Artemio Bertholini; Diretoria Diretor Presidente Roberto Egydio Setubal; Diretores Vice-Presidente Alfredo Egydio Setubal; Candido Botelho Bracher; Diretores Executivos Caio Ibrahim David; Claudia Poltanski; Marcos de Barros Lisboa; Fernando Roberto Moreira Salles; Ricardo Baldin; Sérgio Ribeiro Da Costa Werlang Diretores Carlos Eduardo de Souza Lara; Jackson Ricardo Gomes; Marco Antonio Antunes; Wagner Roberto Pugliese; Contador Adriana Cristina Garcia Trapp CRC - 1SP213412/O-0. Disponível em: <<http://www.itaunibanco.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

³⁸ Por tecnologia o Instituto define o “Conjunto integrado de propostas de ação, capazes de funcionar, de forma sinérgica, na melhoria da qualidade das escolas públicas de Ensino Médio. Estas articulam diferentes metodologias e, para validar sua efetividade, são testadas em várias escolas, com acompanhamento e supervisão intensiva [...]”. E define metodologia como “parte de uma tecnologia e podem ser oferecidas de maneira independente, visando à intervenção em aspectos específicos da vida do jovem ou da realidade escolar. Elas constituem estratégias complementares de melhorias de resultados e também passam por testagem, em caráter experimental, quando são aferidos seus resultados, mas sem envolver necessariamente avaliações de impacto [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 19).

que contribuam para aumentar a efetividade das políticas e práticas vigentes nas escolas públicas de Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 14).

E afirma no mesmo documento que para sua atuação definiu política fundamentada em sete valores:

- **Transparência:** a qualidade e a clareza das informações estão presentes em toda a cadeia de transmissão de conhecimento e na comunicação com públicos de todos os níveis.
- **Responsabilidade e corresponsabilidade:** o estabelecimento de parcerias baseia-se na confiança mútua e na responsabilidade de cada parte quanto aos termos de sua colaboração e às realizações coletivas.
- **Excelência de resultados:** toda ação é objeto de acompanhamento e controle cuidadosos em busca de consistência e possibilidades de aperfeiçoamento.
- **Conhecimento:** a produção de conhecimento, sua sistematização e divulgação são etapas de um processo permanente de estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática cotidiana de política pública educacional.
- **Coragem de ousar:** inovação e criatividade são privilegiadas na busca de oportunidades de melhoria de processos e resultados.
- **Identidade como força:** o foco na missão institucional norteia a coerência entre o discurso e a prática, consolidando a identidade e o posicionamento da marca.
- **Integração:** a busca de sinergia para potencializar resultados é uma constante na dinâmica interna, na implementação de projetos e na articulação com os parceiros (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 15).

Os sete valores que compreendem a proposta do IU fundamentam-se nos princípios da administração que abrangem “crenças, preconceitos, **ideologia**, e todos os tipos de atitudes e julgamentos compartilhados pelos integrantes da organização a respeito de qualquer elemento interno ou externo” (MAXIMIANO, 2005, p.456, grifo nosso).

Os princípios da administração- planejar, organizar, dirigir e controlar- procuram conforme afirmam os estudiosos da Teoria Taylorista Lussier, Reis e Ferreira (2010, p. 40) maximizar o desempenho do trabalhador, incluindo as seguintes condições:

1. Desenvolver um procedimento para cada etapa da atividade do trabalhador.
2. Promover a especialização do serviço.
3. Selecionar, treinar e desenvolver trabalhadores cientificamente.
4. Planejar e programar o trabalho.
5. Estabelecer métodos e tempo-padrão para cada tarefa.
6. Usar incentivos salariais, tais como pagamento por tarefa e bônus.

Portanto, o Programa Jovem de Futuro, ao incorporar a linguagem gerencial, utilizando conceitos como excelência, potencialização de resultados, sistematização de processos, entre outros, evidencia o modelo de administração de empresas utilizado pelo setor privado que considera o homem como parte integrante de um mecanismo, deixando de concebê-lo enquanto sujeito.

Chama-se a atenção que ao apresentar esses valores, por exemplo, o da transparência, o Instituto Unibanco indica que as informações referentes a seus projetos poderão ser comunicadas ao público. Em consonância com eles, afirma ter traçado como objetivos estratégicos:

Incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude; Identificar, produzir e disseminar conhecimento sob a forma de informações, estudos e tecnologias sociais; garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados; capitalizar os recursos e a força do voluntariado empresarial para a potencialização de resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15).

Essa declaração demonstra a intenção do IU de interferir na definição de políticas públicas educacionais, com base na ideologia de que o privado é o parâmetro de qualidade (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15). Com isso, propõe modelos, seguindo orientação do mercado, para serem aplicados nas redes de ensino, de modo a obter resultados eficientes e eficazes. É preciso levar em conta que esses resultados são direcionados na medida em que os indicadores³⁹ de desempenho alteram-se de acordo com quem os estabelece.

A preocupação com resultados eficientes deriva de práticas da ciência econômica, aliada a critérios de produtividade, que organizam o sistema de produção, a fim de fornecer respostas aos problemas e desafios do mercado. Esses fatores levaram o setor de produção de bens e serviços, a desenvolver padrões e modelos como o modelo Taylorismo/Fordista.

Vale aqui destacar que o IU define entre suas ações, a opção de atuar junto às Redes Estaduais de Ensino Médio. Conforme afirma em seu *site*⁴⁰, a partir do ano de 2002, por meio do desenvolvimento de projetos próprios, voltou sua atuação social para a educação, de maneira mais específica para o Ensino Médio.

Justifica o foco nessa etapa da educação básica, afirmando que em 2011 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2011) apontou que dos 17

³⁹ Segundo essa lógica, “refere-se a parâmetros e critérios direcionados às avaliações que permitem confirmar evolução e realização de atividades ou de processos da organização ou, especificamente, de um dado negócio.” (ARAUJO, 2009, p. 30).

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

milhões de jovens entre 15 e 19 anos, somente 41,5% frequentavam o ensino médio. Defende, ainda, essa escolha apontando que, em um país que se alinha com as principais economias emergentes, bem como apresenta crescente influência no panorama político e econômico internacional, os problemas sociais não se explicam pela pobreza generalizada, mas pela desigualdade. Entende que “outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e a empregabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 14).

Assinala que a permanência escolar por 12 anos, correspondente à chegada ao fim do Ensino Médio, deve ser um patamar mínimo de inserção no mercado de trabalho, uma vez que, conforme o Instituto, com a ausência dessa qualificação, o jovem não domina operações mentais e nem desenvolve competências, como abstração e correlação, no nível exigido pelo mercado atual. Na visão do IU (2009, p. 14), os baixos níveis de renda implicariam oportunidades educacionais de pior qualidade, alimentando um ciclo de pobreza que só pode ser interrompido pelo aumento no desempenho e permanência dos jovens na escola, com vistas a “ampliar oportunidades de trabalho e elevar suas perspectivas de rendimento”.

Desse modo, o Instituto declara-se empenhado em “exercer um modelo de responsabilidade social empresarial que represente uma nova tendência desse gênero de atuação” afirmando que,

Longe da filantropia e sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado, [o Instituto] concentra sua ação no estabelecimento de Parcerias Público-Privadas que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

No entanto, cabe assinalar, conforme Montañó (2010, p. 58), que a condição de filantropia das instituições que se caracterizam como do Terceiro Setor, constitui-se como braço assistencial de empresas que:

[...] não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora de imagem de seus produtos (aumentando a venda ou o preço) ou até na função propagandística que estas atividades exercem [...].

Para o autor, essa condição escamoteia, na verdade, um fim lucrativo, podendo até ser de forma indireta, por exemplo, o “claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora de imagem de seus produtos [...] ou até na função propagandística que essas atividades exercem [...]” (MONTAÑO, 2010, p 58).

O Instituto Unibanco atuou, inicialmente, fomentando e apoiando projetos de terceiros; no entanto, essa situação se alterou em 2002 quando suas iniciativas e projetos próprios tomaram a vez nas ações e passaram a atuar de forma institucional.

Conforme o IU, sua proposta é atuar em um plano de impacto social como “investimento social de resultados” e indica que a perspectiva de retorno do investimento é trazer benefícios para a sociedade, e não o lucro. Para tal, formalizou no ano de 2009 em seu Relatório de Atividades dois pilares na formatação de seus projetos, para desenvolvimento de tecnologias educacionais, sendo eles:

- todo plano de ação parte de uma base de conhecimentos que permita conhecer a fundo a realidade que se pretende mudar, e subsidiar a formulação de tecnologias adequadas para materializar essa transformação;
- métodos de avaliação estão presentes em todos os níveis, do desempenho individual ao impacto global do programa (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

Os projetos, segundo o Instituto, são desenvolvidos para as escolas públicas, com o “[...] compromisso mútuo de produzir metodologias de eficácia comprovada na melhoria de qualidade de ensino”. Para tanto, assinala que a associação entre o Instituto e a escola pública deve estar sob a condição de relação equilibrada e sem imposição de regras e procedimentos (*Idem*, p. 16).

No entanto, observa-se a proposta intencional do IU, na medida em que esse argumento é imediatamente sucedido pela afirmação da necessidade de “transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais” enfatiza ainda que “é o que de melhor o empresariado pode oferecer” (*Ibidem*, p. 16).

Para tanto, o IU justifica a criação e a transferência de projetos como “parte da missão que assumimos de conceber, validar e disseminar tecnologias e metodologias sociais para que as transformassem em políticas públicas nesse campo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 7).

Os projetos do IU, com as características apontadas, levam à análise de Freitas (2012, p. 383), de que a ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. Porém, “a lógica é transferida para o campo da educação”.

De acordo com Freitas (2012), essa forma de pensar a educação é definida por Saviani, nos anos 1980, por “pedagogia tecnicista” que, ancorada no pressuposto da

neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 379).

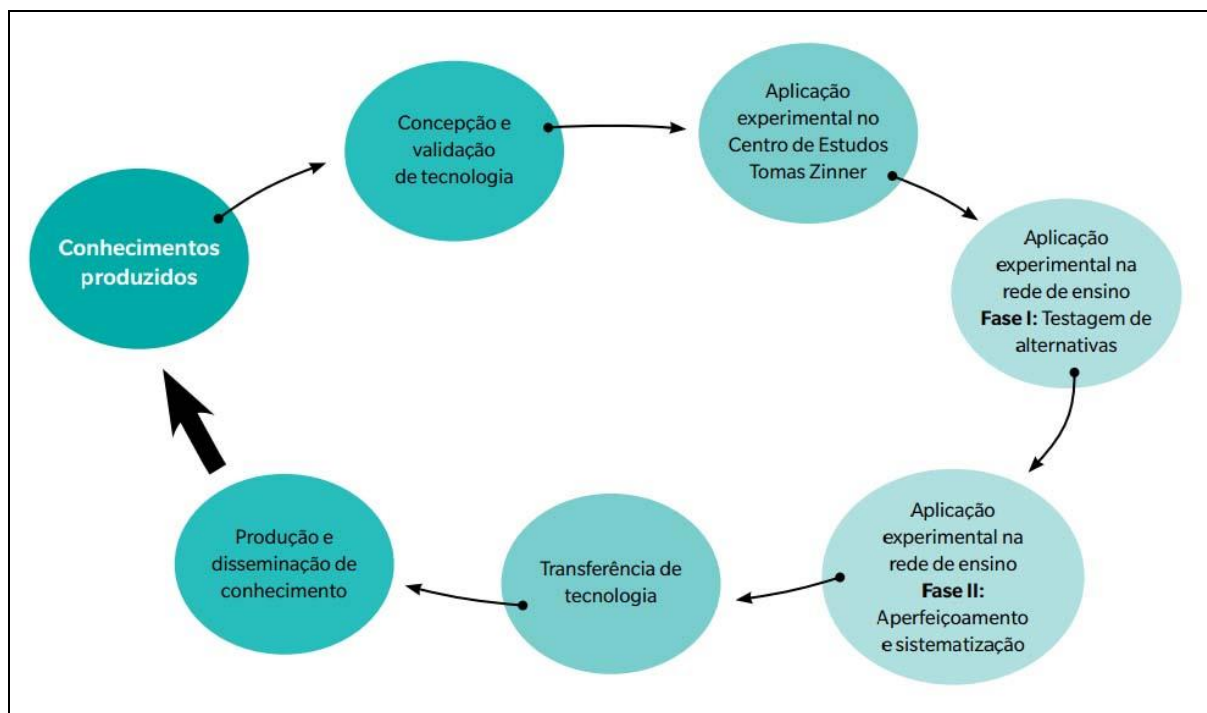
Com a concepção de educação, com base nos princípios mencionados, voltada à formação no Ensino Médio para inserção no mercado de trabalho, o IU destaca os fundamentos do ciclo que norteiam a produção de projetos, como o Jovem de Futuro e o Entre Jovens, especificados a seguir.

- **Diagnóstico:** a definição das premissas e do escopo de cada projeto envolve um minucioso trabalho de levantamento de dados. Essas informações permitem identificar com clareza os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais passíveis de intervenção e ajudam a definir a linha de base a partir da qual o impacto do projeto será avaliado posteriormente.
- **Monitoramento:** supervisão contínua é uma característica comum a todos os projetos. Múltiplos controles internos são estabelecidos para acompanhar o andamento e o rendimento das atividades e indicar de imediato a necessidade de ajustes metodológicos ou administrativos. Avaliação em larga escala: sistemas especialmente desenvolvidos pelo Instituto, com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apontam com precisão os avanços e as dificuldades remanescentes dos alunos atendidos pelos projetos. Ao longo da ação, esses resultados constituem uma fonte de *feedback*⁴¹ permanente para o direcionamento dos processos pedagógicos. Ao final, dão origem às análises de impacto realizadas por avaliadores independentes.
- **Replicabilidade:** o Instituto não direciona projetos à situação específica de determinada rede ou instituição. Manuais e guias de orientação apontam alternativas de implementação que preveem a adaptação das atividades a qualquer realidade, sem prejuízo dos resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 17).

Ao indicar o ciclo para elaboração de projetos, o IU divulga que a produção desses projetos inicia com o diagnóstico. Porém, é preciso ponderar que os resultados da avaliação são parciais, além disso, o Instituto desenvolve manuais padronizados que devem ser adaptados a qualquer rede de ensino pública do país. Com isso, desconsidera as diferentes realidades educacionais e a diversidade dos jovens.

O IU mostra o ciclo produtivo dos projetos, na figura 1 a seguir.

⁴¹ Retroalimentação.

Figura 1 - Ciclo produtivo

Fonte: Instituto Unibanco (2009, p. 19).

Como indica a Figura 1, o processo de concepção e validação de tecnologias, à medida que ideias e conceitos se traduzem em conteúdos e procedimentos e tem início as primeiras turmas de aplicação experimental no Centro de Estudos Tomas Zinner⁴² (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

Após a formatação de um projeto piloto no Centro de Estudos, a proposta passou por duas fases de testes na rede de ensino. Na primeira fase, são testadas alternativas de aplicação de procedimentos e conteúdos em âmbito geral para avaliação e adequação de roteiros e manuais da metodologia desenvolvida.

Na segunda fase, o projeto é testado para aperfeiçoamento de aspectos detectados anteriormente e postos em prática para finalização, sistematização e fechamento da proposta para, somente então, proceder à transferência de tecnologia que é acompanhada pelo IU (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

Assim, com base no ciclo produtivo apresentado na Figura 1, o Instituto desenvolveu e apresentou o Projeto denominado Jovem de Futuro, a fim de legitimar e propagar metodologias no campo da educação, concentrando suas atividades nas escolas públicas de Ensino Médio explicitado a seguir.

⁴² Segundo o IU, “o Centro é um laboratório que oferece condições ideais para o desenvolvimento e a avaliação de novos métodos e materiais e para a capacitação de professores e gestores em inovação para o ambiente escolar” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18).

2.2 Projeto Jovem de Futuro: concepção, validação, sistematização e disseminação

A proposta denominada Jovem de Futuro, segundo o Relatório de Atividades de 2011 do IU, foi apresentada no ano de 2006, como forma de um projeto que teria a duração de três anos – o que correspondente a um ciclo – com foco na Gestão Escolar para Resultados, com o argumento de ser o modo pelo qual as escolas públicas de ensino médio alcançariam uma melhoria na qualidade da educação pública (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

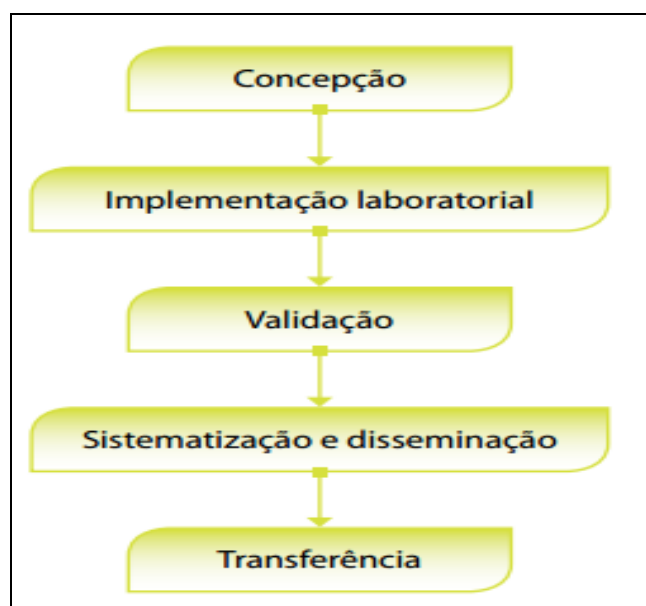
Em outras palavras, o projeto foi implantado no sentido de,

Oferecer, às escolas públicas de Ensino Médio Regular, apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um plano de melhoria de qualidade, com duração de três anos, que vise, através de estratégias de incentivo a professores e alunos e de melhoria do ambiente físico, aumentar significativamente o rendimento dos alunos, nos testes padronizados de Português e Matemática, e diminuir os índices de evasão escolar⁴³.

O apoio técnico mencionado é realizado pelo acompanhamento do IU, cuja base “é a capacitação de um grupo de gestão formado por integrantes da própria comunidade escolar, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade, a ser implementado ao longo de três anos [...]”. No que se refere ao apoio financeiro, o Projeto previa a transferência no valor de R\$ 100,00 (cem reais) anuais por aluno, enviado à Associação de Pais e Mestres (APM), ou entidade similar, responsável pela execução financeira e pela prestação de contas (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 25).

Segundo o IU, o Projeto Jovem de Futuro, segue a concepção e desenho de projetos do Instituto, até se tornar uma tecnologia a ser transferida às escolas públicas de estados brasileiros, como demonstra a figura 2, a seguir.

⁴³ Disponível em: <<http://www.unibanco.com.br>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

Figura 2 - Modelo de atuação

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

O Projeto Jovem de Futuro foi implantado em 2007, em caráter experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte (2008) expandiu-se e o IU formalizou a proposta como projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 22 do Rio Grande do Sul. Em 2009, ampliou para mais 41 escolas do estado de São Paulo, sendo 21 na região metropolitana da capital e 20 em municípios da região do Vale do Paraíba. O IU informa que nesse ano “as escolas participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob ação do Jovem de Futuro. Em função desse marco, o Projeto passa agora por uma fase de sistematização e ajustes finais nas suas metodologias e procedimentos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 26).

Em 2010, portanto, após um período de três anos, “o Projeto Jovem de Futuro encerrou um ciclo completo de implantação”, conforme Relatório de Atividades de 2010, em 20 (vinte) escolas do estado de Minas Gerais e 22 (vinte e duas) do estado do Rio Grande do Sul (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 33).

Essa etapa correspondente à validação deu-se quando o projeto foi oferecido a um grupo de escolas públicas de ensino médio dos mencionados estados, que ao aderirem à proposta, as escolas participaram de um sorteio para definição e formação dos grupos de interferência, administração, direção e gerência (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Evidencia-se que o IU classifica as escolas que aderem ao projeto, como pertencentes ao grupo denominado de tratamento, as que irão desenvolver de modo efetivo o

projeto e as escolas do grupo de controle, aquelas que não atuam diretamente na ação, mas servem de indicador para avaliar a evolução desenvolvida pela metodologia e se comprometem em realizar todas as avaliações de desempenho dos quais o IU utiliza como parâmetro; estas assumem o compromisso de se tornar grupo de intervenção no final do ciclo de três anos. A avaliação de impacto realiza-se por meio de comparação entre os resultados dos dois grupos (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Para implementar o Projeto nas escolas de Ensino Médio, o IU organizou uma das modalidades de ação que denomina “Cardápio de Metodologias – Propostas pedagógicas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio”, a fim de proporcionar, um melhor e maior entendimento de cada proposta educacional formulada, e ainda conforme o IU oferecer “um importante conjunto de instrumentos orientados a consolidar uma nova cultura de gestão” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, s.p.).

O material que apresenta o “Cardápio de Metodologias” mostra que as propostas pedagógicas tiveram sua efetividade testada “durante o primeiro ciclo de atividades do projeto em diversas regiões do país” e que sua forma de aplicação credenciou os modelos desenvolvidos, sendo elas:

- 1- Entre Jovens – A oportunidade para recuperar aprendizados que ficaram para trás;
- 2- Valor do Amanhã na Educação- Experiência Educacional que desperta o senso de responsabilidade socioeconômica e ambiental e orienta para a construção de projetos de vida;
- 3- Campanha Estudar Vale a Pena- Mobilização que estimula os jovens a refletir sobre os benefícios de aprender e seguir em frente;
- 4- Jovem Cientista- Aquisição de novos conhecimentos pelo caminho das ciências;
- 5- Entendendo o Meio Ambiente Urbano- Reflexões e ensinamentos que disseminam a prática de responsabilidade ambiental (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, 45-56).

O IU desenvolveu também o “Cardápio de Metodologias - Estratégias para implementação do projeto aplicadas a gestores, professores e alunos”, a fim de oferecer “uma fácil compreensão de cada proposta educacional, indicando o público a que se destina, a estratégia de ação e os recursos a serem utilizados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 34). Informa que o Cardápio apresenta sete práticas pedagógicas entre as quais existem as direcionadas para serem aplicadas para os gestores, outras aos professores e ainda as direcionadas aos alunos, quais sejam:

- 1- Fundos Concursáveis - Pequenos projetos e grandes ideias para a melhoria da prática pedagógica e do clima escolar;

- 2- SuperAção na Escola - União de forças que estimula a solidariedade entre atores-chave e transforma o ambiente da escola;
- 3- Monitoria- Aprendizagem colaborativa que melhora o desempenho e o compromisso com as atividades da escola;
- 4- Sistema de Reconhecimento - Incentivos que ajudam a estabelecer uma dinâmica participativa de estímulo à frequência e ao desempenho;
- 5- Agente Jovem - Iniciativa que estimula o estudante a compartilhar objetivos e a participar da mobilização da comunidade escolar;
- 6- Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala- análise comparativas que indicam a evolução do rendimento escolar, contribuindo para a melhoria das ações pedagógicas;
- 7- Curso de Gestão Escolar para Resultados - Formação que orienta o gestor a colocar em prática um modelo de ação para a conquista de resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 35-44).

Conforme o objetivo que envolve cada ação, a combinação das metodologias divididas em imprescindíveis e opcionais é ajustada para que o objetivo seja alcançado com mais prioridade. Sob a ótica do IU, essas “metodologias têm como objetivo comum contribuir para a melhoria do desempenho do aluno e a redução da evasão escolar” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Quando o IU define o “Cardápio de Metodologias”, como estratégias para implementação de projetos, indica, nos termos em que se apresenta, uma linguagem mercadológica, pois na lógica empresarial, estratégias “são cursos de ação que procuram viabilizar a realização de objetivos organizacionais que traduzem o aproveitamento de oportunidades e o enfretamento de ameaças” (MAXIMIANO, 2005, p. 361).

Como define a Teoria da Administração, estratégias constituem-se “uma etapa em uma cadeia de meios e fins. Para colocá-la em prática é necessário elaborar e executar planos funcionais políticos e planos operacionais” (MAXIMIANO, 2005, p. 361). Com base nesse conceito, nota-se que o IU utiliza os mecanismos aplicados no mercado em seus projetos voltados para a gestão da escola pública, pois associa impacto pedagógico ao alcance das metas “que combina a aplicação dos instrumentos imprescindíveis com aqueles considerados opcionais” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 22).

Com o uso desses instrumentos, conforme Relatório de Atividades do IU de 2010, evidenciaram-se resultados positivos, por meio das avaliações de impacto realizadas pela comparação de resultados de escolas de tratamento e controle com os alunos de Ensino Médio dos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que receberam o PFJ e ao final do primeiro ciclo apresentaram um aumento na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Segundo o relatório

Comparando essas duas avaliações, vemos que o progresso observado, em relação à proficiência média, nas avaliações das escolas de tratamento foi

superior ao das escolas de controle, demonstrando que o projeto teve impacto nas duas cidades. Em Belo Horizonte, o desempenho em português e matemática foi de 10,3 e 12,6 pontos, respectivamente, maiores que a média das escolas de controle. Em Porto Alegre, o desempenho de português foi de 29,7 pontos e o de matemática, de 25,7 pontos superior à média das escolas de controle. Em relação às metas de proficiência de português e matemática do projeto, as duas praças tiveram progresso significativo. Porto Alegre atingiu a meta nas duas disciplinas e Belo Horizonte, apesar de não ter atingido a meta, teve grande avanço. A velocidade média do progresso nas escolas de tratamento em Belo Horizonte foi duas vezes maior que as escolas de controle e, caso o programa durasse cerca de 6 meses a mais, as escolas de tratamento chegariam à meta proposta (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 38).

Nesse sentido, de acordo com o IU, o especialista Ricardo Paes de Barros⁴⁴ realizou por meio do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) uma análise sobre o impacto do projeto que,

[...] mostrou que os alunos das escolas de intervenção tiveram avanços significativos em relação aos do grupo de controle. As médias em língua portuguesa e matemática no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dos estudantes das escolas a tendidas atingiram um nível de proficiência que, sem a ação do Jovem de Futuro, exigiria pelo menos mais três anos de estudos [...] também proporcionou a melhoria na gestão escolar, além de contar, ao longo dos três anos da ação, com a participação ativa de alunos e da comunidade em iniciativas de melhoria do ambiente escolar (INSTITUTO UNIBANCO, s.d., p. 10).

Salienta-se que, à época, todos os governos dos estados que adotaram em caráter experimental o Projeto Jovem de Futuro, eram do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB): Minas Gerais – governador Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010); Rio Grande do Sul - governadora Ieda Crusius (2007-2010); São Paulo – governador José Serra (2007-2010), o que pode indicar a aproximação dos governos desse partido com as políticas de gestão para a educação básica, com foco na gestão gerencial, de modo específico, com os processos de privatização do ensino⁴⁵ (NETO; CASTRO, 2011).

O Projeto Jovem de Futuro, no estado do Rio Grande do Sul vem “ao encontro das diretrizes do planejamento do governo estadual, pois coloca como um compromisso por parte

⁴⁴ Foi Subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) no ano de 2009.

⁴⁵ Conferir as parcerias realizadas com Parceiros da Educação, que segundo o *site* consultado “é uma associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil”. Ainda, de acordo com o site, “visando superar o imenso desafio da qualidade da educação pública, o Governo do Estado de São Paulo, em conjunto com mais 15 importantes organizações da sociedade civil, dentre elas a Parceiros da Educação, lançou, em 2011, o Programa Educação Compromisso de São Paulo, uma das iniciativas mais integradas entre o setor público e a sociedade civil do País”. Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/parcerias/>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) a implementação legal de um sistema de premiação dos professores, ou seja, a meritocracia” (AMARAL, 2010, p. 155).

Amaral (2010) acrescenta que a escola passa a funcionar como organização flexível pautada pela responsabilização e a suposta autonomia. Relata ainda, que no ano de 2008, o levantamento de resultados feito pelo Instituto Unibanco apontou que as escolas estaduais do Rio Grande do Sul apresentaram melhor desempenho em Português do que em Matemática, quer dizer, “Uma escola ficou abaixo da média diagnosticada no início do processo do projeto, em Português, duas escolas ficaram abaixo da média diagnosticada inicialmente, em Matemática”. Analisa, porém, com base na comparação em pontos, a importância dada à avaliação somativa, em que,

[...] o objetivo principal é a classificação de cada aluno, gerando a exclusão daqueles que não se enquadrem no modelo previamente estabelecido, conforme as aspirações do sistema do capital. Com isso, desconsidera-se a aprendizagem desenvolvida durante o processo para apenas levar em consideração o resultado de um instrumento avaliativo. O tipo de avaliação proposta pelo projeto é contrária ao critério proposto pelo Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inciso V, que prevê avaliação “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (AMARAL, 2010, p. 155-156).

Além disso, expõe que no decorrer de 2009 e 2010, as escolas participantes do projeto foram premiadas em eventos sociais realizados em clubes, entre outros (AMARAL, 2010, p. 157).

Entende-se que os resultados baseados nesses desempenhos, incluindo a premiação inserida no desenvolvimento do PJJ, remetem ao que Freitas (2012, p. 383) considera tecnicismo, como se apresenta, hoje, ou seja, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, sendo que,

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

Conforme o IU, os resultados das avaliações considerados positivos, “consolidam e confirmam sua condição de tecnologia educacional” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 33).

Observa-se, como consta no “Relatório de Atividades 2009”, que “em apenas dois anos de desenvolvimento e ainda sem uma formatação final, o projeto Jovem de Futuro assim como o Entre Jovens⁴⁶, conquistaram sua pré-qualificação como tecnologias educacionais pelo Ministério da Educação”. Em outros termos,

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 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 (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18).

Pode-se verificar uma contradição política, na medida em que um projeto de iniciativa privada é pré-qualificado em uma chamada do setor público, no caso do MEC, antes mesmo de encerrar o período de validação, para aplicação em larga escala nos sistemas de ensino. Chama-se a atenção para a dimensão ética dessa ação e reporta-se, aqui, à análise de Freitas (2012, p. 386), quando assinala,

Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível. A avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores.

Considerando-se a pertinência dessa crítica, busca-se, na próxima seção, mostrar a inserção do PJF no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC.

⁴⁶ Entre os projetos do Instituto Unibanco além do Jovem de Futuro encontra-se o projeto Entre jovens que se caracteriza como um “programa de tutoria viabilizado pela participação de universitários de cursos de licenciatura. É aplicado aos estudantes do Ensino Médio com dificuldades específicas em língua portuguesa e matemática oferecendo a oportunidade de resgatar lacunas de aprendizagem, oriundas de séries anteriores” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 5).

2.3 O Projeto Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC

É preciso lembrar, inicialmente, que o Guia de Tecnologias Educacionais integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), em abril de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), conforme apresentado no capítulo 1.

Ao se inscrever no conjunto de ações do PDE, conforme o MEC, o Guia de Tecnologias Educacionais integra-se à política de melhoria da qualidade da educação no Brasil e tem como objetivos:

- [...] pré-qualificar tecnologias educacionais como referencial de qualidade, para utilização por escolas e sistemas de ensino.
- disseminar padrões de qualidade de tecnologias educacionais que orientem a organização do trabalho dos profissionais da Educação básica;
- estimular especialistas, pesquisadores, instituições de ensino e pesquisa e organizações sociais para a criação de tecnologias educacionais que contribuam para elevar a qualidade da Educação Básica.
- fortalecer uma cultura de produção teórica voltada à qualidade na área da educação básica e seus referenciais concretos (BRASIL, 2011, p. 15).

De acordo com o Guia de 2009, tecnologias educacionais devem ser entendidas como as práticas, metodologias, ou técnicas de ensino, que podem ser criadas ou já estar em uso por redes (públicas ou privadas) e estabelecimentos de ensino que “apresentem condições de promover a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades” (BRASIL, 2009, p. 13). Em outras palavras, que tenham demonstrado potencial impacto positivo na melhoria da qualidade da educação básica pública, “a serem empregadas como mecanismo de apoio aos sistemas de ensino e aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula” (PERONI, *et al.*, 2012, p. 39) .

Nesse sentido, o MEC lança os editais de “Pré - Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica” e convoca os interessados a apresentar tecnologias educacionais que apresentem condições de favorecer essa qualidade em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (BRASIL, 2009, p. 15).

Segundo a apresentação do Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2013, o MEC assinala que o objetivo principal da proposta é alcançar uma educação pública de qualidade, relacionando-a, porém, aos resultados do IDEB,

[...] a complexidade de tarefas que essa empreitada demanda corresponde à complexidade de fatores que levaram a educação no Brasil a atingir, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a média 4.2 em uma escala de zero a dez. Essa média – aferida em escolas, municipais ou estaduais – é resultado da combinação dos indicadores das taxas de repetência e de evasão escolar, apresentados pelo Censo Escolar, bem como do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 13).

O documento justifica a necessidade desse Índice, pois,

Nos vinte países desenvolvidos mais bem colocados no âmbito da educação básica, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a média é 6,0. Para alçar a Educação Básica do Brasil a patamares mais elevados, será necessário um esforço conjunto não só dos órgãos mais diretamente vinculados à Educação. Toda a cooperação dos diferentes setores da sociedade concorrerá para que, em 2022, o índice chegue a 6,0 – meta proposta pelo MEC, baseada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2009, p. 13).

O Guia de Tecnologias Educacionais em 2009 estava organizado em seis blocos de tecnologias. Em cada bloco há tecnologias desenvolvidas pelo próprio MEC por meio de suas Secretarias e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de outras parcerias com instituições da área da Educação e/ou pelas tecnologias apresentadas por empresas públicas ou privadas que passaram pelo processo de pré-qualificação de tecnologias educacionais e foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica e agora se integram ao Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2011).

O quadro 1, a seguir, mostra as categorias do Guia de Tecnologias Educacionais e indica as tecnologias desenvolvidas pelo MEC e aquelas que são externas ao Ministério.

Quadro 1 - Guia de Tecnologias Educacionais/MEC - 2009 e 2011/2012

Item	Categorias	Tecnologia desenvolvida pelo MEC		Tecnologia Externa ao MEC		Total	
		2009	2011	2009	2011	2009	2011
1	Gestão da Educação	9	11	6	7	15	18
2	Ensino Aprendizagem	4	9	51	51	55	60
3	Formação dos Profissionais da Educação	10	12	14	15	24	27
4	Educação Inclusiva	6	11	1	1	7	12
5	Portais Educacionais	4	5	12	11	16	16
6	Educação para Diversidade, Campo,	10	17	7	11	17	28

Item	Categorias	Tecnologia desenvolvida pelo MEC		Tecnologia Externa ao MEC		Total	
		2009	2011	2009	2011	2009	2011
	Indígena e de Jovens e Adultos						
7	Educação Infantil	-	-		8	-	8
	TOTAL	43	65	91	104	134	169

Fonte: Guia de Tecnologia Educacional do MEC (BRASIL, 2009, p. 15); (BRASIL, 2011, p. 14).

Como se verifica, no ano de 2009, o Guia foi estruturado em seis categorias e nos anos de 2011/2012 foi adicionada a categoria Educação Infantil. Constata-se um crescimento do número de tecnologias educacionais, de 134 em 2009, para 169 em 2011, destacando-se a Tecnologia Ensino Aprendizagem, sendo que o maior número é externo ao MEC, tanto em 2009, como em 2011, de modo geral, desenvolvidas por instituições privadas, como por exemplo, a Casthalia Digital Art Studio Ltda., EDA com | LEGO® Education, Positivo Informática S/A, BRINK MOBIL Equipamentos Educacionais Ltda., IAB - Instituto Alfa e Beto, entre outros (BRASIL, 2011).

É importante atentar-se, como alertam Peroni *et al.* (2012), para o fato de que apesar da Emenda Constitucional n° 59, de 2009 que amplia a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 2009) e da Lei 11.700 que acrescenta dispositivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando essa obrigatoriedade (BRASIL, 2008), o que significa garantir matrícula à criança na educação infantil, o MEC não desenvolveu nenhuma tecnologia para essa etapa de ensino, deixando de acordo com o Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012, para oferta externa, pré-qualificada pelo Ministério.

Segundo o MEC, a proposta é oferecer aos gestores educacionais ferramentas que os auxiliem na aquisição de materiais e de tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011) e, utilizando as palavras de Peroni (2011, p. 37), é preciso perguntar: “o que significa o sistema público abrir mão das suas prerrogativas de ofertas de educação pública de qualidade e comprar um produto pronto [...]?”.

Ainda nesse sentido, Peroni *et al.* (2012, p. 40-41) destacam que o propósito, nesse questionamento, não é “[...] desconsiderar e desqualificar a importância da política desenvolvida pelo Ministério da Educação que propõe regulamentar, através da certificação e validação a qualidade dessas tecnologias”.

Concorda-se com os autores, principalmente, quando criticam o incentivo à parceria com o setor privado em categorias estratégicas, como currículo e trabalho docente, e ao fato de “[...] entregá-las à lógica do mercado”.

De fato, pode-se observar que esse incentivo está presente no Guia de Tecnologias Educacionais 2009/MEC, que os sistemas públicos de ensino poderão ser atendidos pelo MEC, mediante análise, ao incluírem em seus Planos de Ações Articuladas (PAR) demandas relacionadas às tecnologias que considerem importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, que “fornecerá os aportes necessários para a operacionalização por meio do PAR, viabilizando a execução das metas propostas [...]”. Além de o maior número ser de tecnologias externas ao MEC, ou seja, oriundas do setor privado, o Ministério acentua que “Os demais sistemas poderão consultar diretamente as empresas responsáveis pelas tecnologias pré-qualificadas para adquiri-las e as secretarias do Ministério para implantá-las em seu município ou estado” (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, concorda-se com Peroni *et al.* (2012, p. 43), quando afirmam que o MEC ao [...] pré qualificar as tecnologias educacionais do setor privado em vez de criar políticas públicas que contemplem as demandas da educação pública brasileira”, pode indicar dois fatores: que no Brasil, inexistem políticas públicas, e o estado brasileiro, “através do MEC está em sintonia com a ideologia do empresário, subordinando a educação à lógica de mercado”.

Igualmente, pode-se entender que o Estado ao adotar e qualificar tecnologias e serviços desenvolvidos e ofertados pelo setor privado, deixa de realizar investimentos na educação pública e repassa os encargos e responsabilidades ao setor privado.

Diante do exposto, tecnologias educacionais desenvolvidas foram apresentadas por empresas privadas, como o Instituto Unibanco que, no ano de 2009, encaminhou o Projeto Jovem de Futuro em decorrência do edital do mesmo ano e desde então faz parte do Guia de Tecnologia do MEC, constando também no Guia 2011/2012. O Projeto foi pré-qualificado pelo Guia Tecnológico do MEC e indica que a tarefa é transformar essas tecnologias em verdadeiros “*franchisings* sociais”⁴⁷, de forma a habilitá-las e transferi-las aos governos que assim o desejarem (BRASIL, 2011).

O Guia de Tecnologias Educacionais de 2011/2012 registra que o Projeto Jovem de Futuro é uma parceria entre o Instituto Unibanco e as Secretarias de Educação e agentes educacionais das escolas, tendo por objetivo influenciar o processo da gestão escolar no Ensino Médio (BRASIL, 2011). Conforme o mencionado no Guia, as atividades serão implementadas para “[...] reduzir a evasão/abandono escolar; melhorar o rendimento/desempenho escolar;

⁴⁷ *franchisings* ou franquia – expressão utilizada ao aludir sobre sistemas de vendas sob licença. Elas ocorrem mediante contrato, o detentor de uma marca cede ao franquiado o direito de uso, da patente e da infraestrutura da marca para que este comercialize os produtos ou serviços (CAMPOS, 2004).

investir no clima escolar a fim de favorecer a sinergia entre os agentes envolvidos na escola de forma a atingir os objetivos propostos” (BRASIL, 2011, p. 34).

Ainda em relação ao Guia, o material do Projeto Jovem de Futuro é composto por: (i) Manuais de implantação, gestão e acompanhamento do projeto nos Estados; (ii) Manual de elaboração do plano de melhoria da qualidade do Ensino Médio; (iii) Apostilas e vídeos do curso de capacitação de gestores escolares (ii) Avaliação diagnóstica – Língua Portuguesa; (iii) Avaliação diagnóstica - Matemática; (iv) Avaliação de impacto (BRASIL, 2011, p. 34).

Após a inserção no Guia de Tecnologias do MEC, no ano de 2011, o IU iniciou o processo de transferência da tecnologia às redes estaduais de ensino dos estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, que aderiram ao projeto.

Essa transferência incide no contexto de aproximação do governo federal com o empresariado brasileiro, mencionado no capítulo 1, por meio da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, segundo o IU, “universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio” (BRASIL, 2009).

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC, na medida em que se integrou ao Projeto Jovem de Futuro (PJF), **sendo que** a partir dessa integração passou a denominar-se como Programa Jovem de Futuro-ProEMI/PJF, a fim de esclarecer o processo de transferência da tecnologia aos estados brasileiros.

2.4 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Projeto Jovem de Futuro

No ano de 2009, por meio da Portaria nº 971 de 09/10/2009, o Governo Federal concebeu e instituiu uma proposta para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (Art. 1º) (BRASIL, 2009).

Conforme o documento orientador, o ProEMI “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para inserir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio⁴⁸”, pois de acordo com o documento, o

⁴⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ProEMI é uma política pública elaborada pelo MEC com o propósito de redesenhar e ampliar o currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

Esse documento acrescenta que se trata de política que estabelece um diálogo com os sistemas de ensino estaduais, a fim de promover ações inovadoras para o Ensino Médio, que correspondem a 85,9% dessa fase escolar (BRASIL, 2009).

O Programa procura ainda, por meio de recursos financeiros, estimular as escolas públicas na esfera estadual para que consigam oferecer uma educação em que,

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importante, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira (BRASIL, 2009, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996) reconhece que o Ensino Médio, dentro da educação básica, tem a função de materializar e efetivar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O desenvolvimento do ProEMI, segundo o MEC, examinou a importância dos processos e taxas de aprendizagem no ensino médio (51,6%), a porcentagem de aprovação (77,12%) e de reprovação (12,5%), bem como o índice de evasão, que no ano de 2010 chegou a alcançar 10,3%, conforme informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2011).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) caracteriza-se como uma política pública que, por meio de propostas inovadoras, introduz no currículo do ensino médio a oportunidade de os alunos se envolverem de forma mais próxima a uma gama de atividades educativas e didáticas, a fim de atender as necessidades desses estudantes nessa fase escolar (BRASIL, 2009).

Seu objetivo, portanto, segundo o Documento orientador, é “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral [...]”⁴⁹ e, dessa forma, tornar mais dinâmico o currículo do ensino médio bem como atender as perspectivas dos estudantes e exigências da sociedade moderna (BRASIL, 2009).

O ProEMI propõe que é preciso redesenhar o currículo escolar, a fim de que se fundamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, assim, estabelecer relação direta com o projeto político pedagógico escolar. A ideia principal é que todas as escolas (urbanas, do

⁴⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2015.

campo, quilombolas, indígenas) respondam às necessidades de suas localidades e aos pilares fundamentais da educação, estabelecendo como prioridade os estudantes e buscando maior proximidade e uma relação de integração das comunidades com as escolas.

Desse modo, a proposta do ProEMI é a de que a escola elabore e desenvolva um Plano de Redesenho Curricular (PRC), e, em consequência, crie atividades que ultrapassem o currículo mínimo nos moldes de disciplinas para que o ProEMI possa ser entendido como uma política que deseja discutir um currículo diferente do daquele que é oferecido atualmente, pensando uma escola de tempo integral (BRASIL, 2009).

Ressalte-se que para que as escolas de ensino médio possam receber o ProEMI, as Secretarias de Educação de cada estado deveriam aderir ao Programa de forma voluntária. Após a implantação, as escolas que participassem do programa receberiam apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵⁰ para elaborar e executar o redesenho curricular.

O quadro 2, a seguir, mostra os estados que aderiram ao ProEMI, onde o Programa foi implantado, no ano de 2009.

Quadro 2 - ProEMI - estados que aderiram ao programa no ano 2009.

Estado	Nº de municípios	Nº de escolas
Acre	7	16
Amazonas	7	7
Amapá	8	8
Bahia	22	24
Distrito Federal	-	19
Goiás	19	26
Maranhão	9	18
Mato Grosso do Sul	8	9 ⁵¹
Mato Grosso	4	7
Pará	5	34
Paraíba	17	19
Pernambuco	17	17
Piauí	6	7
Paraná	43	84
Reio de Janeiro	9	16
Rio Grande do Norte	5	11

⁵⁰ “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.” Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

⁵¹As duas escolas descritas nesta tese, fazem parte da relação das 9 (nove) escolas elencadas neste quadro.

Estado	Nº de municípios	Nº de escolas
Santa Catarina	16	18
Sergipe	10	17
Total: 18 Estados	213	357

Fonte: Ministério da Educação (2009).

A partir da implantação do ProEMI/PJF, as escolas deveriam iniciar a elaboração do PRC dentro de um sistema que o MEC disponibiliza denominado Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo⁵²- que vai produzir as atividades dos programas instituídos no sistema.

Antes de organizar a elaboração do PRC, a escola precisaria preencher alguns dados para análise dentro do sistema, pois seria um elemento levado em consideração nas ações projetadas pela escola, inclusive cabendo ao gestor escolar nomear os envolvidos no procedimento de elaboração do PRC, uma vez que, segundo o mencionado documento, a articulação de ação das escolas não pode ser apenas uma lista de trabalhos, ela deve reunir as pretensões de toda a comunidade escolar, a fim de alcançar efeitos melhores no desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2009).

Em seguida à elaboração do PRC, este é submetido para aprovação em primeiro lugar pelos técnicos da Secretaria de Educação, que são determinados pela Coordenação do ProEMI em cada estado e, em seguida, pelos técnicos do MEC. Depois da aprovação, as escolas recebem os recursos para financiar e desenvolver as atividades, sendo que os valores são calculados conforme a quantidade de matrículas no ensino médio, utilizando como base o levantamento do ano anterior ao período em que foi recebido o recurso, que é bianual (BRASIL, 2009).

Os recursos referentes ao ProEMI são depositados na conta bancária da escola, administrada pela Associação de Pais e Mestres (APM), ou entidade similar, que deve, possuir um CNPJ, cuidar dos gastos e supervisionar se a aplicação está ocorrendo conforme previsto no PRC. Segundo as orientações, os recursos podem ser utilizados para a realização de pequenas melhorias nas instalações da escola, porém esses gastos devem ter comprovação pedagógica (BRASIL, 2009).

⁵² PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo MEC a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013/manuais/ManualPDEInterativo2013.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

O documento que orienta o ProEMI (BRASIL, 2009) apresenta também as normas para o uso dos recursos, apoiadas em regulamentação para prestação de contas. A principal forma de uso dessa verba é repartida entre as ações pedagógicas (70%) e a infraestrutura (30%), regra que deve ser observada. Há ainda uma orientação (que não é obrigatória), para utilizar os recursos para formação do corpo docente que deve se limitar a 10% dos 30% dos investimentos em infraestrutura.

Observa-se, portanto, que as propostas feitas pelo ProEMI procuram realizar mudanças na relação das escolas com seu fazer pedagógico, no intuito de instigar reflexões importantes acerca do currículo e suas necessidades, além de recomendar uma relação maior entre a escola e sua comunidade (BRASIL, 2009). Nessa direção, uma proposta do ensino médio integrado e integral, “busca articular conhecimento, trabalho e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

O propósito é impulsionar as redes estaduais de educação a refletir sobre novas soluções possíveis para seus currículos que integrem atividades de forma articulada “com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com as linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar [...]” (SIMÕES, 2007, p. 120).

Em que pese o propósito do ProEMI, o Programa integrou-se ao Projeto Jovem de Futuro, denominando-se Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro), por meio da parceria realizada entre o Instituto Unibanco, as Secretarias de Educação dos estados e o MEC.

A parceria foi oficializada em 14 de fevereiro de 2012, com a assinatura do termo de cooperação técnica do Instituto Unibanco, a Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal (SAE), que viabilizou a execução do ProEMI/PJF, segundo o IU, “conta com um sistema de governança própria e metas bem estabelecidas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 21).

O Ministro da Educação, à época, Aloísio Mercadante (24 de janeiro de 2012 a 03 de fevereiro de 2014), manifestou-se da seguinte forma quanto à integração do ProEMI com o PJF, “A escola tem que se modernizar, buscar entender um pouco a juventude, essa inquietação, essa vontade de participar [...]” e explicou que os dois programas “são para nós um caminho bastante importante para avaliar essas metodologias (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 21-22).

Convém esclarecer, utilizando as palavras do Instituto, que “além de se associar à proposta educativa do Instituto Unibanco, o MEC assumiu a responsabilidade por repassar os

recursos para o desenvolvimento da ação diretamente às escolas atendidas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24).

Chama-se a atenção, aqui, para alguns aspectos, no mínimo, intrigantes. Em primeiro lugar, questiona-se a junção dos programas, uma vez que são propostas diferentes, ou mesmo, antagônicas. O ProEMI é um programa oriundo do MEC voltado para inovação curricular, com foco no ensino médio integrado e integral, enquanto o Projeto Jovem de Futuro, de iniciativa privada, fundamenta-se na concepção de Gestão Escolar para Resultados. Em segundo, o fato de se aplicar recursos do PDDE, antes utilizados para financiar o ProEMI, agora, sendo empregados para financiar um programa de gestão privada.

A contradição se expressa nas palavras de Ricardo Paes de Barros, membro do Conselho do IU, quando afirma que “a parceria do Instituto Unibanco com o MEC é de extrema importância tanto do ponto de vista simbólico como prático”. E mais, ainda, quando declara, que:

O Jovem de Futuro é uma tecnologia social de interesse público desenvolvido pelo setor privado com vistas a aprimorar o funcionamento de qualquer escola pública que contemple o Ensino Médio. A parceria com o MEC representa o reconhecimento federal da efetividade da estratégia Jovem de Futuro e, daí, vem a relevância do setor privado para a melhoria da educação pública no país (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22).

Diante disso, o PJF ao se integrar ao ProEMI, expande-se para os estados que não participaram da fase de validação e que aderiram à parceria, como informa o Instituto Unibanco, o ano de 2012 “marca o início da expansão do projeto Jovem de Futuro (JF), época em que foi constituído, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, o ProEMI/PJF, tornando-se a principal política pública de Ensino Médio das Secretárias Estaduais de Educação do Estado de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul,, Pará, Piauí” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 12)

A partir da realização da parceria entre o IU e as Secretarias de Educação, estas passaram a ser “os responsáveis por toda implementação do ProEMI/PJF em suas respectivas redes, com infraestrutura e equipe necessárias, inclusive disponibilizando equipes de técnicos para a supervisão e monitoramento das escolas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 12).

2.5 Projeto Jovem de Futuro: transferência de tecnologia educacional aos estados brasileiros

O processo de transferência de tecnologia educacional, segundo o IU, inclui, também, “[...] a transferência de conhecimentos, a cessão de manuais técnicos e o processo de capacitação dos gestores” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, s.p.), conforme demonstrado no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Núcleo de sustentação do jovem de futuro

Adesão dos Estados	Supervisão intensiva e exclusiva das escolas participantes	Capacitação e apoio à Gestão Escolar para Resultados
Manutenção do nome do programa	Divulgação, mobilização e pacto para resultados	Aporte financeiro diretamente à escola
Formação de uma equipe gestora	Adesão das escolas	Avaliação de desempenho durante o processo
Formação de Unidades de Apoio do Instituto Unibanco nas Secretarias	Formação de um grupo gestor	Políticas de reconhecimento e sanção

Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 24).

O Instituto afirma que com a transferência da tecnologia “assume o papel de guardião do projeto” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, s.p).

No entanto, cabe assinalar que ser guardião, nesse caso, é somente oferecer apoio técnico, ou seja, formação para gestores e supervisores, acompanhamento e monitoramento dos resultados por meio de instrumentos pedagógicos e gerenciais, pois o aporte financeiro é direcionado pelo MEC e os estados são os responsáveis por toda implementação do ProEMI/PJF em suas respectivas redes, “com infraestrutura e equipe necessárias, inclusive disponibilizando equipes de técnicos para supervisão e monitoramento das escolas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22).

Por ocasião do Seminário de Avaliação de impacto e lançamento de transferência no ano de 2011 do projeto Jovem de Futuro o Instituto Unibanco (2010, p. 20), afirma-se que a divisão de responsabilidades no âmbito da parceria torna

[...] as Unidades da Federação se tornam responsáveis por todo o processo e pelo custeio da implementação, operacionalizada com apoio técnico do Instituto Unibanco, que irá dispor de Unidades de Apoio (UNAs), em cada capital, para atuar em parceria com as equipes das Secretarias de Educação. Gestores de Aprendizagem (GAs) serão responsáveis pela realização das capacitações em Gestão Escolar para Resultados, que inclui atividades

presenciais e a distância e trata de temas como liderança, planejamento e execução.

Como se verifica, a proposta de gestão do IU, utilizando a análise de Monteiro (2013, p. 286), prevê “uma organização pautada na separação entre o planejamento e a execução, bem como a divisão fragmentada para execução do trabalho escolar, segundo a lógica hierárquica do modelo empresarial”.

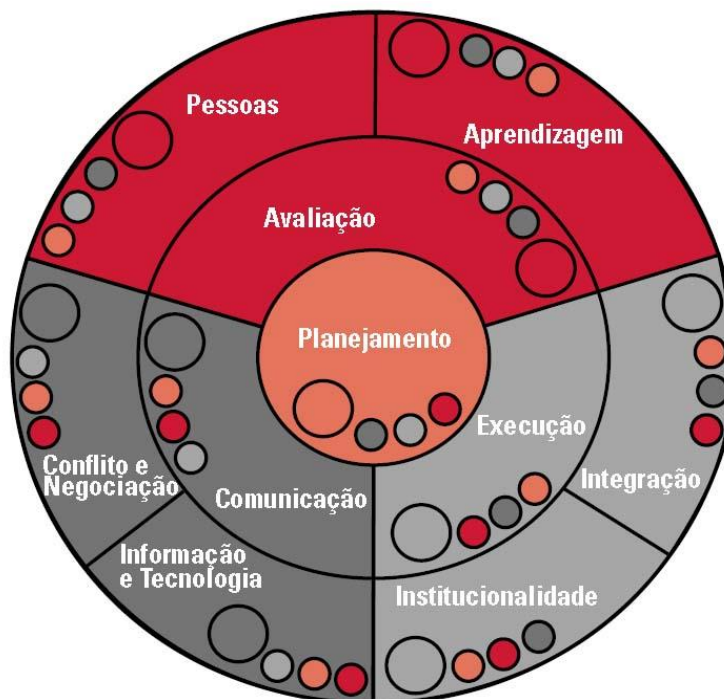
Para isso, o IU trabalha com o conceito de Gestão Escolar orientada para Resultados (GEpR), cujo pressuposto é “que não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15).

Para tanto, o primeiro passo é oferecer um treinamento por meio de um curso de Gestão Escolar para Resultados aos representantes (supervisores da Secretaria de Educação, grupos gestores escolhidos pelas escolas e equipe técnica) de todos os estados que adotam o projeto, para experimentar, na prática, as ferramentas que a metodologia proporciona para conduzir o primeiro ciclo nas escolas.

2.5.1 Curso de Gestão Escolar para Resultados

O IU afirma que o curso de Gestão Escolar para Resultados é apresentado na forma de 10 módulos, cujos conteúdos se interligam como no desenho de uma mandala (Figura 3).

Figura 3 - Mandala do curso de gestão escolar para resultados



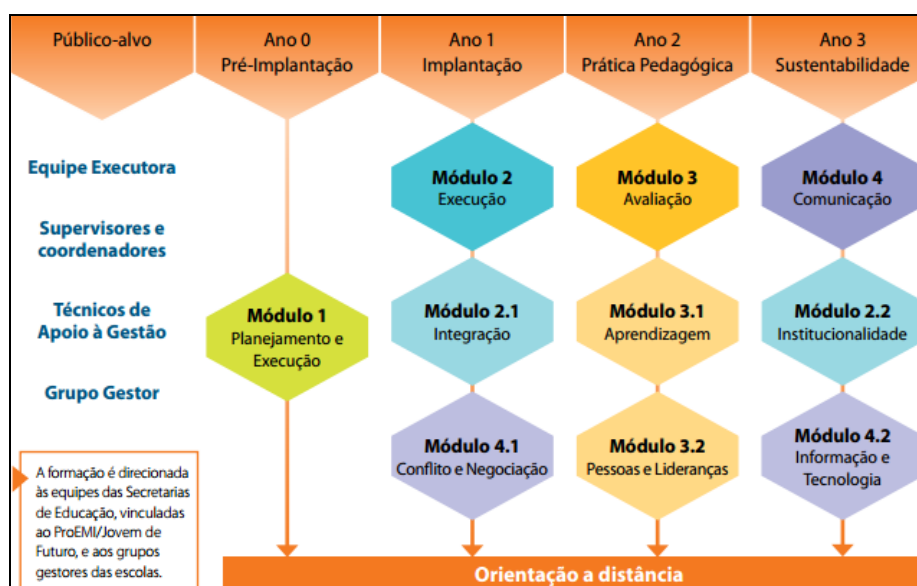
Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 95).

Segundo o IU, esse desenho curricular da Formação Gestão Escolar para Resultados (GEpR) indica que os conteúdos se desdobram em quatro temas: planejamento, execução, avaliação e comunicação.

Assim, a mandala expressa a visão global do Curso, estruturado em 10 encontros, com 12 horas de duração, “possibilitando ao participante conhecer todo o ciclo de implementação [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 32).

A figura 4, a seguir, demonstra o módulo de capacitação que é aplicado pelo IU no Curso de Gestão Escolar para Resultados⁵³,

⁵³ De acordo com o IU, “Em 2012, aproximadamente 4.800 gestores escolares participaram das 45 formações presenciais do curso de GEpR, realizadas nos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15).

Figura 4 - Módulo de capacitação em GEpR

Fonte: Instituto Unibanco (2011, p. 32).

Para o Instituto, a prática de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), em que o projeto Jovem de Futuro se fundamenta, referencia-se no ideário do economista Peter Drucker⁵⁴, que propôs sistemas de Administração por Objetivos (APO), com base na aplicação prática do processo de planejar, organizar, executar e controlar (MAXIMIANO, 2005), tanto no setor privado como em políticas públicas a partir dos anos 1960.

O IU, ainda, critica o que chama de implicações equivocadas dessas teorias, na medida em que “focavam excessivamente no processo, deixando de lado os resultados”, pois na concepção do Instituto,

[...] o processo tem a função de facilitar o resultado e não criar entraves para ele, a ponto de inviabilizá-lo. Partindo desse paradigma, a Gestão Escolar para Resultados é definida como um marco conceitual. Sua função é facilitar a direção efetiva e integrada de sua missão básica, a fim de otimizá-la, assegurando a máxima eficácia e efetividade de desempenho, além da melhora contínua de sua institucionalidade. No âmbito do Projeto Jovem de Futuro, a Gestão Escolar para Resultados não se configura como uma simples proposta de gestão. E sim como um meio de integrar todas as ferramentas utilizadas no processo de gestão, com vistas à melhoria de resultados - principal fator a servir de referência a essa modalidade de ação (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 14-15).

Assim, o IU considera o GEpR, um “Modelo de ação que visa assegurar os objetivos propostos pelo Projeto Jovem de Futuro, integrando ferramentas e recursos

⁵⁴ Peter Drucker nasceu em Viena, Áustria, (1909- 2005), escritor, professor, consultor de gestão.

culturais, conceituais e operacionais no processo de gestão, com vistas à melhoria de resultados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 18).

Para tanto, entende-se que a implementação da gestão proposta “envolve uma mudança cultural” que impõe o dever de criar estratégias que alteram métodos como “gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, fomentando uma nova cultura organizacional” e vincula o sucesso desse modelo de gestão a “um sistema de incentivos e sanções positivas e negativas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 18).

Organizacionalmente, o programa de Gestão Escolar para Resultados fundamenta-se na mobilização por parte do grupo gestor em torno do plano de melhoria da qualidade escolar elaborado no início da intervenção com o objetivo de atuar no desenvolvimento de competências relacionadas ao desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, nos índices de frequência dos professores e alunos, no aperfeiçoamento da gestão quanto à realização de melhorias na infraestrutura (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Assim, a gestão com foco em resultados efetiva-se por meio de um Plano de Ação por escola, que se caracteriza, conforme afirma o IU, por ser o meio pelo qual “uniformiza os sistemas de avaliação, além de alinhar o projeto político pedagógico (PPP) e outros programas existentes, orientando a tomada de decisões do grupo gestor para a conquista dos resultados esperados com a ação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 17).

Em outras palavras, o conceito de GEpR concretiza-se no desenvolvimento dos Planos de Ação por escola e para isso o IU oferece, via Jovem de Futuro, apoio técnico para que as escolas públicas desenvolvam Planos de Ação, de acordo com o seu diagnóstico, com vistas a alcançar os resultados esperados (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

Para tanto, orienta as escolas das redes estaduais participantes do ProEMI/PJF que sigam as especificações para aplicação de recursos. Segundo o IU,

A base do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro é a capacitação do grupo gestor e de integrantes da própria comunidade escolar, para a criação de um Plano de Ação. Às escolas que participam do programa recebem recurso Federal através do PDDE/ProEMI para a concepção, implantação, monitoramento e avaliação de um plano de três anos, com autonomia na escolha das estratégias mais adequadas e na destinação dos recursos, que deverão ser utilizados seguindo as seguintes definições:

- Mínimo de 20% em incentivos para professores (capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, sistema de reconhecimento e premiação, etc);
- Mínimo de 20% em incentivos para alunos (monitoria, fundo de apoio a atividades desenvolvidas por alunos, premiação por desempenho escolar ou resultado em competições, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a necessidades especiais, etc);

- Máximo de 40% em melhoria da infraestrutura (pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamento, matéria didático, etc).

Cada escola define sua própria Matriz de Planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar – como médias, perfil dos professores, rotinas administrativas, instalações físicas (MATO GROSSO DO SUL, 2012, s.p).

Como se vê, o apoio técnico do Jovem de Futuro é para que as escolas desenvolvam Planos de Ação eficientes⁵⁵ no uso dos recursos recebidos, que, como já mencionado, são oriundos do MEC. Os recursos públicos são atrelados às metas⁵⁶, assim como o IU vincula o recebimento de recursos à premiação, definindo valores mínimos para incentivo aos professores e alunos, tendo em vista os resultados, enquanto, por exemplo, as escolas devem observar o valor máximo de 40% para infraestrutura.

Segundo o IU, o Plano de Ação é elaborado pela própria escola, que deve definir as metas, elaborar as estratégias que serão utilizadas e o tempo para alcançá-las. De acordo com a concepção de planejamento e execução abordada no curso e os critérios definidos na orientação orçamentária.

Com o Plano de Ação desenvolvido, segundo essas especificações, sob o pretexto de autonomia da escola, pode-se afirmar, acompanhando Peroni e Caetano (2014, p. 547) que, “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, apresentando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de meros executores do processo de planejamento”.

Essa forma de organização do IU remete à movimentação de processos gerenciais, que busca gerar uma mudança na mentalidade, no comportamento e na cultura dos diretores, professores, entre outros sujeitos envolvidos na gestão escolar, tendo em vista uma nova cultura organizacional.

Bruno (2013, p. 32) define cultura organizacional, como “um sistema de crenças e valores uma forma aceita de interação e de relacionamento característicos de uma determinada organização” e, por clima organizacional, o ambiente de uma determinada organização que envolve aspectos como “os tipos de técnicas empregadas, as políticas de

⁵⁵ Segundo essa lógica, “Efetividade – resultado da soma entre eficiência (melhor qualidade com menor custo – economicidade e sustentabilidade) e eficácia (serviços capazes de atingir resultados - produtividade)” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 28).

⁵⁶ Observa-se que “É a quantificação dos objetivos e determinação do tempo para alcançá-los. São os resultados transcritos em termos quantitativos, numa perspectiva temporal dimensionada, isto é, além de expressar o que se quer, delimita-se o quanto e o tempo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 28).

recursos humanos, as metas formais, os regulamentos internos, além de atitudes, sistema de valores e formas de comportamento social [...]” (*Idem*, p. 33).

No entanto, esses conceitos expressam, conforme a autora, “a hegemonia dos centros de poder das grandes empresas na sociedade contemporânea”, que por consequência leva a disciplinar a estrutura psíquica e cultural dos trabalhadores, levando-os a atuar direcionados por essas perspectivas (BRUNO, *ibidem*).

Vale destacar que, após a integração do Programa Ensino Médio Inovador do MEC com o Projeto Jovem de Futuro, o Instituto elaborou mais um instrumento de ação, isto é, o material denominado “Metodologias Jovem de Futuro - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”, com o objetivo de: “fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; potencializar ações já existentes na escola” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 17).

Essas estratégias são organizadas em Metodologias Pedagógicas – “reúnem sugestões de atividades que contribuem para o processo ensino aprendizagem por meio de recursos didáticos⁵⁷, que podem ser utilizadas em sua prática diária” (Entre Jovens, O Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho, Entendendo o Meio Ambiente Urbano); e Metodologias de Mobilização e Articulação – “constituem-se de ferramentas para o Grupo Gestor, que, se utilizadas de modo estratégico, contribuem para a realização de ações que fomentam a participação comunitária e fortalecem as relações com o entorno” (Agente Jovem, Superação na Escola, Monitoria, Campanha Estudar Vale a Pena, Fundos Concursáveis e Sistemas de Reconhecimento e Monitoria) (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 17-18).

Cada metodologia é acompanhada de material didático, a fim de auxiliar no desenvolvimento das temáticas, sendo que para aplicá-las no ambiente escolar, o grupo gestor opta no Plano de Ação pelas metodologias que irá utilizar.

Nos termos do Instituto Unibanco (2013, p. 4):

A proposta é que essas ferramentas sejam utilizadas para colaborar com a melhoria de determinadas ações e práticas presentes no ambiente escolar. Espera-se que essas movimentações possam contribuir para a qualidade do trabalho realizado pela escola e refletir nos indicadores educacionais, como os resultados de aprendizagem dos alunos, os índices de abandono/evasão e repetência.

⁵⁷ O IU informa que “em 2012, foram enviados aproximadamente 350 mil kits de metodologias para 583 escolas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 18).

Na análise de Monteiro (2013), por exemplo, o material didático como *Livro do professor* apresenta planejamentos prontos para serem desenvolvidos em sala de aula pelo docente, e a metodologia chamada *Superação*, carro chefe do *Projeto Jovem de Futuro*, na medida em que envolvem todas as escolas conveniadas com o Instituto Unibanco, apresenta ações a serem realizadas pela comunidade escolar, que “[...] implicam práticas de competitividade entre as escolas a fim de receber premiações [...]” (MONTEIRO, 2013, p. 285, grifos do autor).

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

Além das metodologias, o Instituto Unibanco elaborou manuais de orientação para implantação do programa, expostos a seguir.

2.5.2 Manuais de Implantação do Programa Jovem de Futuro

O Programa Jovem de Futuro publicou em fevereiro de 2012 a primeira edição dos “Manuais da Secretaria de Educação”, composto por três partes assim intituladas: “Manual de pré-implantação”, “Manual de implantação” e “Manual de gestão”.

Esse material é entendido como ferramenta utilizada pela gestão empresarial e que tem por finalidade estabelecer regulamentos e normas a uma instituição, uma atividade ou ainda a um sistema, de modo a conduzir os gestores, supervisores, diretores e professores conforme afirma o IU em seu material editorial.

O “Manual de pré-implantação”, primeira parte do documento elaborado pelo IU para as Secretarias de Educação que recebem o Programa Jovem de Futuro, apresenta, em forma de processos, as ações a serem desenvolvidas pelo responsável pelo Programa na Secretaria de Educação do estado que o receber.

Ao padronizar o programa, esclarece na Introdução dos Manuais que o processo de pré-implantação do Programa na Secretaria de Educação deverá ser realizado pelo escolhido para tal, cuja responsabilidade residirá no contato e na relação da Secretaria com o Instituto, durante o processo de transferência da tecnologia. Informa, ainda, que as orientações

estão disponíveis ao Coordenador do programa, por meio de uma Unidade de Apoio do Instituto Unibanco, que é alocada na Secretaria de Educação do estado e serve como centro de referência e comunicação entre a equipe regional e o Instituto (INSTITUTO UNIBANCO, Manuais de Secretária de Educação, 2012, s.p.).

No manual estão expostas as orientações para os seguintes processos: 1) Constituição da equipe executora; 2) busca de parceiro de avaliação; 3) formação da equipe executora; 4) divulgação do projeto para as escolas; e 5) adesão das escolas, ao Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/PJF) (Anexo 1). Destaca que o Instituto Unibanco torna-se responsável pela formação pedagógica da equipe executora, sendo que os demais itens são de responsabilidade do gestor da Secretaria de Educação que coordenará o ProEMI/PJF no estado. Conforme descrição do material institucional, “na fase de transferência a secretaria de educação se torna responsável pela gestão direta, e conta com apoio do Instituto Unibanco” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, s.p). Com isso, evidencia-se que o IAS controla e dirige o processo, segundo sua concepção e os gestores da equipe somente executam segundo o modelo instituído.

O Manual de Gestão (Anexo 2) apresenta os conteúdos sob a forma de fluxogramas em que o IU mostra o processo de gestão semelhante a um relatório de empresa, fazendo uso de termos comumente utilizados pelo mercado, com a intenção de formar estudantes e gestores escolares.

Salienta-se, aqui, que a linguagem de mercado, ferramenta que conforme Araújo (2009, p. 34)⁵⁸ tem sua origem na Organização Sistemas e Métodos (OSM) insere-se em abordagens contemporâneas da análise e gestão de processos. Segundo essa lógica, o uso de fluxogramas é uma forma de controle das atividades por meio de ações padronizadas para a minimização de erros.

O conceito da OSM de organizar, sistematizar e aplicar métodos para uma proposta de gestão remete às raízes do Taylorismo que tem em seus princípios a padronização de ações para uma gestão eficaz. Conforme Araújo (2009) nesse processo desenvolvem-se também manuais que se constituem instrumentos de consulta permanente de como devem ser pautadas as rotinas de trabalho.

Os Manuais fornecidos pelo IU têm como propósito o alcance de resultados, fato que se torna claro quando propõe a alteração no currículo e a formação de gestores e professores. Assim, o uso dos Manuais como os fornecidos pelo IU, bem como de um

⁵⁸ Luis César G. de Araújo - Doutor em administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV).

‘Cardápio de Metodologias’ e aplicação de avaliações externas ressaltam o caráter tecnicista, aliado ao entendimento de que o setor público não tem qualidade e que o privado, portanto, é eficiente.

Conforme afirma Laval (2004, p. 180), essa proposta de gestão aderiu o argumento da eficácia. Segundo o autor,

[...] esse já havia sido avançado por Adam Smith, que queria que o governo financiasse uma boa parte da educação dos pobres, mais queria também que esses pudessem escolher a escola e que eles pagassem a outra parte. Era, a seus olhos, a condição para fazer desaparecer a rotina das corporações educativas, para responder a demanda e para inovar.

Laval (2004, p. 180) menciona que, atualmente, o termo de cunho liberal “mão invisível”, indica que “[...] o bem comum seja produto dos interesses locais e particulares”. Nesse sentido, a ideia é que a lógica de mercado por ser mais eficiente tem as melhores soluções para os problemas educacionais, como evasão e reprovação.

Segundo essa lógica, o sistema público educacional passa a ser compreendido como um produto que é verificado por meio de seus resultados, assumindo a lógica de gestão que ignora o desenvolvimento gradativo e pedagógico de ensino e aprendizagem (ARELARO, 2007).

O material do IU, após a apresentação dos fluxogramas e seus itens, mostra as fases do processo, dividido da seguinte forma: 1) responsável pela execução do processo; 2) objetivo da etapa; 3) quando ocorre; 4) como realizar (metodologia); 5) instrumentos (ferramentas de apoio); 6) resultado esperado (INSTITUTO UNIBANCO. Manuais de Secretaria de Educação, 2012, s.p.).

Quanto à equipe executora, define que deve ser constituída, em um primeiro momento, pelo responsável na Secretaria de Educação que seleciona o Coordenador do ProEMI/PJF. Esse Coordenador torna-se o responsável por nomear os supervisores da Secretaria em conjunto com os órgãos regionais. Essa equipe começa a ser constituída após a assinatura do convênio entre a Secretaria de Educação e o Instituto Unibanco.

Além do Coordenador e do Supervisor do ProEMI/PJF selecionados, integra a equipe executora da Secretaria de Educação, o Técnico de Apoio à Gestão, cujas atividades são: realizar encontros de monitoramento físico-financeiro com as escolas e avaliar as prestações de conta feitas pelas escolas participantes.

Conforme os Manuais, são atividades do Coordenador do ProEMI/PJF: estabelecimento de contato com a Unidade de Apoio do Unibanco; acompanhamento e gestão

dos indicadores do ProEMI/PJF; gestão da equipe; gestão dos parceiros contratados, se houver; aprovação do plano de execução do projeto das escolas; e execução e condução do projeto nas escolas (INSTITUTO UNIBANCO. 2012, s.p.).

Enquanto são funções do Supervisor do ProEMI/PJF (um para cada 10 escolas): apoio na elaboração do plano do Projeto em cada escola, bem como no desenvolvimento e execução das atividades propostas no plano aprovado; acompanhamento e controle do desenvolvimento das atividades; reuniões com o grupo gestor; apoio na constituição do grupo gestor; visitas às escolas; aprovação do plano do Projeto das escolas (MATO GROSSO DO SUL. Manuais de Secretaria de Educação, 2012, s.p.).

O “Manual de Implantação” voltado aos gestores estabelece que o grupo gestor, deve desempenhar o papel de um órgão de consulta dentro das escolas. A equipe que forma esse grupo torna-se responsável por facilitar e colaborar para o desenvolvimento do Jovem de Futuro, por meio das ações e atividades estabelecidas e concebidas no Plano de Ação. O Manual prevê ainda que esse acompanhamento conta com a participação externa dos supervisores que ficam responsáveis por fornecer orientação técnica e administrativa, pela supervisão e gerenciamento do “Plano de Ação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O referido Manual apresenta um perfil desejado para cada um desses participantes, por meio da descrição de competências e habilidades. Informa que para a função de Coordenador do ProEMI/PJF, as competências dividem-se em: atitudes, conceituais e procedimentos. Para as competências relativas às atitudes, são exigidas atitudes empáticas, orientadas por valores elencados nas habilidades (a título de exemplo, podem ser citadas a capacidade de escutar o outro, ser comunicativo, aceitar supervisão, ter uma visão de futuro e motivação no trabalho) (INSTITUTO UNIBANCO. Manuais de Secretaria de Educação, 2012, s.p.).

Para as competências conceituais, são exigidos conhecimentos das questões da Educação (apontados em habilidades como conhecimento da avaliação educacional, conhecimentos sobre avaliação em larga escala, gosta pela Educação e visão não conformista da sua situação presente); conhecimento do Projeto (mostrados como habilidades de domínio sobre a concepção do projeto e conhecimento sobre os processos, estratégias de ação, monitoramento e avaliação inerentes a ele); e consultoria (incluída como “a capacidade de orientação prática realizada no tempo adequado junto aos que implementam o projeto, apoiando-os na busca de soluções para problemas, na construção de novos caminhos e na proposição de encaminhamentos que assegurem o bom desenvolvimento do projeto”) (INSTITUTO UNIBANCO. Manuais de Secretaria de Educação, 2012, s.p.).

Para as competências relativas aos procedimentos, são exigidos: capacidade de expressão verbal e escrita (designada como comunicação clara, direcionada ao interlocutor e precisa quanto às informações, à mensagem e à resposta e capacidade de argumentar e estabelecer diálogos); liderança e trabalho em equipe (competência levantada em habilidades como saber coordenar e orientar uma equipe bem como identificar e promover estilos de liderança adequados a cada situação); capacidade de planejamento e gestão (mostrada como avaliar e orientar as ações em função dos impactos dos efeitos e dos resultados do projeto, um plano de ação e conhecimento de metodologias e técnicas de gestão de projetos); capacidade em formação (como a habilidade de identificação da necessidade de formação e conhecimento de técnicas de gerenciamento de pessoas); processamento e análise de informações (apontadas em habilidades como realização de coletas de dados, análise de indicadores e conhecimento de abordagens e aspectos da gestão da informação); comunicação proativa (organização da informação de forma objetiva e implementação de estratégias de comunicação); e capacidade de articulação e mobilização (incluída em habilidades como capacidade de impulsionar e motivar os membros da equipe, capacidade de articulação de pessoas e atores em torno de si e de propósitos comuns, além de domínio de técnicas de negociação e mediação de conflitos) (INSTITUTO UNIBANCO. Manuais de Secretaria de Educação, 2012, s.p).

O IU declara que os conceitos introduzidos por meio do curso de GEpR, no PJF concretizam-se na elaboração do Plano de Ação nas escolas.(INSTITUTO UNIBANCO, 2012, s.p). A execução dos Planos de Ação elaborados pelas escolas participantes pode acompanhar a execução dos Planos de Ação por elas elaborados, como as Secretarias de Educação, pelo sistema *on-line* Sistema de Gestão de Projetos (SGP), que “permite as equipes elaborarem o monitoramento das etapas, as atividades e outras realizações dos planos por meio de linhas de controle” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, s.p).

Ao introduzir conceitos utilizados em processos gerenciais, o IU cria uma nova linguagem e cultura organizacional para a escola. E, utilizando os termos de Laval (2004, p. 47),

[...] vê-se o meio patronal pleitear que o ensino deixe um lugar cada vez maior para as maneiras de ser e de fazer, para que ele coloque ênfase nas operações, nas atividades, nas produções e mobilize todos os aspectos da personalidade. O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com os outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e os fornecedores; aderir a retóricas mobilizadoras, buscar e utilizar novas informações; de serem, assim, capazes de responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado.

Nota-se que o IU, conforme exposto no “Manual de implantação”, define determinado perfil de competências para os participantes do Programa, tanto no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação como das escolas públicas e propõe que as escolas definam seus objetivos, estabeleçam metas, organizem suas ações e preparem seu “Plano de Ação”, planejando suas atividades, segundo o programa proposto, tendo em vista o alcance de resultados.

Desse modo, entende-se, conforme Bruno (2013, p. 41), que, segundo a lógica do PJJ, com base nos elementos apresentados,

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de forças de trabalho.

Diante do exposto, no capítulo seguinte, busca-se discutir a transferência da tecnologia produzida pelo IU para as escolas públicas do ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul, por meio de parceria efetivada entre o governo do estado e o Instituto Unibanco, para execução do Programa Jovem de Futuro.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de implantação/implementação do Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Para tanto, foram utilizados, entre outros, dados pertinentes às entrevistas semiestruturadas com os envolvidos diretamente com o programa no estado, ou seja, o coordenador do Programa, o supervisor do Programa, o diretor e um professor das duas escolas selecionadas para estudo.

Para facilitar o processo de análise dos dados, optou-se por organizar as respostas dos entrevistados de acordo com as etapas do processo de implantação/implementação do programa, levando-se em conta os seguintes eixos de análise: implantação do Programa Jovem de Futuro; responsabilidade dos parceiros no convênio; recursos financeiros; implementação e receptividade do Programa Jovem de Futuro e plano de ação das escolas de Ensino Médio.

Antes de apresentar o processo de implantação/implementação do Programa, de modo especial, nas escolas selecionadas, faz-se necessário apresentar a caracterização sócio-histórica do estado de Mato Grosso do Sul, seu espaço geográfico, de modo a destacar, as políticas educacionais voltadas para a gestão escolar.

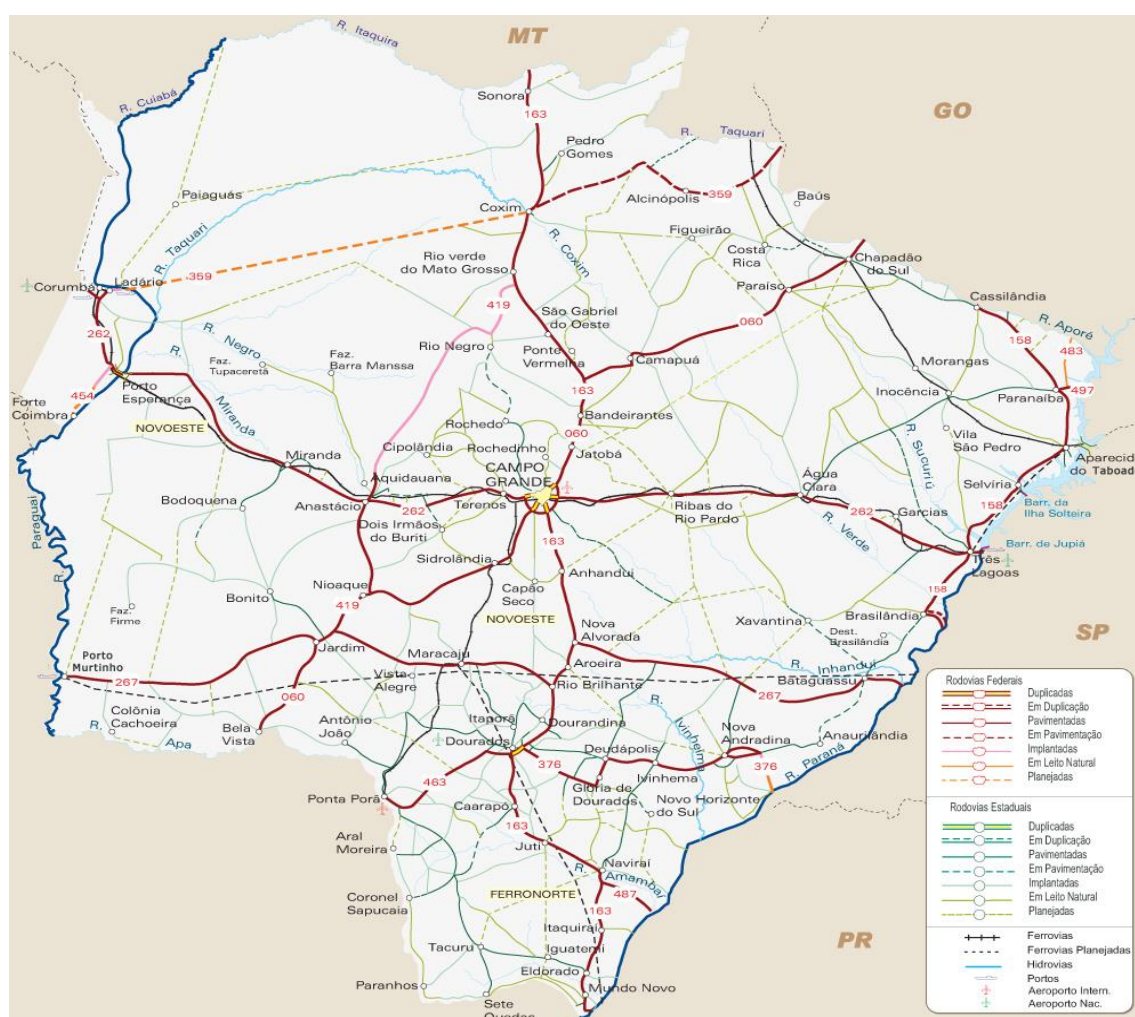
3.1 O cenário sul-mato-grossense e a política educacional para a educação básica no estado

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi constituído em 11 de outubro de 1977, a partir da divisão do Estado de Mato Grosso (MT), por meio da Lei Complementar nº 31/77, sancionada pelo então Presidente da República General Ernesto Geisel que, por meio de seu

Art. 3º nomeou a cidade de Campo Grande como capital do Estado (BRASIL, 1977) e, assim a partir de 1º de janeiro de 1979 um novo estado com uma constituição foi estabelecido.

Está localizado na região Centro-Oeste do país, possui uma área de 357.124, 962 km² e faz divisa com os estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e, 400 km de fronteira com os países da Bolívia e do Paraguai (Figura 5). O Estado está dividido em 79 municípios e possui uma população estimada em 2.619.657 habitantes (IBGE, 2014).

Figura 5 - Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul com os seus respectivos municípios e a capital Campo Grande



Fonte: <http://migre.me/ig3Jb>

Conforme informa o *site*⁵⁹ do governo do estado, o Produto Interno Bruto (PIB) no ano de 2012 foi de R\$ 54.471.447.000 e, no ano de 2008 apresentava uma renda per capita de R\$ 14.188,00. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁵⁹ Disponível em: < <http://www.ms.gov.br/institucional/perfil-de-ms/>>. Acesso em: 13 maio 2015.

(IBGE) de 2014⁶⁰ o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶¹, é de 0,830 (IBGE, 2014) e a taxa de analfabetismo é de 8,1%.

No campo educacional, após a Constituição Federal de 1988 que instituiu a gestão democrática como um dos princípios do ensino (BRASIL, 1988), nos anos 1990, a proposta de gestão democrática passou a fazer parte da agenda governamental, com a regulamentação pelo Decreto nº 5.686/1991 e Decreto nº 7.227/1993, de eleição para diretor e colegiado escolar.

A partir desses decretos, a Secretaria de Estado de Educação elaborou direcionamentos para essas eleições, que integralizaram o projeto educacional de gestão do governo Pedro Pedrossian (1991-1994) para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul denominada “Uma proposta de educação para MS – educação pública e democrática – colegiado escolar”.

A mencionada legislação rompeu com antigas práticas provenientes do poder executivo, que realizava, por exemplo, por meio da livre nomeação, a indicação de diretores das escolas.

Nesse mesmo período, as políticas educacionais em nível federal passavam por mudanças em suas legislações, em decorrência das influências e orientações de organismos internacionais, que acabaram por reordenar o setor educacional brasileiro, direcionando três prioridades às quais o setor deveria se concentrar: os recursos, o currículo pedagógico e as avaliações (FERNANDES, 2001).

Com início em 1995, o governo Wilson Barbosa Martins (1995-1998) priorizou os processos de descentralização, bem como as avaliações de resultados, seguindo as orientações dos núcleos de política nacional. Nesse mesmo período, foi elaborada e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (LDBEN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), bem como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros (FERNANDES, 2001).

Conforme Fernandes (2008), essa legislação reforçou políticas que, em âmbito estadual, refletiram a construção de uma política educacional baseada na descentralização, na redução de custos para a conservação e ampliação do ensino, e o uso de avaliações passou a ser o recurso final na gestão educacional, com foco no ensino fundamental.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 maio 2015.

⁶¹ O IDH conforme *site* do IBGE é medido a cada 10 anos.

Junto às mudanças que estavam acontecendo no panorama econômico, político e social do país no final da década de 1990, José Orcírio Miranda dos Santos, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito governador do estado de MS (1999/2004)⁶², com a proposta política “Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul”.

Durante o primeiro mandato desse governo (1999-2002), a equipe da Secretaria de Estado de Educação de MS, na gestão de Pedro César Kemp (1999-2001), apresentou o Programa “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, tendo em vista a democratização do ensino. De acordo com a equipe da Secretaria de Educação:

[...] O projeto político-educacional que se pretende construir, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de trabalhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que creem e, por isso, resistem na defesa da escola pública. O projeto Escola Guaicuru entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública (MATO GROSSO DO SUL. SED, 1999, p. 9).

Para a concretização das políticas educacionais foi constituído o movimento denominado Constituinte Escolar, com a participação da sociedade civil, visando gerar discussões acerca do sistema e da organização de propostas para as escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, como forma de garantir, entre outros, o acesso escolar, o progresso dentro do âmbito escolar, a abrangência de maior número possível de estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

O segundo mandato do governador José Orcírio Miranda dos Santos (2003-2006) coincidiu com o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002 - 2005) e no que tange ao campo educacional, nessa gestão, destaca-se a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE/2004). Nessa segunda gestão, Hélio de Lima, era Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e apresentou o programa “Educação Inclusiva: Construindo Cidadania na Escola” que apresentava ter como objetivo,

⁶² Destaque-se que, José Orcírio Miranda dos Santos foi governador do Estado por dois (2) mandatos, sendo que o primeiro mandato coincidiu com o segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002).

[...] promover o acesso de todas as crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade como direito básico de cidadania [...] qualidade social, alicerçado na valorização dos trabalhadores em educação e na política de formação continuada; Inserção dos referenciais curriculares para o ensino médio de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 3-12).

Destaque-se, porém, que a ação mais significativa dessa gestão foi a implantação do Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2004), nas escolas da Rede Estadual, por meio de ações e projetos direcionados para uma gestão democrática nas escolas públicas do Estado.

Conforme a apresentação do documento, o Plano “é o resultado de ampla discussão iniciada com a Constituinte Escolar que estabeleceu as diretrizes e metas para a rede estadual de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 8), evidenciando também uma preocupação com relação aos profissionais da educação no desenvolvimento e elaboração de projetos pedagógicos e o envolvimento dos conselhos e comunidades nas escolas.

Salienta-se que a Lei nº 3.244 de 06 de junho de 2006 concretizou as ações voltadas à democratização da gestão para a educação básica ao regulamentar para a rede estadual de ensino a eleição para diretor, diretor- adjunto e para o colegiado escolar, enquanto que o acompanhamento e a avaliação ficaram a encargo do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do PEE (CONAPEE) (BIGARELLA, 2015).

Consoante à Lei nº 3.244/2006 prevê que o ingresso para provimento do cargo de diretor e diretor-adjunto deveria ser realizado pelo voto secreto e proporcional dado pelos servidores públicos das escolas estaduais de ensino, alunos, pais e a comunidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Em seguida, no ano de 2007, André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi eleito governador do estado e o tema “Educação para o Sucesso” passou a integrar os principais documentos que expressam a política educacional para a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. (BIGARELLA, 2015).

Esse tema relaciona-se à concepção “Pedagogia do Sucesso”, que se fundamenta na gestão gerencial, ou seja, atribui responsabilidade à escola pelos resultados da aprendizagem dos alunos, com o argumento de que se os alunos não aprendem, o problema está na escola, no seu funcionamento e na sua organização (ROCHA, 2008).

Essa concepção norteou os procedimentos e as normas do Programa Escola Campeã, efetivado no âmbito da parceria firmada entre o governo municipal de Campo

Grande com o Instituto Ayrton Senna, quando o então governador era o prefeito da Capital do estado⁶³.

Nesse período, portanto, na segunda gestão do prefeito André Pucinelli (2001-2004), a parceria foi efetivada por meio de assinatura do Termo de Parceria, em 24 de janeiro de 2001 (ROCHA, 2008). O programa Escola Campeã, com base em dispositivos desse Termo, segundo a autora:

[...] propõe metas para melhorar a estruturação da rede de escolas do município, elevar os indicadores de desempenho dos diretores, assim como aumentar, na mesma medida, os indicadores de aprendizagem em função dos problemas educacionais que o município vinha apresentando (ROCHA, 2008, p. 131).

Conforme análise realizada por Rocha (2008), a partir da parceria, para trabalhar a gestão escolar no município, os gestores da educação básica receberam o Manual “Gerenciando a Escola Eficaz”, que foi distribuído pelo Instituto Ayrton Senna do Programa Educar para Vencer e desenvolvido pela Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM) do Governo do Estado da Bahia (BAHIA, 2004) que, além dos conceitos de gestão, prevê para os gestores o desempenho de algumas atribuições como “acompanhar e supervisionar as ações do Programa [...]” (*Idem*, p. 56).

Oliveira (2012, p. 512), com base em dados educacionais oficiais levantados na pesquisa sobre a execução do Programa Escola Campeã, no âmbito da mencionada parceria, mostra que o número de matrículas aumentou, evidenciando o cumprimento do que prescreve a legislação educacional brasileira o processo de municipalização que já vinha ocorrendo no estado. No entanto, “os índices de reprovação e abandono, não apresentaram significativas alterações, além de se observar elevação dessas taxas [...]”

Desse modo, questiona essa forma de parceria, no que se refere à efetivação do direito à educação, principalmente, à educação escolar, enquanto dimensão da cidadania, para “[...] além da lógica da eficiência e da produtividade, o que significa direito do aluno ao conhecimento, ao saber sistemático [...] e que consubstancie um padrão de acesso, permanência e educação com qualidade social” (OLIVEIRA, 2012, p. 512-513).

Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, durante a primeira gestão do Governo André Pucinelli (2007-2010), uma de suas primeiras ações para a educação foi a assinatura da Lei 3.479, de 20 de dezembro de 2007, que alterou as normas para a eleição de diretores escolares da rede estadual de ensino. Para tanto, o processo deixou de ser por eleição

⁶³ Ver dissertação de Mestrado de Rocha (2008) e de Bolson (2011).

direta e passou a ser seletivo, que inclui como etapas o curso de capacitação para gestão escolar e a avaliação de competências que gera uma certificação de que o candidato está habilitado para concorrer ao cargo de diretor, seguido de eleição. Destaca-se que esse processo para capacitação dos candidatos ao cargo de diretor era organizado pela SED/MS em colaboração com a Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) (BIGARELLA, 2015).

Ainda nesse período, o tema “Educação para o Sucesso” pode ser identificado, por exemplo, na Resolução nº 2.176/2008, da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) ao instituir o Termo de Compromisso “Educação para o Sucesso/Todos pela Educação”, a ser assinado, no ato de posse, pelos diretores e diretores-adjuntos eleitos no pleito de 28 de maio de 2008, a fim de garantir a qualidade e a eficácia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, com vistas à melhoria do desempenho das unidades escolares, pertencentes à Rede Estadual de Ensino (BIGARELLA, 2015).

A proposta “Educação para o Sucesso”, segundo Alves (2014, p. 132), que ordenou “a gestão do sistema de ensino e das unidades escolares tem sua matriz teórico ideológica na Pedagogia da Qualidade Total da Educação [...]”, e se esboçou em um período particular de acumulação ampliada do capital, especialmente no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que corresponde ao predomínio da ideologia neoliberal. Esse período está marcado pelo processo de reestruturação produtiva que vem difundindo “novos modos de organização do trabalho e que, por isso mesmo, vem se expressando na organização da escola com vistas a imprimir no público a lógica do privado” (ALVES, 2014, p. 132-133).

De acordo com Saviani (2002, p. 23), no Brasil, de modo especial, a partir da década de 1990, o ideário neoliberal constitui-se hegemonia, sendo que no campo educacional “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz, no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”.

Ressalta-se que o ideário neoliberal vem se materializando desde a década de 1980, e se orientou no modelo Toyota de produção, que tem como base a acumulação flexível e se guia pelo conceito da produtividade e da qualidade total, como forma de garantir a eficiência do mercado e passa a ser aplicado na organização da escola pública (SAVIANI, 2005).

Observa-se que as palavras utilizadas pelo IU remetem a expressões gerenciais, que são provenientes do modelo Taylorista, em que condição de uma produção em série advém dos conceitos do modelo Fordista pode ser modificado, pois, o produto está sob uma esteira e deve passar por uma sequência de processos em que nada pode ser modificado,

garantindo na gestão a economicidade para atender as exigências e as necessidades mercadológicas.

No caso do PJJ o IU, ao desenvolver materiais padronizados para distintas realidades reproduz em massa sua proposta de Gestão para Resultados, destaca-se aqui também que isso acentua as diferenças entre as concepções para o Ensino Médio do ProEMI o qual se volta para o redesenho curricular enquanto que o PJJ propõe uma gestão para resultados, como já elucidado no capítulo anterior desta tese.

Desse modo, as políticas educacionais voltam-se para a resolução de problemas por meio da inserção de instrumentos e estratégias da lógica de mercado na relação entre o setor público e o privado (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Nesse cenário, no Estado de Mato Grosso do Sul, as políticas educacionais foram sendo formuladas e centradas no tema “Educação para o Sucesso”. Em 2011, André Puccinelli, do PMDB, foi reeleito governador e Maria Nilene Badeca da Costa permaneceu como Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

No segundo mandato (2011-2014), esse governo firmou convênio com o Instituto Unibanco, publicado no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul (DOEMS 2011, Ano XXXIII n.8.084), com o objetivo:

[...] oferecer condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça a permanência do jovem nas escolas e estimule o aprendizado, com reflexos positivos nos índices de conclusão do ensino médio e no incremento de desempenho escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino, por meio do apoio técnico pedagógico às unidades escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

O Programa teve início em 2012 e nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MS, do Ensino Médio, conforme dados apresentados na tabela 2 a seguir, estavam matriculados.

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Médio - MS/Brasil - 2012

Período	Número de matrículas no Ensino Médio	
	Mato Grosso do Sul	Brasil
1º ano	38.479	3.014.858
2º ano	26.248	2.263.907
3º ano	21.199	1.9111.400

Fonte: INEP (2015). Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Quanto às duas primeiras escolas a receberem o Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ambas localizadas em Campo Grande-MS, a Escola Estadual 1, contava com 380 alunos.

Tabela 3 - Matrículas no Ensino Médio - Escola 1 - 2012

Período	Número de matrícula
1º ano	189
2º ano	122
3º ano	69
Total	380

Fonte: Disponível em: <www.eqedu.org.br/escola>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Informa-se que a Escola Estadual 1 está localizada na região urbana da cidade de Campo Grande, e atende as três etapas pertencentes à educação básica. Possui em suas dependências: biblioteca; cozinha; laboratório de informática; sala de leitura; quadra de esporte; sala de diretores; sala de professores e sanitários dentro da escola. Na sala de informática, os alunos contam com acesso à rede mundial de computadores, banda larga, e contém vinte (20) computadores à sua disposição, consoante relata em seu Projeto Político Pedagógico (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, 2013/2014, Escola 1, 2015).

Na Escola Estadual 2, conforme tabela 4 a seguir, estavam matriculados no ano de 2012 (início do PJJ) no Ensino Médio.

Tabela 4 - Matrículas no Ensino Médio - Escola 2 - 2012

Período	Número de matrícula
1º ano	127
2º ano	57
3º ano	58
Total	242

Fonte: Disponível em: <www.eqedu.org.br/escola>. Acesso em: 14 dez. 2015.

A Escola Estadual 2 também se localiza no perímetro urbano da cidade de Campo Grande, atende as três etapas pertencentes à educação básica e foi a primeira do estado a receber o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Possui em suas dependências: biblioteca; cozinha; laboratório de informática; quadra de esportes; sala de diretores; sala de professores e sanitários em seu interior como consta em sua Proposta Política Pedagógica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013/2014, Escola 2, 2015).

Assim, para elucidar a forma como a parceria foi firmada e o Programa implantado nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, passa-se a apresentar o processo de implantação do Programa Jovem de Futuro.

3.2 Implantação do Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

A parceria entre o setor público, representado pelo Estado de Mato Grosso do Sul por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), e o setor privado, pelo Instituto Unibanco, foi firmada em 11 de setembro de 2011, com o objetivo de implantar e desenvolver o Projeto Jovem de Futuro. O *site* do estado de Mato Grosso do Sul publicou em 06 de outubro de 2011 que,

A Secretaria de Estado de Educação (SED) formou uma parceria com o Instituto Unibanco para implantar nas escolas estaduais o Projeto Jovem de Futuro, tecnologia de Gestão Escolar para Resultados que mobiliza estudantes, professores e famílias para garantir que os alunos do ensino médio público entrem, tenham um bom desempenho e concluam essa fase escolar, garantindo melhores oportunidades de vida e profissão. Entre 2012 e 2014, 85 mil estudantes de 299 escolas estaduais de ensino médio de Mato Grosso do Sul serão beneficiados pela transferência do Jovem de Futuro para a gestão do governo local. O Estado assumirá o Projeto na forma de política pública para o ensino médio. O Estado e o Instituto Unibanco serão responsáveis pelas formações e pelo apoio técnico e o Ministério da Educação (MEC) é parceiro nesse processo por meio do repasse de recursos diretamente às escolas⁶⁴.

Essa informação sobre a parceria e as atribuições estabelecidas mostra, de forma pouco detalhada, como cada parte envolvida na parceria vai atuar e acentua que o repasse de recursos será feito pelo MEC, uma vez que o PJF se uniu ao ProEMI, os recursos serão repassados via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Abre-se, aqui, um parêntese, para esclarecer que, como mencionam Peroni e Adrião (2007, p. 2), no ano de 1995, o PDDE, originou-se por meio do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), que pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, considerou “necessário agilizar a assistência financeira da Autarquia aos sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios, em consonância com a política e diretrizes para a educação, por meio do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental”.

A partir disso, ficou estabelecido que o Programa é que iria transferir às escolas públicas os recursos financeiros as quais deveriam criar Unidades Executoras de direito

⁶⁴ Esta citação é parte de notícia divulgada pelo *site* da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.unisite.ms.gov.br>>. Acesso em: 5 maio de 2015.

privado, sem fins lucrativos e que representassem a comunidade escolar (PERONI; ADRIÃO, 2007). No caso da Rede Estadual de Ensino de MS, o repasse ocorre por meio da transferência dos valores à Associação de Pais e Mestres (APM) que possui natureza jurídica de direito privado.

As autoras afirmam ainda, que o PDDE teve sua origem no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e foi mantido pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e, apesar dos debates gerados, a fim de que a escola pudesse receber os recursos de forma direta sem depender de um repasse por meio da APM, ou entidade similar, a transferência dos recursos que tem natureza e destinação pública continua passando por uma instituição privada, e, portanto, como assinala Peroni (2013, p. 27) “[...] parece estar de acordo com o diagnóstico de que o privado é mais eficiente”.

Sobre a parceria efetivada, o Coordenador do Programa Jovem de Futuro na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e o Supervisor do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o estado de Mato Grosso do Sul ao serem entrevistados confirmam a existência de um Termo de Compromisso assinado na forma de convênio, do qual parece constar em uma das cláusulas o sigilo em relação aos dados que envolvem o documento. O Coordenador afirma que “É uma questão sigilosa, permanece no Instituto e na Secretaria, do Instituto manter o sigilo dos dados” (ENTREVISTA - Coordenador/PJF, 2015). Enquanto o Supervisor acentua: “Sim, há um termo de cooperação mútua. O que aconteceu quando eu estive na Secretaria; eu não tive acesso a este termo, e pelo visto nem vou ter” (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015).

Em razão da falta de acesso ao termo de compromisso⁶⁵ não foi possível mostrar, especificamente, como foram distribuídas as responsabilidades no convênio para a implementação do projeto, a não ser as explicitadas conforme publicação no Diário Oficial. Por consequência, os dados apresentados, nesta tese, indicam as responsabilidades conforme os entrevistados evidenciaram.

Questionam-se os motivos do mencionado sigilo, tendo em vista que se trata de convênio entre um órgão público, no caso, a Secretaria de Estado de Educação e uma instituição privada, o Instituto Unibanco. Na prática, o Instituto atua de modo contrário ao que

⁶⁵ O PPGE/UCDB enviou à SED/MS uma correspondência solicitando acesso aos documentos do ProEMI/PJF para desenvolvimento desta pesquisa. A resposta da Secretária de Estado de Educação de MS, por meio do Ofício nº 2.507/GAB/SED/2015, é de parecer favorável ao requerimento, porém, informa o que o Termo de Cooperação Educacional foi rescindido em 2015 e, portanto, o programa deixou de ser desenvolvido nas escolas. Ainda, esclarece que conforme “a cláusula quarta do referido Termo, toda e qualquer obra, material de divulgação do projeto e quaisquer outros documentos e materiais, só podem ser utilizados, sob qualquer meio ou forma, mediante autorização prévia e por escrito do Instituto Unibanco”.

estabelece como um de seus valores de atuação, ou seja, o princípio da transparência, que conforme afirma em seu Relatório de Atividades (2010) citado no cap. 2, prima pela clareza das informações na comunicação com seu público em todos os níveis (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Contudo, de acordo com o portal da transparência pública “Convênios são acordos celebrados entre os órgãos públicos e outras instituições, públicas ou privadas, para a realização de um objetivo comum, mediante formação de parceria”. Acrescenta que os convênios assinados pelo Poder Público “preveem obrigações para ambos os parceiros. Deveres esses que geralmente incluem repasse de recursos de um lado e, do outro, aplicação dos recursos de acordo com o ajustado, bem como apresentação periódica de prestação de contas”⁶⁶.

Pode-se complementar com a afirmação de Silveira (2009), de que convênio é um recurso com atributos próprios, usado pelo setor público com a finalidade de criar vínculos para organismos tanto do próprio setor público como do privado. Vale ainda destacar, conforme explicita Di Pietro (2005), que a principal diferença entre um convênio e um contrato está relacionada aos interesses, uma vez que no contrato, os interesses estão contrapostos e muitas vezes chegam a ser conflitantes. No convênio, as organizações envolvidas compartilham interesses e resultados por meio de cooperação mútua, razão pela qual não se necessita de que haja o processo de licitação, pois não existe competição. Destaque-se que a normatização da parceria em estudo, configura-se na forma de convênio, o que resulta da natureza jurídica da própria parceria.

A autora afirma ainda que a cooperação mútua pode adotar múltiplas formas, por exemplo, o repasse de verbas, o uso de equipamentos, recursos humanos, entre outros. Porém, quando transfere ao setor privado o encargo pela melhoria do ensino na educação básica, essas organizações tornam-se responsáveis pelas atividades realizadas junto aos estudantes, pela estrutura da escola, a qualidade do trabalho dos docentes e pela política de gestão.

Diante do exposto e considerando a necessidade de transparência pública, entende-se que as informações correspondentes ao mencionado convênio deveriam, necessariamente, ser divulgadas.

A elaboração do convênio correspondente à referida parceria ocorreu no ano de 2011, por meio de uma negociação entre a SED/MS e o Instituto Unibanco. Ressalta-se que, naquele momento, as prioridades da rede estadual de ensino para a etapa do Ensino Médio,

⁶⁶ Disponível em: <www.transparencia.gov.br/.../convenios/convenioTexto.jsf?>. Acesso em: 24 set.2015.

conforme afirma a SED/MS, estavam em consonância com a política pública prevista desde o ano de 2007, regulada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶⁷, que tem como objetivo principal a busca pela melhoria na qualidade da educação escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

O Programa passou a vigorar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, após a data de assinatura do Termo de Compromisso, sob a forma de convênio, mais especificamente, em 2 de dezembro de 2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Com relação às responsabilidades dos envolvidos na parceria em discussão, o Coordenador do PJF afirma que foram divididas da seguinte maneira:

O Instituto é responsável por formar, por dispor apresentar um sistema de gestão de projetos, fornecer dados em nível macro e acompanhar esses dados, fazendo a gestão deles também. A Secretaria disponibilizou uma equipe de supervisores, técnicos de apoio à gestão e coordenação a fim de fazer um acompanhamento individualizado pelas escolas por meio desses supervisores, cada um tinha em média 10 escolas (ENTREVISTA - Coordenador/PJF, 2015).

O Supervisor do PJF relata que o Instituto ficou responsável pela “formação da equipe gestora das escolas, formação da equipe de supervisores, da equipe diretiva da Secretaria”. Já a responsabilidade da SED/MS “era a operacionalização e o direcionamento deste trabalho; subsidiar as escolas no fazer do Projeto, no caminhar deste projeto” (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015), demonstrando conforme já abordado em capítulo anterior que, após o processo de transferência da tecnologia a Secretaria torna-se responsável pela implantação e implementação do PJF. Já o IU fica responsável apenas pelo apoio técnico o qual se materializa, por meio do curso que oferece ao grupo gestor de Gestão para Resultados (GEpR), além do material didático apresentado.

Para a escolha do grupo gestor em Mato Grosso do Sul, o Coordenador do PJF no estado relata que existiu um processo seletivo, com análise curricular dos candidatos e que posteriormente ocorria o que o entrevistado intitulou de pré - banca em que eram realizadas entrevistas com os candidatos selecionados (ENTREVISTA - Coordenador PJF, 2015).

Nesse sentido, vale salientar o que analisa Freitas (2012) ao afirmar ser essa uma forma de essas instituições acreditarem que o alcance dos resultados está atrelado à competência e habilidade dos envolvidos. Laval (2004, p. 55) afirma que a competência é

⁶⁷ O PDE em Mato Grosso do Sul foi lançado pelo Ministro Fernando Haddad juntamente com o Governador André Puccinelli, em 29 de novembro de 2007. Nesse período, o PDE previa que 25 dos 79 municípios de Mato Grosso do Sul teriam atendimento preferencial do MEC, para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MATO GROSSO, 2012).

uma estratégia, que se conecta “à exigência de eficácia e flexibilidade solicitada aos trabalhadores na “sociedade da informação” [...]”.

No campo econômico e profissional, esse discurso de competência “participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de “recursos humanos” (*Idem*, p. 57). Nessas condições, conforme o autor, o trabalhador não está ligado a “nenhum grupo” a “nenhuma história coletiva”, pois seu percurso profissional é traçado de forma isolada e o empregador “não compra somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação coletiva reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista do pós-guerra, ele compra, sobretudo, “um capital humano, uma personalidade global” (*Idem*, p. 57)

Quanto à escolha do grupo gestor nas escolas, o Diretor da Escola 1 relata que a equipe foi criada junto à SED/MS e ao Instituto Unibanco e acrescenta que “o pessoal que estava assessorando não tinha experiência no estado e a SED/MS também não por ser uma equipe nova e não ter experiência com processos públicos” (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

Destaca-se que o Instituto, apesar de ficar responsável pelo apoio técnico junto à Secretaria de Estado de Educação, estabelece controle das ações por meio de procedimentos de acompanhamento dos resultados de avaliações das escolas, atendendo o escopo do PJF, que se aproxima dos conceitos preconizados pela lógica da administração por objetivos, que exige um acompanhamento contínuo, a fim de garantir a geração de resultados.

Essa lógica de acompanhamento de resultados, fundamentada no neotecnicismo, nos termos de Freitas (2012, p. 383), “No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados.

O Coordenador do PJF, ao ser questionado sobre como o PJF, foi apresentado à SED/MS, informou que, inicialmente, foi o governador André Pucinelli e a Secretária de Educação, Professora Maria Nilene Badeca da Costa, em 2011, pela superintendente do Instituto Wanda Engel⁶⁸ que “veio para Mato Grosso do Sul mostrar a proposta para toda a Secretaria de Educação, aqui no CEPEF, e a Secretaria mostrou-se receptiva e a partir de 2011

⁶⁸ Wanda Engel “doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é pós-graduada em Pedagogia e Civilização pelo *Centre International D’Études Pédagogiques*, Sévres, France. Exerceu, entre 2006 e 2012, a função de superintendente executiva do Instituto Unibanco, quando coordenou a concepção, validação e o início do processo de transferência, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), do projeto Jovem de Futuro para seis estados.” Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/membros-governanca/wanda-engel>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

começou a aprofundar o diálogo até a assinatura do convênio [...]” (ENTREVISTA - Coordenador PJF, 2015).

O Supervisor do PJF no estado confirmou a resposta de que “O primeiro contato foi com o governador que conheceu o programa e pediu para que nós fizéssemos uma análise do que era proposto pelo Instituto Unibanco”. E acentua:

[...] o governador André Pucinelli se encantou com a proposta que o Instituto Unibanco fez, pois nossos índices de evasão e repetência estavam muito altos. E, assim, visando buscar uma proposta, um programa ou um projeto que trabalhasse diretamente com este foco - aumento da proficiência e diminuição da repetência – foi sugerido por ele que nós fizéssemos adesão ao Projeto Jovem de Futuro (ENTREVISTA - Supervisor, PJF 2015).

O governador André Pucinelli, quando prefeito Municipal de Campo Grande (2001-2004), fez opção pela parceria com o Instituto Ayrton Senna para execução do Programa Escola Campeã, “parece entender que esse organismo seria eficaz, inovador [...]”, para superar os problemas relacionados ao Ensino Fundamental, (OLIVEIRA; FERNANDES, 2011, p. 143). A exemplo do que aconteceu, naquele momento, ao optar, agora, pela parceria com o Instituto Unibanco, parece entender que esse organismo poderá superar os problemas educacionais relacionados ao ensino médio, quando o estado se mostra incapaz.

A partir disso, conforme ressalta o Supervisor do PJF, a SED/MS elaborou “uma contraproposta⁶⁹ de como seria essa aplicação do projeto na Rede Estadual de Ensino; antes, inicialmente era projeto, depois passou a ser programa” (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015). Em seguida, ao ser questionado quanto à negociação entre as partes afirma que “Tudo que foi proposto, foi: acordado e cumprido” (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015).

Nesse sentido, o apoio técnico do IU, como ocorre em outras parcerias, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna, baseado na gestão de projetos, envolve “controles estatísticos, padronização e avaliações de produtividade, etc., procuram atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos e acordos mediante a lógica da meritocracia” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 248).

Assim, a parceria entre o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul com o Instituto Unibanco ocorreu à época em que o projeto Jovem de Futuro se integrou, em âmbito nacional, ao Programa Ensino Médio Inovador, quer dizer, que “[...] ele se tornou um programa único: Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro” (ENTREVISTA - Coordenador PJF, 2015).

⁶⁹ Informa-se que não foi possível também ter acesso à mencionada contraproposta.

Quanto às prioridades estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação para o Ensino Médio, à época, o Coordenador do PJJ afirma que “a prioridade era aumentar os índices de desempenho dos alunos do Ensino Médio. Reduzir a evasão. E para isso a Secretaria trouxe esse programa em parceria com o MEC e o Instituto Unibanco para proporcionar a elevação dos índices” (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

Acrescenta em sua resposta que “Na época [...] o foco era o Ensino Médio e o Jovem de Futuro, até a tecnologia de gestão escolar para resultados, formação, disponibilização de material, seria fundamental para que acontecesse essa evolução” (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

Sobre a mesma questão, o Supervisor do PJJ, menciona,

Queria diminuir a evasão, diminuir o índice de repetência e aumentar a proficiência dos alunos. Para que isto fosse alcançado foram buscados alguns meios, dentre eles, o Jovem de Futuro. Foi uma das soluções que acabou se tornando todo processo que acabou acontecendo na rede estadual (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

As respostas dos entrevistados manifestam o entendimento da Secretaria de Educação do Estado de que o que é proveniente do setor privado é eficaz e eficiente. Essa ideia, como analisam Comerlatto e Caetano (2013, p. 247-248), corresponde à razão da lógica privada, de intervir nas questões públicas, que é ideologicamente justificada pela ineficiência da gestão pública, ou seja, “sob o ponto de vista do sistema capitalista, a educação pública precisa ser gerida como empresa, pois é na lógica empresarial que se encontram os critérios, os processos e indicadores de gestão eficiente e de sucesso”.

Nesse sentido, pesquisas realizadas que envolvem parcerias entre o público e o privado, voltadas para o setor educacional (LUMERTZ, 2008; ROCHA, 2008; AMARAL, 2010; COMERLATTO, 2013; MONTEIRO, 2014; BOLSON, 2011), mostram que instituições pertencentes ao Terceiro Setor, por exemplo, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, vêm se apoderando de propostas educacionais para o ensino público, influenciando a educação, por meio dessas parcerias e induzindo o setor educacional a atuar segundo a lógica de produtividade de mercado.

Por exemplo, Comerlatto e Caetano (2013, p. 254) mostram que do Instituto Ayrton Senna, em 2008, o Se Liga, o Acelera Brasil e o Circuito Campeão foram pré-qualificados pelo Ministério da Educação como ferramentas de apoio aos sistemas públicos de ensino para a promoção da qualidade da educação. E ainda, constatam que:

[...] o IAS possui financiamento público através das ‘parcerias’ com instituições governamentais em que o instituto, através de suas tecnologias educacionais, as dispõe para prefeituras, governos estaduais e, mais recentemente, através do convênio de Tecnologias Educacionais, para o Ministério da Educação.

Vale salientar, também, que promessas como repasse de recursos às escolas, tornam-se um argumento para que essas escolas aceitem e acreditem que, ao implementarem projetos como esses no cotidiano escolar, possam se valer desses financiamentos para que sejam realizadas melhorias educacionais.

Sobre a preparação para a implantação do Programa, com início em 2012, o Coordenador do PJJ esclarece que,

A Secretaria contratou supervisores para acompanhar o programa nas escolas e aos poucos ela foi se preparando em nível de estrutura para receber. Tanto a gestão local do Instituto, quanto à implementação nas escolas. Mas foi algo lento e gradual, não houve um preparo já, rápido para receber (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

O Supervisor do PJJ, por seu lado, responde que um grupo foi formado pela SED/MS, e se deslocou a São Paulo (capital), para realizar o que ele classificou como um treinamento para que os envolvidos no processo pudessem “[...] conhecer o que era o programa, para ter uma formação mais específica”, conforme relata o Supervisor. E continua: “Depois nós tivemos formações sistemáticas, tanto da equipe diretiva, quanto daquela que acompanhava as escolas. As escolas tinham também formações” (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015). Em seu relato, o entrevistado assinala que “Houve muitos treinamentos. Na verdade, não foram treinamentos, foram formações” e apresenta uma visão positiva do Programa, ao afirmar que,

Nós tivemos muitas formações no decorrer de todo o processo, inicialmente, e depois com o caminhar do próprio projeto. E para mim, encontrar representantes de outros cinco estados, que já realizavam a implantação do Projeto e saber que era possível trabalhar com o Ensino Médio, através de uma proposta diferenciada e com uma tecnologia que aderiu às metodologias, foi fantástico. Eu [...], educadora, me encantei e já desde o início com o Jovem de Futuro e no decorrer do processo fui me encantando, cada vez mais, com aquilo que era proposto por eles (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Esse encontro, conforme relatado no *site* da SED/MS, foi o primeiro encontro nacional de equipes das Secretarias de Educação dos estados sobre a transferência da tecnologia/metodologia do Projeto Jovem de Futuro⁷⁰.

No mencionado encontro, os diretores foram orientados a formar seus grupos gestores que, segundo o Supervisor do Instituto no estado (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015), era constituído pelo coordenador (a) do Programa no estado e por técnicos da SED/MS.

Quanto à equipe constituída em Mato Grosso do Sul, o Supervisor do PJJ assim se manifesta:

O bom da equipe de Mato Grosso do Sul era o quê? Eu tinha uma equipe de 30 supervisores que trabalhava ali comigo todos os dias, mas todas as segundas-feiras ninguém podia ir para as escolas, ninguém podia viajar porque nós tínhamos que sentar e organizar a semana e as demandas, estudar, verificar o que a escola estava precisando... Estes supervisores; cada supervisor era responsável por dez escolas. Nós dividimos em três ciclos: ciclo um que foi o primeiro grupo de escolas que entrou, depois, o dois o três e agora viria o quatro. O quatro seriam as escolas que ficaram como escolas de controle. Os supervisores foram pessoas escolhidas a dedo e escolhidas para trabalhar diretamente lado a lado com a escola. Um trabalho fantástico (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Essa afirmação indica que o controle era exercido pelos supervisores sobre a equipe da escola, tendo em vista a eficiência e a eficácia escolar, pautada nos resultados quantificáveis, segundo a concepção do Programa.

E o IU sinaliza em seu portal que o PJJ implica:

[...] a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação, a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos⁷¹ (INSTITUTO UNIBANCO, s.d., s.p.).

Quanto ao curso de GEpR, oferecido às equipes pelo IU, é o primeiro contato do Instituto com os participantes, para mostrar como devem ocorrer o planejamento, a direção, o monitoramento e o controle das atividades escolares, a fim de que sejam cumpridas as metas definidas, comprometendo e responsabilizando os gestores escolares a alcançar os resultados,

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.unisite.ms.gov.br>>. Acesso em: 5 maio de 2015.

⁷¹ Disponível em: <www.portalinstitutounibanco.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2015.

integrando as práticas do projeto às metas e à verificação de seu alcance por meio de registros, por exemplo, em planilhas. O curso de GEpR, já mencionado no capítulo 2, foi realizado no ano de 2012, para os estados participantes: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, e que continua sendo aplicado aos integrantes da equipes gestor (diretor, coordenador pedagógico e professor) durante os três anos, e conforme afirma o IU possui uma carga horária de cerca de 120 horas de formação presencial.

O IU afirma ainda que, após o curso, a equipe gestora “adquire um papel multiplicador na escola”, e que, além da formação das equipes gestoras das escolas, “são formados supervisores e técnicos das Secretarias Estaduais, sendo que cada supervisor é responsável por acompanhar, em média, 10 escolas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15).

Ao verificar os quatro módulos oferecidos no Curso de GEpR, quais sejam: Módulo 1- Planejamento e Execução; Módulo 2- Execução- 2.1 – Integração- 2.2- Institucionalidade; Módulo 3- Avaliação – 3.1- Aprendizagem- 3.2- Pessoas e Lideranças; Módulo 4- Comunicação – 4.1 Conflito e Negociação- 4.2- Informação e Tecnologia, percebe-se a tentativa de o IU de chegar aos profissionais envolvidos nas escolas públicas (tanto os da Secretaria de Educação como os das escolas), pois o curso é oferecido antes da implantação do PJJ, bem como durante seu desenvolvimento (INSTITUTO UNIBANCO, 2012), demonstrando a intenção de o IU inculcar, fortalecer e impulsionar nesses profissionais os objetivos e comportamentos estabelecidos por ele.

Esse modelo de treinamento é utilizado de modo constante na gestão do setor privado e é uma proposta de capacitação massiva que tem como finalidade garantir o envolvimento dos profissionais para que surja uma mudança no comportamento, ou nas palavras de Laval (2004), esse modelo de gestão fundamenta-se em técnicas de gerenciamento por objetivos, no qual os gestores são constantemente motivados para mostrar o cumprimento de resultados.

Ao responder se o Programa trouxe mudanças para a organização e gestão da escola, o Coordenador do PJJ, assim se manifesta:

Trouxe. Eu acredito muito que as escolas, se a gente pegar as escolas antes do Programa e, depois, as que tiveram efetivamente o Programa a gente pode notar mudanças eu posso dizer por conta da análise dos Planos de Ação que as escolas faziam esses planos de ação pudemos notar a melhoria dele, um plano mais maduro, visitando escolas, as mesmas que a gente visitava, colocava a evolução de uma participação de alunos, professores. E a gente pode ver também pelo dado frio que são os números da própria avaliação de impacto destas escolas de tratamento frente às de controle, a gente teve um

impacto de 05 (cinco) pontos de língua portuguesa e matemática (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

Nas palavras do Supervisor do PJJ, ao responder a mesma questão:

Muito, exatamente. Jovem de Futuro é um Programa que traz uma noção de gestão escolar para resultados. Então nós ensinávamos e trabalhávamos juntos com a escola para que ela entendesse que a Gestão Escolar para Resultados não é só a gestão financeira, não é só administrar o dinheiro que entra na escola. Mas sim administrar o tempo, o espaço, as metodologias implantadas - o fazer da escola que levado a sério rendeu muitos frutos. É lógico que na educação para que você colha frutos maiores, resultados melhores – três anos é um tempo bom, mas um tempo maior de quatro a cinco anos seria excelente. Porque agora as escolas começariam a andar com as próprias pernas. Isso porque elas aprenderam durante três anos tendo o apoio do supervisor, o apoio da Secretaria e a formação do Instituto Unibanco, agora ele começaria a fazer sozinho (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Como se vê, o principal propósito da concepção de Gestão Escolar para Resultados está presente nas respostas dos entrevistados, ou seja, o alcance de indicadores e metas, com base na racionalidade, cujas atividades são coordenadas pelo Supervisor, pelos integrantes da Secretaria, que conduzem a execução do programa na escola, sob a orientação do Instituto Unibanco. Assim, não existe neutralidade nas ações desenvolvidas pelo IU por meio do PJJ, que procura induzir o comportamento e a cultura das pessoas. A afirmação do supervisor acima demonstra que a cultura estabelecida deverá permanecer.

O gerenciamento por resultados “supõe que se concorde em considerar os dispositivos de avaliação como técnicas neutras de controle do cumprimento de objetivos que são em si mesmos consensos” (LAVAL, 2004, p. 209). Segundo esse modelo, o IU dissemina, de forma eficiente, os seus objetivos e as suas metas.

É importante assinalar que, contrariamente, como afirma Freitas (2012), entende-se que a gestão educacional deve ser considerada um elemento básico, mas sempre com vistas a estruturar, desenvolver, organizar e incentivar por meio de recursos materiais e humanos o ensino dos alunos. De acordo com Cury (2002, p. 173), ela deve ser “[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”, elementos que integram a concepção de gestão democrática definida como princípio do ensino pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Autores como Cury (2002), Paro (2000), Oliveira (2000), e Freitas (2012), destacam que uma gestão escolar assentada em princípios democráticos deve assegurar

liberdade na administração e gestão financeira da escola; isonomia de tratamentos e direitos; direção por meio de órgãos colegiados; eleição para a escolha dos dirigentes e trabalho comunitário. Ao passo que, enquanto processo, a gestão deve ser constantemente elaborada e reelaborada, a fim de atender as demandas diárias que surgem com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

Porém, como analisa Freitas (2007, p. 501):

[...] a democratização da gestão educacional no Brasil não se constitui hoje opção de governantes e administradores porque é, antes, compromisso do Estado e da sociedade constitucionalmente estabelecido. Todavia, o entendimento e a materialização desse compromisso dependem de múltiplos e inter-relacionados fatores.

Desse modo, parece não ser compromisso do Governo do estado de Mato Grosso do Sul com a gestão democrática, quando, entre outros, o governo no ano de 2007 altera o provimento do cargo de diretor escolar de eleição direta, conforme a Lei 3.244/2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006) para aplicação de um processo com avaliações e treinamentos, seguido de eleição, mediante a Lei 3.479, de 20 de dezembro de 2007 (MATO GROSSO DO SUL, 2007). Além disso, institui o Programa Escola para o Sucesso, por meio da Lei 3.966, de 23 de setembro de 2010 (MATO GROSSO DO SUL, 2010). Essa Lei regulamentou a distribuição de *kits* de material escolar, de camisetas, de uniformes e premiações como *notebooks*, *tablets* e bicicletas, entre outros. “Com isso, evidencia-se a lógica da premiação, com base na meritocracia, referente aos resultados, à eficiência e eficácia, como instrumentos promotores de qualidade e de valorização” (BIGARELLA, 2015, p. 187).

Estabelece ainda parceria com o Instituto Unibanco para execução do Programa Jovem de Futuro, que manifesta a utilização da lógica de mercado na gestão pública, e o assume como uma política pública estadual. Reporta-se, aqui, à análise de Peroni (2012, p. 26), ao afirmar que as parcerias entre o público e o privado reforçam as afinidades entre mercado e quase mercado para a educação pública. Nas palavras da autora,

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

Outro aspecto importante abordado com os entrevistados refere-se aos recursos financeiros para o desenvolvimento do PJJ nas escolas da Rede Estadual de MS. Ao responder a questão, o Coordenador do PJJ afirma que os recursos “vinham direto do MEC” e que o Unibanco não participou “Com absolutamente nada”. Em outras palavras:

O investimento era para disponibilizar a gestão local na Secretaria, disponibilizar um sistema de gestão de projetos, disponibilizar a formação das metodologias para todos os professores envolvidos em todas as escolas *online* pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com tutores e a entrega de materiais (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

O Supervisor declara, quanto ao repasse de recursos financeiros, que estes “eram depositados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente para o Ensino Médio Inovador na conta da Associação de Pais e Mestres (APM)” (ENTREVISTA – Supervisor PJJ, 2015), e informou ainda que era o MEC quem os enviava “de acordo com a tabela, quantidade de alunos que a escola tinha um valor anual. E era o único aporte financeiro que o MEC disponibilizava. O que já era bastante” e que o envio no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno do Ensino Médio, foi apenas proposta inicial por parte do Instituto, alegando que,

[...] não tinha como o Instituto bancar o Estado inteiro. Por isto você tem que entender: existem dois tipos, o Instituto Unibanco fazendo o trabalho que era nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro com aquilo de cem reais por aluno que eram escolas antes da transferência. Nós somos escolas de transferência; o que é isto? O Instituto Unibanco transferiu a tecnologia Jovem de Futuro para o Estado do Mato Grosso do Sul. Então nós somos dos Estados que operacionalizam o Programa Jovem de Futuro na transferência. Nenhum estado da transferência recebeu R\$ 100, 00 por aluno. (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

O Supervisor do PJJ confirma sobre os repasses financeiros que o “Dinheiro que vem, é do ensino Médio Inovador” (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Os depoimentos dos entrevistados confirmam que o PJJ, um programa de iniciativa privada, foi desenvolvido em escolas da Rede Estadual de Ensino de MS, na fase de transferência da tecnologia, pré-qualificada no Guia de Tecnologias do MEC, com financiamento público, ou seja, via PDDE, com o argumento de ser para o ProEMI.

Nesse cenário, a parceria entre o setor público representado pela SED/MS com o Instituto Unibanco viabiliza a introdução do modelo de gestão gerencial nas instituições de ensino públicas ao instituir processos gerenciais sob o argumento da eficiência e eficácia, porém, utilizando-se de financiamento público.

Desse modo, ao firmar parceria com o privado, no caso, com uma Instituição do Terceiro Setor e assumir o PJJ como política pública para o Ensino Médio, o Governo estadual de MS permite que a gestão escolar seja influenciada pela concepção de gestão escolar induzida pelo IU, assentada no pressuposto “de que não existe organização, sobretudo uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão” e que “busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo”⁷², segundo, a lógica da gestão privada.

Com isso, outra questão apresenta-se para reflexão, isto é, a perda da gestão democrática, enquanto princípio do ensino, definido pela Constituição Federal de 1988. Conforme afirmam Peroni e Pires (2013, p. 18):

[...] com a parceria público-privada e fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba definindo o público não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação. Lutamos contra a sociedade da ditadura, na construção de um Estado com maior controle social e no qual as prioridades seriam amplamente discutidas, de forma participativa. E claro que a democracia envolve relações de poder, e classe e que é conflito, mas a questão é que a lógica do produto em detrimento da lógica democrática parece ser um novo consenso.

Após essa explanação, a próxima seção visa tratar da implementação do Programa Jovem de Futuro por meio de suas estratégias e instrumentos, nas duas escolas selecionadas para estudo, da Rede Estadual de Ensino de MS.

3.3 Implementação do Programa Jovem de Futuro nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

De acordo com o Instituto Unibanco, após a adesão ao PJJ pela Secretaria de Educação do estado interessado em implantar o Programa, a escolha das escolas que iriam receber o Jovem de Futuro e se tornar escolas de tratamento, conforme Relatório de Atividades (2010) ocorre por meio de,

[...] um processo de seleção aleatória (sorteio⁷³) para a definição dos participantes. A fim de acompanhar o impacto do projeto, as escolas selecionadas foram reunidas em um grupo de tratamento, que receberam intervenção, e as escolas não selecionadas passaram a compor o grupo de

⁷² Disponível em: <www.portalinstitutounibanco.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2015.

⁷³ O referido processo de sorteio refere-se à escolha das escolas que vão pertencer ao grupo de tratamento e ao grupo de controle.

controle. Dessa forma, ao compararmos o avanço das escolas que receberam o projeto (grupo de tratamento) e o progresso ocorrido no grupo que não participou dele (grupo de controle) nesse mesmo período, o impacto do projeto é dado pela diferença entre o avanço das escolas de tratamento e o avanço normal observado no grupo de controle (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 38).

A realização do processo de seleção de escolha das escolas já indica uma situação desigual entre elas, bem como promove uma concorrência entre as escolas para definição de qual irá receber inicialmente o programa.

Destaca-se que essa fase é a denominada pelo IU de transferência do PJF, ou seja, quando a tecnologia é repassada aos sistemas públicos de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

O IU esclarece ainda que as escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual que não forem escolhidas para receber o PJF durante o primeiro ciclo no estado durante três anos receberiam um atendimento futuro, na medida em que as escolas que implantassem o PJF encerrassem o primeiro ciclo (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a adesão ao Programa ocorreu conforme relata o Diretor da Escola 2,

[...] as escolas não foram escolhidas por nenhum critério, não teve qualquer pré-requisito para implantar o Jovem de Futuro, nenhum. As escolas foram escolhidas por sorteio. E a escolha foi feita assim, independente do que a escola oferece. Independente se a escola é integral [...] (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Durante o sorteio para a definição das escolas estavam presentes representantes do MEC, da SED/MS e do Instituto Unibanco e alguns diretores das escolas, mas não todos (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015).

Em Mato Grosso do Sul as escolas, denominadas de transferência, são as que o Instituto Unibanco transferiu a tecnologia Jovem de Futuro, a fim de que o Estado operacionalizasse o PJF. O Supervisor do PJF afirma que esse processo é realizado por meio de avaliações entre as escolas de controle e de transferência, o que no estado ocorreu da seguinte forma:

[...] foram selecionadas 100 (cem) escolas, divididas em vinte e cinco grupos homogêneos, ou seja, 5 (cinco) escolas em cada grupo, foi feito um sorteio em cada grupo de 5 (cinco) escolas pra retirar uma escola que seria a escola de controle onde ela não teria por 3 (três) anos a implementação do programa. As 4 (quatro) escolas restantes do grupo teriam a implementação

do programa por 3 (três) anos. No final dos 3 (três) anos seria feita a comparação dessa escola de controle que não teve o programa com as 4 (quatro) escolas que tiveram o programa fazendo uma análise comparativa desses índices de evolução das escolas, ou seja, essa já é a avaliação de impacto (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Quanto à implantação e implementação do PFJ, segundo o Coordenador do PJJ, era a SED/MS quem detinha toda a documentação e todos os fatos ocorridos foram acompanhados e relatados via comunicação interna orientativa (CI).

O Diretor da Escola 1 expõe que a preparação inicial para implementação do programa na escola aconteceu apenas para “a equipe da escola, com a direção, coordenação e um professor” e que não houve a presença de ninguém da SED/MS na escola (ENTREVISTA - Diretor Escola 1, 2015), fato corroborado pelo Professor da Escola 1, ao explicar que,

[...] primeiro chamaram a direção e a coordenação para uma reunião. Nessa primeira reunião, eles pediram que nós escolhêssemos a equipe que ia compor [...] O grupo gestor, a unidade do grupo gestor. Então nessa unidade foi escolhida a coordenação pedagógica (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

Porém, o Diretor da Escola 2 relata que, no início do processo de implementação do PJJ, ocorreram várias reuniões entre as quais surgiram críticas no sentido de que “estavam terceirizando a gestão; de que a Secretaria estava terceirizando o pedagógico das escolas, ocorreram muitas desconfianças nestas reuniões” e, por fim, “com o passar do tempo a comunidade escolar se habituou à ideia” (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Percebe-se que, inicialmente, a equipe da escola 2 reagiu à proposta do PJJ demonstrando a importância de uma educação em que o fazer pedagógico resulta de um projeto coletivo, com a participação dos sujeitos envolvidos nas decisões. Porém a resistência, aos poucos, cedeu lugar à acomodação.

Verifica-se, assim, que a realização de parcerias com instituições do Terceiro Setor, como a efetivada entre o IU e a SED/MS, parte de um diagnóstico de que as escolas não possuem uma gestão eficaz e, por isso, deve receber “tudo pronto” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 6). Desse modo, cabe ao diretor, junto com o grupo gestor de cada escola, articular as atividades que serão realizadas pelas escolas por meio de um Plano de Ação. É o que se discute a seguir.

3.3.1 O plano de ação e as avaliações na escola

Após a seleção das escolas participantes, a formação das equipes e a implantação do PJJ, tem início o processo de construção do Plano de Ação⁷⁴, que deve ser realizado por cada escola. Nessa etapa, o Instituto apresenta um Sistema de Gestão de Projetos (SGP), a fim de que as escolas e a SED/MS acompanhem de maneira virtual (*on line*) a execução do programa como forma de oferecer orientações a elas e, por meio da utilização do SGP, controla de forma global a implementação do PJJ (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Em nível micro, a SED/MS disponibilizaria um supervisor a fim de realizar o acompanhamento em cada escola. Conforme o *site* do IU,

Para suportar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que serão em breve integrados. A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, elaborado de acordo com as necessidades

⁷⁴ Após sua elaboração, o Plano de Ação passa a integrar a Proposta Político Pedagógica das escolas.

identificadas pelo diagnóstico da escola, é possível realizar o acompanhamento da execução das ações e identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo, ou ao orçamento. Além disso, permite focar em melhores práticas e facilita o diálogo a distância com membros das secretarias de Educação⁷⁵.

Segundo o Diretor da Escola 2, esse sistema, na prática, gerou pouca contribuição e aumentou o trabalho diário. Assim afirma:

É fazer duas vezes uma mesma coisa. Só que fazer duas vezes uma mesma coisa que; não é fácil de fazer. Se você pega o SIMEC⁷⁶, você consegue fazer o programa, a prestação de contas, corretamente, aí você vai para o sistema Unibanco, você fica perdido. Ele não é intuitivo. Você não acha as coisas, você não consegue ligar a sua meta com a classe da situação que você vai inserir. Você não acha nada. E nunca fecha. Nunca fecha. Eu nunca consegui fechar aquele sistema. Então, aquilo era enlouquecedor. Você perdia um tempo violento, sabe. A carga de coisas que veio para a gente é uma coisa absurda (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Chama-se a atenção, nessa afirmação, para a incoerência de um sistema paralelo criado pelo IU, uma vez que as escolas já tinham de inserir informações no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do MEC, considerado apropriado pelo diretor para acompanhamento das suas atividades e ainda mantido com recursos públicos.

O Diretor da Escola 2 explica, ainda, sobre a prestação de contas que,

[...] formalmente você presta à Secretaria da Educação em razão do convênio realizado junto ao MEC. Então a prestação de contas é feita para o MEC, de repente, tinha que prestar contas, também, dentro do sistema do Unibanco. Aí tinha que acrescentar as suas notas, os itens que tinham sido comprados, e não era só você inserir, tinha que localizar estas coisas [...].

No mesmo sentido, o Professor da Escola 1 afirma que a junção do ProEMI com o PJJ trouxe a necessidade de preenchimento de planilhas que deveriam ser reportadas ao sistema do PDDE, informando os dados da escola. Assim, aponta:

[...] você abria uma aba do PDDE para atender ele, e uma para atender ao PJJ. Só que o Ensino Médio Inovador é o PJJ, só que na hora de fazer todas as planilhas, o sistema do PDDE exigia que você apresentasse outra planilha do PDE, nós tínhamos aqui quase de enlouquecer, porque nós tínhamos que fazer duas ações que eram as mesmas (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 21 maio 2015.

⁷⁶ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle, que pertence ao MEC.

É importante notar que a prestação de contas a ser realizada pelas escolas para o IU é um processo burocrático, provocado pela multiplicidade de regras e exigências, o que resulta em um controle centralizador que gera uniformização de condutas nos sujeitos envolvidos, e que segundo a própria teoria da burocracia tem como finalidade a “regulamentação burocrática e a padronização do comportamento” (MAXIMIANO, 2005, p. 109), o que facilita o controle de gestão para resultados.

Observa-se, assim, que na relação entre o IU e os sujeitos da escola à necessidade de que o Instituto tem de coletar dados que gerem informações a respeito dos resultados da gestão proposta, com o propósito de dar continuidade ao processo de legitimação do Jovem de Futuro, como referência de metodologia e gestão de qualidade para a educação.

A situação apresentada acima, de monitoramento e controle de resultados, fica clara quando o Coordenador do PJF em Mato Grosso do Sul afirma que o referido Sistema de Gestão de Projetos (SGP) para as escolas e a Secretaria:

[...] o Instituto cedeu um sistema de gestão de projetos chamado SGP pras escolas, enquanto que a Secretaria ficou responsável por acompanhar presencialmente essa execução dando orientação às escolas, e o Instituto, a gestão local junto à coordenação do programa da Secretaria faziam esse acompanhamento em nível macro, a gestão da implementação no estado (ENTREVISTA - Coordenador PJF, 2015).

O Diretor da Escola 2 relatou que no ano de 2010, antecedendo à implementação do PJF, houve a implantação do ProEMI na escola, ressaltando, inclusive, que “a gente acaba misturando o Jovem de Futuro com o Ensino Médio Inovador [...]”. Assim, a impressão é de que:

[...] tudo aquilo que as escolas foram fazer em 2012, me parece, que nós já fizemos em 2010 com o Ensino Médio Inovador. Para a escola, o Jovem de Futuro, veio como uma ferramenta de gerenciamento daquilo que já existia, daquilo que foi colocado pelo Ensino Médio Inovador. A diferença é que nossa escola já tinha uma carga horária bem maior, aumentada em 64% então as metodologias foram aplicadas quase que dentro de uma organização de oficinas. [...] a mudança mesmo para a comunidade aconteceu em 2009, 2010, com a implantação do Ensino Médio Inovador (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Em sua resposta, o diretor destaca a importância do ProEMI e indica que o PJF não acrescentou ao desenho curricular e à formação do aluno e ainda indica que alterou os seus objetivos.

No que se refere à elaboração do Plano de Ação, assim relata,

O plano, nós que fizemos. Ele tinha algumas coisas que não tinha como fugir. Resultados a serem alcançados, por exemplo. Mesmo que você definisse a questão de indicadores e metas, para ele seria necessário melhorar a aprendizagem, a frequência dos alunos e dos professores, melhorar as maneiras, as boas práticas dos professores, melhorar o clima escolar e a relação com a comunidade, melhorar a infraestrutura da escola. São resultados que você tinha que ter, e dentro desses resultados, você definia metas, indicadores e responsabilidades (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Esse mesmo diretor relata também que o processo de aprovação do Plano de Ação era realizado de forma conjunta por todos os professores, ou seja, era uma decisão coletiva. Menciona, porém, que era o coordenador do programa quem resumia o Plano e, posteriormente, submetia à análise da supervisora da Secretaria. Sendo aprovado, era encaminhado ao MEC para aprovação final. Nas suas palavras, “O MEC tinha que aprovar, porque [...] o MEC liberava os recursos mediante a aprovação no sistema SIMEC.” (ENTREVISTA - Diretor Da Escola 2, 2015).

O Professor da Escola 2 relata que esse novo sistema de gestão, provocou alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este deveria estar de acordo com as metodologias do PJJ, fato que também foi citado pelo Diretor da Escola 2, (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015) ao declarar que “a gente teve que inserir metodologias e teve que trabalhar em cima de metas” que passaram a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola 2, afirma ainda que a mudança “foi mais de organização, de gestão pedagógica e da implantação das metodologias, mas a estrutura pedagógica, já vinha sendo trabalhada desde 2010” (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Isso evidencia interferência na autonomia da escola, entendendo-se que essa autonomia refere-se “ao direito da comunidade educativa de pensar, debater, planejar, elaborar, decidir, executar e responsabilizar-se por tudo o que diz respeito ao movimento do real escolar, baseado nas aspirações coletivas” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 246).

Na mesma direção, o Professor da Escola 1 menciona como foram estabelecidas as ações na escola:

[...] ocorreu que em cada estado tem sua esfera administrativa e que o Banco veio, com a esfera administrativa dele, queria que a escola não pulasse nenhuma vírgula do que estaca posto era obrigatório fazer tudo como estava ali, nas metodologias, ai nisso criou o impasse até com a escola, porque eu falei eu não vou fazer isso, porque serve para todo mundo serve para minha escola? [...] Nós não vamos aplicar o que estão pedindo nas metodologias, seguindo o que o Unibanco está determinando porque nós temos outras

necessidades que não são as mesmas lá do Piauí, que não é a mesma do Rio Grande do Sul (ENTREVISTA - Professor Escola 1).

Esse relato indica que o Plano de Ação da escola deveria incorporar as metodologias propostas pelo Jovem de Futuro. O IU, ao propor um Cardápio de Metodologias como parte desse Plano de Ação, induz valores e ações, que vêm na contramão da gestão participativa.

Ainda, quanto à inserção dos “Cardápios de Metodologia” no Plano de Ação da escola, o Diretor da Escola 2, afirma que,

A escola já tinha um Plano de Ação do ProEMI, agora tinha que fazer uma adequação ao Jovem de Futuro. A forma com que o Plano estava estruturado era de uma forma diferente. [...] Os professores trabalham mais em relação a metodologias que a escola fez a opção em trabalhar. [...] A escola fez a opção por algumas metodologias. Tinham algumas que eram obrigatórias, tínhamos que ter certa quantidade (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

As metodologias, como definidas pelo IU, são partes da tecnologia que “constituem estratégias de melhoria de resultado”, sendo que sua proposta visa à construção de aprendizagem de competências básicas. Essas competências estão relacionadas, conforme a Carta da Superintende do IU, à necessidade de garantir aos alunos do Ensino Médio “[...] o ingresso no mercado de trabalho” (INSTITUTO UNIBANCO 2010, p. 18).

Conforme Saviani (2007, p. 161), sob outra perspectiva, isto é, da formação de um sujeito histórico, do ponto de vista da integralidade, o Ensino Médio utiliza recursos como oficinas, com a intenção de que os estudantes dominem “processos práticos básicos da produção”, porém, isso deve ocorrer de maneira que propicie aos estudantes do Ensino Médio conhecimento dos princípios e variadas técnicas de produção e, “não mero adestramento em técnicas produtivas”.

De acordo com Soares (2010) e Lima (2009), instituições do setor privado, ao interferirem no sistema de ensino público, elaboram modelos de gestão marcados por desenhos e objetivos prontos, uniformidade no processo, metas e resultados que seguem um padrão geral e não levam em consideração as necessidades e especificidades de cada local.

É o que se observa na concepção que o Instituto Unibanco propõe, uma vez que influencia a organização do currículo, ao introduzir metodologias padronizadas e replicadas de maneira uniforme, em redes estaduais de ensino, que apresentam diferentes realidades, atribuindo o uso de um sistema de monitoramento como forma de controle de resultados, visando formar trabalhadores que atendam às expectativas do setor privado (PERONI, 2015).

Nas palavras do Coordenador do PJJ, o grande objetivo do Programa:

[...] era que a escola adquirisse práticas que auxiliassem a sua própria gestão a atingir melhores resultados na educação. Tanto desempenho escolar dos alunos, quanto a própria frequência dos alunos, maior envolvimento da comunidade escolar porque você tinha um grupo de gestor em cada escola então todas essas práticas que vieram do Jovem de Futuro, eu acredito que tenham contribuído para esse desempenho das escolas (ENTREVISTA - Coordenador PJJ, 2015).

Os objetivos do PJJ podem ser identificados, por exemplo, no documento denominado Proposta Político Pedagógica da Escola 1, referente aos anos de 2013/2014, ou seja, quando as metodologias do ProEMI/PJJ já estavam em vigor priorizando as metas e ações propostas pelo programa, por meio do uso do que o Instituto intitulou como “R” (PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA - 2013/2014, Escola 1, 2015).

Na sua Proposta Político Pedagógica, a Escola 1 relata que a construção do seu projeto pedagógico teve início no ano de 2002, com o “objetivo de intensificar o desenvolvimento de ações cooperativas para a melhoria e aprendizagem”, ano em que também deixou de ser extensão e passou a ser escola.

Apresenta ainda em seu texto a finalidade do ProEMI que afirma ser “apoiar propostas pedagógicas”. Porém, quando o ProEMI integrou-se ao PJJ, que tem em sua concepção uma Pedagogia de Resultados, por meio de metodologias prontas e determinadas que devem ser aplicadas para a busca por resultados, torna o currículo escolar inflexível, ou seja, a escola deixa de oferecer um currículo inovador e passa a ter um currículo mais voltado às propostas do PJJ.

A Escola 1 incorporou em sua Proposta Político Pedagógica o que o Instituto denominou de “Rs”, que fazem parte dos resultados da matriz lógica de aplicação do PJJ, que devem ser alcançados por cada parte envolvida por meio de seus indicadores, elencados no objetivo geral no processo de aplicação da tecnologia do Jovem de Futuro. Destaca-se que a matriz lógica dos “Rs” foi apresentada no material do PJJ a SED/MS, onde os “R1” e “R2” estão relacionados aos alunos e preveem:

R1- Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas – Taxa de alunos acima da média em LP e Matemática, por turma e bimestre;

R2- Alunos com alto índice de frequência- taxa de alunos com frequência acima de 75% em MAT e LP (PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA - 2013/2014, Escola 1, 2015, p. 86).

Os “R3” e “R4” especificam quais são os resultados que os professores devem alcançar por meio do Projeto Jovem de Futuro:

R3- Professores com alto índice de frequência – Média de Frequência dos professores por série;

R4- Práticas pedagógicas melhoradas – Diversidade das Práticas Pedagógicas – Taxa de adesão e participação dos professores em atividades complementares do PJF (PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA - 2013/2014, Escola 1, 2015, p. 86).

Por fim, nos “R5” e “R6” estão relacionados os resultados que a gestão escolar transferida por meio do Projeto Jovem de Futuro deve gerar:

R5- Gestão Escolar para Resultados – Efetividade do Grupo Gestor do Projeto na Escola – Clima Escolar – Diversidade das Parcerias existentes;

R6- Infraestrutura da escola melhorada – Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso e utilizadas (PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA - 2013/2014, Escola 1, 2015, p. 86).

A orientação pela matriz lógica por meio dos seis “Rs”, atrela o conceito de eficiência e eficácia a processos de gestão para resultados, priorizando alguns processos em detrimento de outros não considerando, portanto, a escola em sua totalidade.

A Proposta Político Pedagógica da Escola 1 indica que as metodologias imprescindíveis (Fundos Concursáveis, SuperAção na Escola, Monitoria, Sistema de Reconhecimento, Agente Jovem, Uso Pedagógico em Larga Escala, Curso de Gestão Escolar para Resultados) propostas no Cardápio pelo PJF devem integrar as atividades pedagógicas da Escola. Entre elas, insere a Metodologia Agente Jovem, que segundo o IU é:

Considerado essencial para o êxito das ações do Jovem de Futuro, o Agente Jovem atua como protagonista do processo de mobilização da comunidade escolar. Contribui para a conquista de objetivos pactuados, como a melhoria da qualidade do ensino, dos índices de frequência e do clima coletivo, compartilhando desafios e as metas estabelecidas no planejamento estratégico da instituição. Os estudantes promovem e divulgam ações relacionadas ao projeto [...] (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 34).

Em outras palavras, ao referir-se à metodologia Agente Jovem, o IU expõe:

Eles são jovens que despontam como lideranças naturais e aliam facilidade de relacionamento e carisma à disposição de mobilizar a comunidade escolar em torno das iniciativas do projeto Jovem de Futuro. Os Agentes Jovens são selecionados pelo grupo gestor do projeto em cada escola, que indica seis

alunos a serem capacitados pelo Instituto Unibanco para assumir essa posição. O treinamento é constituído de uma série mínima de quatro encontros, ao longo dos quais os agentes aprendem técnicas de planejamento, mobilização e comunicação. Pertencentes ao próprio grupo de alunos, esses agentes têm a confiança dos seus pares e uma visão privilegiada das motivações e fatores que levam à evasão. A partir desse conhecimento, cabe a eles sugerir aos responsáveis pela condução do projeto a abordagem de questões e temáticas capazes de contribuir para a reversão dessa tendência. Outra de suas funções é promover a participação dos alunos, estimulando e mediando a criação de projetos que completem as ações principais do Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 34).

Essa metodologia, especificamente, ao selecionar alguns alunos, induz a forma deles agirem, segundo a lógica do produto e dos resultados, responsabilizando-os pelo andamento do programa, estimulando a competitividade entre eles e a construção de um determinado sujeito.

Questiona-se, aqui, se esse tipo de metodologia não fere a Constituição Federal de 1988 ao estabelecer a educação como um direito social e como um dos princípios do ensino, “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), o que implica que “[...] todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento [...] e onde tais membros possam ser bem sucedidos e reconhecidos como iguais” (CURY, 2007, p. 486).

O Diretor da Escola 1 relata que o projeto pedagógico passava por constantes alterações e que algumas das metodologias previam premiações para alunos como viagens (ENTREVISTA - Diretor Escola 1, 2015) e o Professor da Escola 1, comentou que no estado a aplicação dessa forma de premiação prevista pelo IU não foi possível em razão da falta de recursos da escola e da SED/MS para tanto, “eu não tenho como tirar recursos e promover o aluno” (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

A lógica da premiação organiza-se em torno dos preceitos gerenciais que se manifestam na organização escolar e tornam-se uma forma de regular o trabalho e a gestão da escola, ao mesmo tempo em que responde aos processos de controle e legitimação para o alcance de resultados, como condição fundamental da organização e dos processos da escola (FREITAS, 2012). Nessa lógica, as premiações são organizadas, junto com o curso de formação para gestores de Gestão para Resultados, como estratégia de propagação da lógica gerencial, que passa a regular o trabalho e a organização escolar.

Diante do exposto evidencia-se que as avaliações conforme afirma Laval (2004, p. 209), “acompanham a obrigação de resultados”, pois, nesse caso, a escola é submetida, como qualquer tipo de organização, à lógica de mercado, como uma prestadora de serviços. Essas

avaliações, ainda conforme o autor tem a condição de agir como um esquema de *feedback*, critério utilizado pela administração sistêmica, ou seja, passa a ser o único elemento orientador de análise dos resultados, não percebendo qualquer outra condição relevante no contexto escolar.

A Proposta Político Pedagógica da Escola 2 incorpora também as metodologias imprescindíveis propostas pelo PJF para o alcance das metas e indica quais das metodologias opcionais escolheu por implantar na escola.

A aplicação dessas metodologias padronizadas, oriundas de uma instituição privada, evidencia-se na resposta do Diretor da Escola 2:

A introdução das metodologias, aquilo que você chamava de líderes de sala e agora você chama de agente jovem. [...] O plano de trabalho estava muito ligado ao resultado, mas o plano anterior também visava resultado. O plano agora ele passa a ver resultados para alunos, para professores e para a gestão. [...] (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

O Professor da Escola 2 relata que esse novo sistema de gestão gerou alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este deveria estar de acordo com as metodologias do PJF (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015), fato que também foi citado pelo Diretor da Escola 2, ao declarar que “a gente teve que inserir metodologias e teve que trabalhar em cima de metas que passaram a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola” (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015)

Apresenta também o desenho da matriz lógica (“Rs”), como referência de gestão a ser seguida na escola. Percebe-se aqui que os “Rs” agem como “medidores” de resultados esperados pelo Instituto e no caso de alterações desses resultados, segundo os princípios propagados pela lógica privada, indicam “gargalos” nos processos, pois o monitoramento de resultados é feito pelo gerenciamento. De acordo com Campos (2004), teórico que defende a ideologia de mercado, esse processo envolve padronização das tarefas, tratamento de anomalias e monitoramento de resultados como garantia de controle de qualidade.

Portanto, o que se encontra fora da matriz lógica deve sofrer uma ação denominada pelo mercado de corretiva (CAMPOS, 2004) e a fim de evitar a ocorrência dessas situações o IU realiza monitoramentos contínuos com diversos níveis de avaliação “com vistas, análises de relatórios, e reuniões periódicas com o objetivo de assegurar a existência de um clima positivo e produtivo entre supervisor e as equipes de coordenação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 35).

Outra ação, com o intuito de não deixar que ocorram falhas na gestão, é a reunião que o IU realiza trimestralmente entre o “grupo gestor e o supervisor com consultores do Instituto para averiguar a necessidade de ajustes no planejamento, em função do que foi executado e o que deixou de ser feito” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 35). Essa ação caracteriza-se nos processos de planejamentos administrativos como uma ação corretiva, replanejando procedimentos com o intuito de alcançar resultados.

Quanto ao apoio técnico oferecido e realizado pelo IU, segundo o Supervisor do PFJ, era feito por outro supervisor designado pelo Instituto Unibanco, que visitava e acompanhava as escolas quinzenalmente, e tinha a função de orientar, motivar e realizar o monitoramento da execução física e financeira do plano de ação anual desenvolvido (ENTREVISTA - Supervisor PJF, 2015).

Desse modo, concorda-se com Peroni (2013, p. 28) quando ao discorre sobre as implicações geradas pelas parcerias público-privadas na elaboração de políticas públicas para educação, ao questionar que,

[...] o controle social e a coletivização de decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de instituições privadas, que determinam o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional nacional até as práticas escolares cotidianas.

Complementando essa análise, quando o IU realiza o monitoramento da execução física e principalmente financeira de uma instituição pública, essa passa a ser fiscalizada por uma instituição privada, que integra o Terceiro Setor, fazendo uso de parâmetros mercadológicos em seus resultados.

Conforme indicado nos relatórios do Instituto cada supervisor acompanharia em torno de dez escolas, com a atribuição de supervisionar o desenvolvimento das atividades, a adesão aos cronogramas, o monitoramento das ações dos planos e sua execução tendo em vista alcançar os resultados estabelecidos e “as boas práticas de aplicação e controle de recursos e investimentos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 55).

O Diretor da Escola 2 (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015) e o Professor da Escola 2, (ENTREVISTA - Professor Escola 2, 2015), confirmaram que, no caso da escola em que atuam e que recebeu o PJF nenhuma equipe do Instituto Unibanco esteve presente, apenas na escola 1. O Diretor da Escola 2 (ENTREVISTA - Diretor a Escola 2, 2015) alega ainda que, nessa escola, ocorreu apenas a promoção de um evento, onde aconteceram as formações das equipes gestoras pagas pelo Instituto.

A citada formação, conforme o Diretor da Escola 2, ocorreu em um hotel na cidade de Campo Grande com duração de três (03) dias de formação, pagos pelo Instituto Unibanco, que tinha como proposta explicar o PJJ e seu funcionamento no estado.

Vale aqui destacar que o Diretor da Escola 2 informou ainda que as formações para a implantação do ProEMI que antecedeu no estado a chegada do PJJ, ocorreram de outra maneira,

Foi diferente na implantação do Ensino Médio Inovador, [...] porque ai sim nós tivemos reunião das escolas, inclusive aqui. Os professores vinham todos, participam todos e durante o processo de implantação a gente foi visitar escolas no Rio de Janeiro [...] foi muito mais amplo o processo (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

O Professor da Escola 1 (ENTREVISTA- Professor Escola 1, 2015), ao relatar sobre o apoio técnico recebido por meio da SED/MS, afirma que um supervisor representante do PJJ visitava de 03 (três) até 04 (quatro) escolas de uma mesma região, a fim de acompanhar a implantação e que a capacitação em âmbito escolar foi realizada por técnicos da SED/MS,

[...] eles vinham e capacitavam a gente, só que eles encontraram no inicio muita dificuldade, porque não fazia parte da sua vida funcional [...] não só a gestão como a estrutura da escola publica, tanto que muitas coisas a gente é quem foi mostrando como se fazia (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

Afirma também que sua atuação anterior na SED/MS favoreceu o preenchimento das planilhas que faziam parte do Plano de Ação, e vinham para a escola dos sistemas do Instituto e do MEC. Assim, “Como ela já tinha essa experiência porque trabalhou na Secretaria fazendo os projetos do MEC, foi o que facilitou para nós, pois muitas das coisas que ela sabia, passou a aplicar para o PJJ”, acentuou o Diretor da Escola 1 (ENTREVISTA - Diretor da Escola 1, 2015).

Cabe acrescentar que as planilhas citadas estão relacionadas ao Plano de Ação das escolas e fazem parte do sistema do Ministério do Planejamento e do MEC criadas em parceria com o Instituto Unibanco, que eram enviadas e deveriam ser preenchidas como aponta o Professor da Escola 1:

[...] através do Ministério do Planejamento e depois veio cercada e preenchia do tipo programa do MEC [...] E com isso você colocava as ações que não tinham recurso [...] As ações financiadas e as ações não financiadas [...]

faziam parte do aporte financeiro que viria do Unibanco (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

A exigência era a de que as planilhas deveriam estar em consonância com as metodologias propostas pelo programa e caracterizam-se por orientarem a elaboração dos planos de ação das escolas.

Programas como o Jovem de Futuro, que implantam a lógica utilizada pelo setor privado por meio da imposição de metodologias, que apresentam planos de ação com foco na visão de mundo do trabalho, impulsionam mudanças de uma gestão democrática para uma gestão gerencial (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Sendo assim, a aplicação do modelo de gestão gerencial nas instituições estaduais de ensino público acaba por reestruturar os padrões e processos de gestão e administração. Sob o argumento da eficiência, o mercado impõe um ritmo profissional, atrela as disciplinas ao espírito do capitalismo e retira a liberdade das escolas.

Esse fato confirma-se, por meio do relato do Supervisor do PJJ, ao atestar que muitos dos materiais e processos, como no caso das metodologias, já chegavam impressos em caixas do Instituto Unibanco e, “eram distribuídos e replicados através da SED/MS para as escolas” (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

Práticas como as apresentadas que se utilizam de metodologias voltadas para uma Gestão Escolar para Resultados, são incompatíveis com o princípio de gestão democrática definido na CF de 1988 e com o que estabelece o Art. 36 da Lei nº 2.787/2003 - Lei do Sistema de Ensino do Mato Grosso do Sul,

Art. 36 – A Gestão Democrática do Ensino, entendida como princípio e prática político- filosófica e com ação coletiva, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 18).

Essa incompatibilidade evidencia-se na afirmação do IU de que “O diploma do Ensino Médio é o passaporte mínimo para as novas gerações se tornarem produtivas” [...] Assim, procuramos intervir nesse processo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, s.p).

Outro aspecto a ser observado é quanto às avaliações. O IU informa que a realização de avaliações destina-se a três finalidades: a primeira é “verificar se a intervenção em questão tem ou não impacto, sobre quem, sobre quais indicadores e quando”. A segunda finalidade das avaliações consiste em reconhecer quais “os aspectos do desenho e a forma de implementação do programa que necessitam aperfeiçoamento. Por fim, a avaliação também é

uma fonte de informações para a elaboração de programas similares no futuro” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, s.p).

Para a avaliação do impacto das atividades implementadas pelo PJF, foi estabelecido pelo Instituto um processo de monitoria por meio de dois grupos de escolas, que são definidos como: as de intervenção, que é o caso das Escolas 1 e 2 apresentadas no presente trabalho, e que receberam de maneira efetiva o PJF no estado, e, as de controle, que não são beneficiadas na primeira fase do ciclo, mas podem ser integradas ao programa em um próximo ciclo “A diferença nos resultados obtidos, nas avaliações dessas instituições, corresponde ao impacto do projeto, que será analisado”, informa Wanda Engel (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, s.p).

A avaliação de impacto no estado de Mato Grosso do Sul, conforme relata o Coordenador do PJF, ocorreu da seguinte maneira,

[...] foi verificado um avanço de 5 pontos, comparando as escolas de tratamento às escolas de controle de todo o Brasil. A parceria MEC- Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul foi onde se apresentou o maior índice de evolução de resultados comprovados, através destes cálculos de tratamento e controle, que inclusive foram apresentados esse ano para a própria Secretária, que entregou todos os dados detalhados para que a própria Secretária fizesse uma avaliação desses resultados (ENTREVISTA - Coordenador PFJ, 2015).

Como forma de acompanhamento e avaliação do alcance dos resultados gerados em razão da implantação do Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁷⁷

Ressalte-se, porém, que no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme relata o Supervisor do PJF, os resultados eram mensurados pelo Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) cuja função é disponibilizar “dados e informações que possibilitam, aos gestores e educadores, conhecer os resultados alcançados pelos estudantes e tecer um panorama da qualidade educacional da rede ou, de modo mais restrito, da escola⁷⁸”.

Após o término do primeiro ciclo, ou seja, 03 (três) anos do PJF, o Supervisor do PJF afirma que seria realizada uma nova avaliação, com base nos dados do SAEMS, com o propósito de verificar se existiu uma evolução nos resultados, que é denominada de linha de base.

⁷⁷ O IDEB é o indicador utilizado pelo Ministério da Educação para avaliação da educação básica.

⁷⁸ Disponível em: <<http://www.saems.caedufjf.net/>>. Acesso em: 21 maio 2015.

No ano de 2014, a SED/MS publicou os resultados referentes às avaliações de desempenho nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática do ano de 2013 momento em que o PJJ estava em andamento, sendo aplicado apenas para os alunos do último ano do Ensino Médio das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado (REE/MS) incluídas no primeiro ciclo do PJJ (ENTREVISTA - Supervisor PJJ, 2015).

A avaliação foi realizada, comparando os resultados e evolução entre as escolas de intervenção e de controle no início do primeiro ciclo do ProEMI/PJJ no estado com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, que indica, conforme demonstra a tabela 5 da SED/MS a participação dos alunos na avaliação.

Tabela 5 - Avaliação entre escolas de tratamento e controle SAEMS 2013

Etapa	Edição	Nº de estudantes previstos	Nº de estudantes avaliados	% de participação
Controle	2011	2.196	1.554	70,8
	2012	2.178	1.583	72,7
	2013	2.198	1.537	69,9
	2014	2.487	1.617	65
Tratamento	2011	9.273	5.608	60,5
	2012	9.261	6.441	69,5
	2013	9.747	7.221	74,1
	2014	10.420	7.114	68,3
Geral	2011	11.469	7.162	62,4
	2012	11.439	8.024	70,1
	2013	11.945	8.758	73,3
	2014	12.907	8.731	67,6

Fonte: Mato Grosso do Sul (2014).

Conforme o SAEMS a avaliação foi realizada, “mais especificamente, em 99 escolas inclusas, em 2012, nesse programa e as 25 denominadas “de controle”, pelo Instituto Unibanco, parceiro na implementação do referido Programa” (MATO GROSSO DO SUL. SAEMS, 2014, p. 7). De acordo com o documento do SAEMS,

A realização dessa Avaliação foi de suma importância para a verificação dos impactos do Programa no desempenho do público-alvo supramencionado, considerando que, 2014, foi o 3º ano de implantação desse nas 99 escolas do referido ciclo. Esse acompanhamento histórico da evolução das escolas e dos alunos participantes permitirá análises comparativas e ajustes necessários na condução da sua implantação, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes ainda inclusos no processo (MATO GROSSO DO SUL. SAEMS, 2014, p. 7).

Os cortes nos padrões de desempenho utilizados pelo SAEMS para Língua Portuguesa como para Matemática⁷⁹, tanto para as escolas de tratamento como para as de controle, seguem na tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Cortes padrões de desempenho.

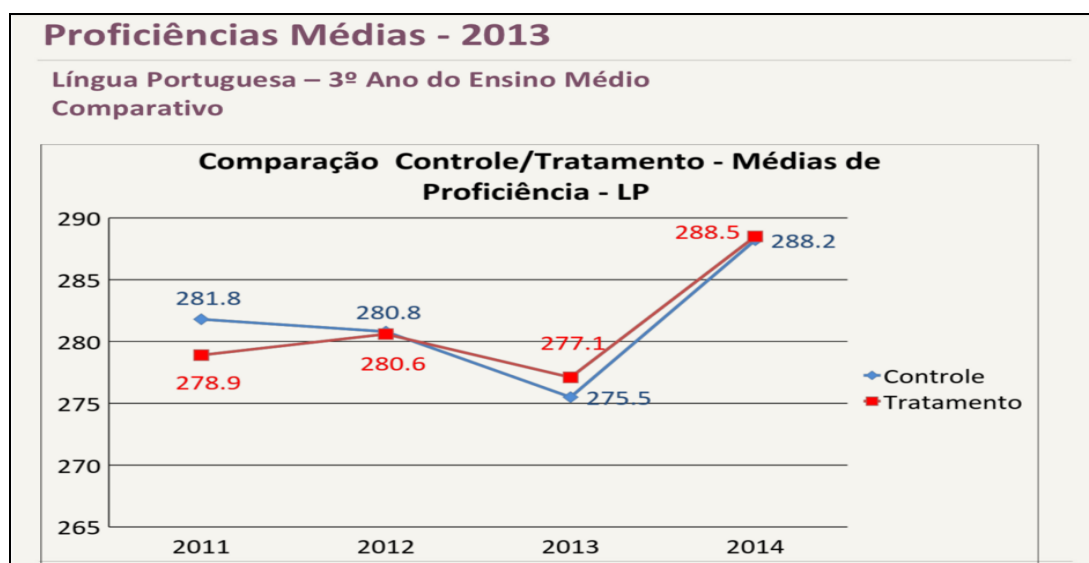
Disciplina	Baixo	Intermediário	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
Matemática	até 275	275 a 325	325 a 375	acima de 375

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2014.

O gráfico 1 que segue apresenta a comparação entre os resultados finais da prova de Língua Portuguesa das escolas de tratamento e as de controle e, como se verifica, as diferenças na pontuação da avaliação não foram significativas, nota-se também que no ano de 2012, quando o PJF foi implantando na Rede Estadual de Ensino ocorreu uma oscilação na pontuação, com queda em 2013, nas duas escolas. A pontuação elevou em 2014, mantendo-se, ainda, em nível intermediário, conforme padrão de desempenho definido pelo SAEMS.

⁷⁹ Adequado – Acima de 350- Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram; Intermediário- Entre 300 a 350 – Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos; Crítico- Entre 250 a 300 – Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período da escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas; Muito Crítico – Até 250– Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 79). Disponível em: <www.saems.caeduff.net>. Acesso em: 15 dez. 2014.

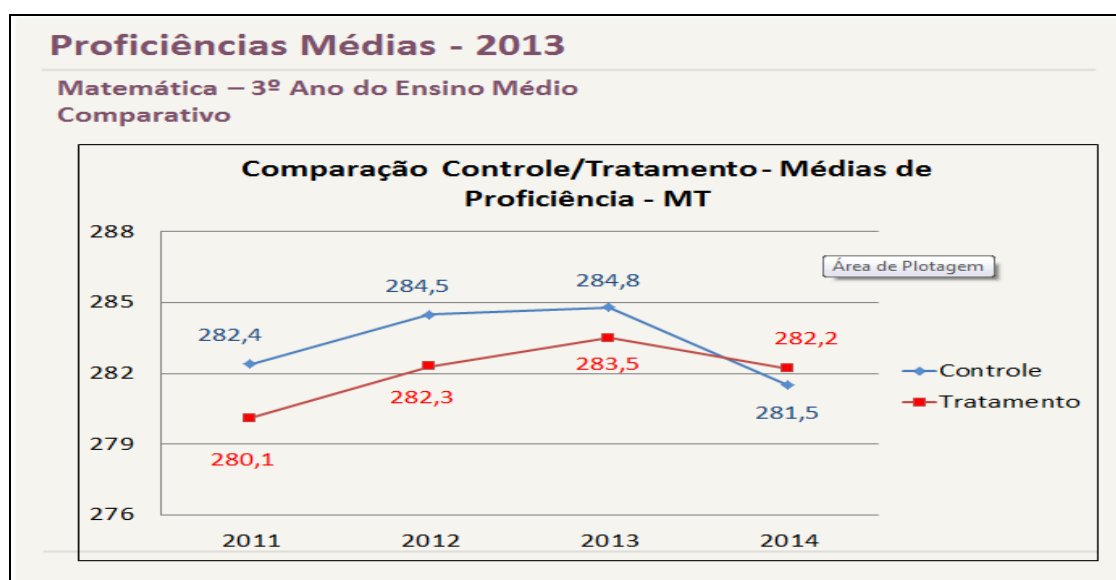
Gráfico 1 - Proficiência escolas de tratamento e controle - prova de Língua Portuguesa



Fonte: Mato Grosso do Sul (2014, p. s.p.).

A seguir no gráfico 2, que analisa a proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Matemática, percebe-se que as escolas de controle apresentam um desempenho próximo ao que as escolas que receberam o ProEMI/PJF.

Gráfico 2 - Proficiência escolas de tratamento e controle prova de Matemática



Fonte: Mato Grosso do Sul (2014, p. s.p.).

O nível intermediário (entre 250 – 300) demonstra que os estudantes atendem “as condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos

itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com seu período escolar”. O documento indica ainda ser necessário “estimular atividades de aprofundamento com esses estudantes, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.25).

Conforme as orientações do SAEMS (2014), os resultados alcançados nas avaliações educacionais devem ser agrupados de acordo com o desempenho do aluno na prova, pois,

Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. Além de evidenciar um significado pedagógico cada um desses grupos, denominados padrões de desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.25).

Dessa forma, o PJF apresenta um modelo educacional em que os manuais e os resultados provenientes da avaliação externa ganham destaque. Pode-se afirmar utilizando as palavras de Peroni (2008, p. 2), que o uso dessa avaliação como medida de qualidade do aprendizado dos estudantes em detrimento do processo de conhecimento evidencia,

[...] uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade. Quanto ao que vai ser avaliado, também tem uma relação direta com as redefinições do papel do Estado, já que está intimamente vinculado à reestruturação produtiva, na discussão sobre os *standards* ou o conteúdo da avaliação.

A pesquisa com os entrevistados mostrou a execução do Programa Jovem de Futuro nas escolas de ensino público de ensino médio no estado. De acordo com o Coordenador do PJF,

Os alunos das escolas só têm a ganhar com o Jovem de Futuro. Ele deu uma estruturação no Ensino Médio que estava perdido. Ele deixou claro que é possível ser feito, que pode ser feito um trabalho de qualidade no Ensino Médio. Com valorização do Professor do Ensino Médio. Mostra para o aluno que ele tem que ter um norte para caminhar e que ali não é só mais um passo que ele pode abandonar a qualquer momento. Então ele trouxe para a escola realmente o que é gestão escolar para resultados. E ele agora é que deixaria a escola a trabalhar sozinha. A mostrar realmente a importância de a escola passa a trabalhar em parceria com a família, com a comunidade, de ouvir e dar voz a este aluno e de entender quem é este aluno, dentre outras situações (ENTREVISTA - Coordenador PJF, 2015).

A Professora da Escola 1 relatou que, no momento em que PJF chegou à escola, a comunidade escolar acreditava que era uma maneira de receber recursos por meio do projeto (ENTREVISTA - Professor Escola 1, 2015).

Segundo o Diretor da Escola 2, o processo de implantação do PJF, no estado de Mato Grosso do Sul, não foi tão significativo quanto ao ProEMI, inclusive que no diz respeito aos recursos que a escola recebia,

Quando a escola entrou no Ensino Médio Inovador, por exemplo, a escola recebia – vamos dizer- no ano 50 mil reais. Quando veio o Jovem de Futuro este recurso foi para 42, ocorreu uma diminuição e, foi muito mais difícil o processo de trabalho. Como para algumas ações a gente já tinha um plano de ação, já tinha tudo, já trabalhava com o Plano, o que ele agregou? Algumas coisas, nem a metodologia. Eu acho que a coisa mais importante foi, talvez, esta questão dos resultados; você trabalhar para resultados, que é uma visão mais empreendedora [...]. Mas eu acho que da forma como a gente trabalhava, com o Ensino Médio Inovador eu não vi, assim, diferença. [...] Em termos administrativos, a gente passou a ter dois sistemas para alimentar, divergentes, terríveis (ENTREVISTA - Diretor Escola 2, 2015).

Na visão do Professor da Escola 2,

[...] Na minha área quando eu estava em sala, assim não senti grandes diferenças. Aí depois quando eu vim para a coordenação em 2013, o que achei é que era mais burocracia, era mais trabalho, porque você tinha que fazer, digamos assim, você é obrigado a fazer certas coisas e aí você tinha que cumprir. Porque se tem que fazer, tem que fazer.

As afirmações acima indicam posicionamentos diferentes em relação ao PJF. Enquanto o Coordenador apresenta uma visão positiva sobre o programa, o Professor da Escola 1 manifesta que seria uma forma de ampliar recursos financeiros necessários à escola, o Diretor e o Professor da Escola 2, por exemplo, comentam que o PFJ instalou práticas burocráticas na escola que causou mais entraves nos processos para a gestão escolar do que agregou de forma efetiva à aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que essas práticas citadas pelo Diretor e Professor da Escola 2, evidenciam “dimensões técnico-instrumentais e hiperburocráticas”, por um lado, no sentido atribuído por Lima (2013, p.78), e de concentração de poderes, por outro

[...] pode significar, não só em termos de governação democrática das escolas, mas também em termos educacionais, é muito mais do que tem sido admitido e, entre outros elementos, pode incluir: perda do que resta da (reduzida) autonomia pedagógica – didática dos professores [...].

Diante do exposto, os dados mostraram que a implementação do ProEMI/PJF, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul, por meio da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto Unibanco, a partir do curso de Gestão Escolar para Resultados, alterou a concepção de currículo inovador proposto pelo ProEMI, ao inserir metodologias e práticas pedagógicas prontas provocando ajustes na condução do Projeto Político Pedagógico de cada escola e na rotina dos sujeitos envolvidos.

O que ficou explícito por meio dos depoimentos é que o PJF interferiu no processo de construção da autonomia de gestão das escolas ao retirar o direito da comunidade escolar de pensar, debater e decidir de forma coletiva desde suas políticas pedagógicas até o modo de atuação de distribuição e aplicação de recursos.

Desse modo, as contradições ficam evidentes quando o Programa Jovem de Futuro introduz no interior das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a concepção de Gestão Escolar para Resultados, por meio de “Cardápios de Metodologias” em que conceitos gerenciais utilizados pelo setor privado são aplicados no setor público; o que caracteriza uma condição de fins opostos. A proposta metodológica do Programa Jovem de Futuro, enquanto tecnologia educacional para as escolas públicas compromete a gestão democrática da educação, ao focalizar o viés de produtividade, como condição para atingir a qualidade da educação, com foco em resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta uma análise do processo de implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro, tecnologia educacional desenvolvida pelo Instituto Unibanco, em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2012 a 2014, por meio de parceria firmada entre o governo do estado de Mato Grosso do Sul, na segunda gestão de André Pucinelli (2011-2014) com a intermediação da Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Unibanco.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: discutir as estratégias políticas que viabilizaram o crescimento das parcerias entre o setor público e o setor privado no campo educacional; descrever o processo de constituição do Projeto Jovem de Futuro, apresentado pelo Instituto Unibanco, desde sua concepção, disseminação, validação, até associar-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do governo federal; examinar as consequências da implantação e implementação do Programa Jovem de Futuro, para a autonomia da gestão de escolas de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, a tese apresentada indica que o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, com foco no modelo de Gestão Escolar para Resultados, marcado por objetivos e instrumentos pedagógicos padronizados, emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de Ensino Médio. Com esse modelo de gestão, interfere no planejamento e nos processos participativos e, em consequência, compromete a autonomia da gestão escolar, característica fundamental da gestão democrática.

Nesse sentido, foram definidas as seguintes categorias de análise: parceria entre o setor público e o setor privado e gestão escolar.

A partir do aporte teórico referenciado neste trabalho, discutiram-se, no capítulo 1, as mudanças no papel do Estado, no contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), em que o Estado é considerado pela ideologia neoliberal responsável pela crise e, portanto, a estratégia é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação para superar a crise (PERONI, 2006).

Com base no mesmo diagnóstico, ou seja, de que a crise é do Estado, emerge uma nova corrente denominada Terceira Via que se apresenta como uma alternativa à social democracia preconizada por Keynes e ao neoliberalismo defendido por Hayek, entre outros. A Terceira Via propõe transferir atividades estratégicas para a sociedade civil sem fins lucrativos, ou seja, para o Terceiro Setor (Organizações Não-Governamentais (ONGs), fundações, associações comunitárias e filantrópicas, entre outros).

No caso brasileiro, verificou-se a identificação do Estado como o responsável pela crise econômica, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), apresentado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), em 1995. Esse Plano propõe como estratégias para superação da crise a privatização, a terceirização e a publicização, sendo esta última entendida como a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, no entanto, pública não-estatal. Com isso, observa-se o chamamento da sociedade civil, impulsionada pelo público não-estatal, no caso, representado pelo Terceiro Setor, para quem o Estado deveria transferir as ações, entre outras, a execução de políticas educacionais.

Para configurar esse movimento, o PDRAE propõe substituir a administração pública burocrática pela administração pública gerencial, com o argumento de promover a eficiência e a eficácia dos serviços públicos. Esses parâmetros são distintos daqueles reivindicados pelas forças organizadas da sociedade civil ao longo dos anos 1980, no processo de luta pela redemocratização do país, de modo especial, da gestão democrática da educação, reivindicação dos educadores e definida como princípio de ensino na Constituição Federal de 1988.

Desse modo, constatou-se que o crescimento de parcerias do setor público com instituições do setor privado no campo educacional tem como referência as propostas do PDRAE, no contexto de redefinição do papel do Estado sendo que, em decorrência, foram regulamentadas as Organizações Sociais (OS), pela Lei 9.637, de 15 de maio de 1998 e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) pela Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, instituindo o termo de parceria, como instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e essas organizações.

Pode-se apreender que o conjunto de medidas previstas pelo PDRAE para a implementação da reforma administrativa do Estado brasileiro está presente na Emenda Constitucional nº 19 de 1998, principalmente no que se refere ao *status* constitucional dado ao princípio da eficiência (ADRIÃO; BEZERRA, 2013). Com isso, as práticas gerenciais oriundas do setor privado, por serem consideradas mais eficientes e ágeis, ao mesmo tempo

em que os serviços públicos são acusados de ineficientes, ganham espaço na administração pública.

No contexto de redefinição do papel do Estado, esse movimento se materializa nas políticas sociais. A partir de então, as instituições privadas influenciam, cada vez mais, as políticas públicas educacionais, em todos os níveis, de modo especial, a educação básica, com a justificativa de que o público não tem qualidade.

Por exemplo, evidenciou-se a influência do setor empresarial na política educacional brasileira, com a criação do Movimento Todos pela Educação (Grupo Gerda, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e os parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Senna, entre outros), lançado em 2006, classificado em fevereiro de 2014, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

No contexto de aproximação do empresariado brasileiro com o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), esse Movimento, com base no discurso de busca pela qualidade na educação pública, pautado, no entanto, nas avaliações com foco em resultados, propôs metas para a educação brasileira. Essas metas foram incorporadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que oficializou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica, lançado em 2007, pelo governo federal, constituindo-se uma das principais políticas de regulação para esse nível de ensino. Essa discussão consta no capítulo 1.

A relação entre o poder público e o Terceiro Setor avançou, nesse período, destacando-se no primeiro mandato do governo Dilma Vana Roussef (2011-2014), a parceria efetivada entre o governo federal, governos subnacionais e o Instituto Unibanco (IU). Esse Instituto caracteriza-se como uma instituição do Terceiro Setor e integra, atualmente, o Movimento Todos Pela Educação, conforme apresentado no segundo capítulo.

A partir de 2002, conforme documentos consultados, o IU voltou a sua atuação social para a educação, de maneira específica para o Ensino Médio, por meio do desenvolvimento de projetos próprios. Justifica sua escolha nessa etapa da educação básica por marcar o final da educação escolar básica e o ingresso no mercado de trabalho, deixando claro o seu interesse em formar alunos para esse mercado. Em seu material editorial isso se torna evidente, pois o IU argumenta sobre a necessidade de transferir os conceitos aplicados no setor empresarial em técnicas de conhecimento para as escolas e, conseqüentemente, para os alunos. Essa discussão consta no segundo capítulo.

Entre as suas propostas o IU apresentou, em 2006, o Projeto Jovem de Futuro concebido para as redes estaduais de ensino, fundamentado na Gestão Escolar para Resultados

(GEpr), implantado em 2007, em caráter experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte (2008), expandiu e formalizou a proposta como projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 22 do Rio Grande do Sul. Em 2009, ampliou para mais 41 escolas do estado de São Paulo, sendo 21 na região metropolitana da capital e 20 em municípios da região do Vale do Paraíba e o projeto passou para a fase de sistematização e ajustes finais nas suas metodologias e procedimentos (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

No entanto, observou-se que antes de sua formatação final, o IU apresentou o Projeto Jovem de Futuro e foi qualificado pelo Guia de Tecnologias Educacionais 2009 do MEC, uma das ações do PDE. Chamou-se a atenção para a contradição política e para a questão ética, uma vez que um projeto de iniciativa privada é pré-qualificado em uma chamada do setor público, no caso do MEC, antes mesmo de completar o período de validação do projeto, para aplicação em larga escala nos sistemas de ensino.

Um dado importante é que o IU estabeleceu para a formação dos gestores escolares o curso de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), para apresentar aos técnicos das Secretarias de Educação e ao grupo gestor escolhido pela escola, a concepção em que o Programa fundamenta seu conteúdo em matérias como planejamento, execução, avaliação, e comunicação, que o IU apresenta por meio de uma matriz lógica em um conjunto de ações que devem ser realizadas para o alcance de resultados previamente estabelecidos pelo IU.

O planejamento das ações para o alcance de resultados proposto pelo IU é apresentado por meio da matriz lógica em que os seis Rs (R1- Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas – Taxa de alunos acima da média em LP e Matemática, por turma e bimestre; R2- Alunos com alto índice de frequência; R3- Professores com alto índice de frequência; R4- Práticas pedagógicas melhoradas; R5- Gestão Escolar para Resultados ; R6- Infraestrutura da escola melhorada). compreendem os resultados a serem alcançados. Destaca-se no conteúdo dessa capacitação e dos Rs o predomínio de uma linguagem técnica e gerencial que remete aos princípios da administração Taylorista/Fordista.

O Instituto Unibanco produziu um aporte teórico-prático, um conjunto de metodologias acompanhado de materiais didáticos, em que consta como se aplica o programa denominado Cardápios de Metodologias divididos em Metodologias imprescindíveis (Entre Jovens; Valor do Amanhã na Educação; Campanha Estudar Vale a Pena; Jovem Cientista; Entendo o Meio Ambiente Urbano) e opcionais (Fundos Concursáveis; SuperAção na Escola; Monitoria; Sistema de Reconhecimento; Agente Jovem; Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala; Curso de Gestão Escolar para Resultados). Essas metodologias são

disponibilizadas por meio de temáticas para serem desenvolvidas com os estudantes, os professores e a comunidade escolar e passam a integrar e interferir tanto no Plano de Ação como no Projeto Político Pedagógico da escola.

O IU, ao elaborar materiais padronizados e replicáveis em larga escala para todas as redes de ensino público, encontra uma forma de chegar aos diferentes estados e escolas de ensino médio do país, desconsiderando as distintas realidades e, portanto, os sujeitos que as constituem, no sentido de implementar uma nova cultura, ou seja, mudar a forma das pessoas agirem e viverem em sociedade.

No processo de correlação de forças, o viés contraditório explicita-se, pois em 2012, o projeto integrou-se ao Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, passando a se denominar Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro). A parceria foi oficializada em 14 de fevereiro de 2012, com a assinatura do termo de cooperação técnica entre o MEC e o Instituto Unibanco. Assim, tornou-se a principal política pública de Ensino Médio das Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí que também estabeleceram parcerias com o IU.

Questionou-se essa forma de integração, na medida em que se trata de programas não somente diferentes, mas antagônicos. Enquanto o ProEMI tem como propósito a melhoria na qualidade das escolas de Ensino Médio, centrado em um currículo para formação integral e integrada, voltado à formação do indivíduo, como trabalhador e como cidadão, o PJJ apresenta uma concepção de gestão para resultados, voltada à formação para o mercado de trabalho, de forma a ajustar o perfil do indivíduo “ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 436).

Assim, contraditoriamente, além de se associar ao PJJ do Instituto Unibanco, pode-se verificar que o MEC assumiu a responsabilidade de repassar os recursos financeiros às escolas atendidas pelo PJJ, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), evidenciando-se que recursos públicos são utilizados para financiar um projeto de iniciativa privada.

O governo de Mato Grosso do Sul, ao firmar parceria com o IU, no dia 11 de setembro de 2011, para execução do Projeto Jovem de Futuro em escolas de Ensino Médio, deixa claro sua opção política, com o argumento de que sua intenção é diminuir os índices de evasão escolar na rede estadual de ensino e melhorar o desempenho dos alunos.

Pode-se afirmar que o Projeto Jovem de Futuro vem ao encontro das diretrizes educacionais e da concepção que orienta a política educacional do governo André Pucinelli

(2007-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), centrada no tema “Educação para o Sucesso”, cujos fundamentos encontram-se na gestão gerencial.

Com base nessa concepção, verificou-se que esse governo alterou a forma de provimento do cargo de diretor escolar, por meio da assinatura da Lei 3.479 de dezembro de 2007, em que o processo eleitoral deixou de ser somente por eleição e passou a ser seletivo, incluindo em suas etapas o curso de capacitação para gestão escolar e a avaliação de competências que gera uma certificação para o candidato, habilitando-o a concorrer ao cargo de diretor escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2007). Para execução do curso de preparação e certificação ocupacional dos diretores escolares foi escolhida a Fundação Luís Eduardo Magalhães (BIGARELLA, 2015).

Segundo a mesma lógica, implementou um sistema de premiação pela Lei n. 3.966, de 23 de setembro de 2010, que instituiu o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2010), em que o governo entrega prêmios aos alunos com melhor desempenho em cada turma e que poderá ser por espécie, equipamentos ou materiais. Assim, a meritocracia tem amparo legal.

Dessa maneira, percebe-se que as propostas que sustentam a lógica de mercado na educação do estado de Mato Grosso do Sul, decorrem da política educacional formulada no segundo mandato do governo André Puccinelli (2001-2004) como prefeito da cidade de Campo Grande, quando o governo firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), para implantação do Programa Escola Campeã (PEC), que propunha metas para melhoria da educação nas escolas da rede municipal, na tentativa de aumentar os índices de aprendizagem e elevação no nível de desempenhos dos diretores, sendo que os resultados das avaliações (evasão e repetência) obtidos ficaram aquém das expectativas.

O IAS propunha-se a cooperar com a resolução dos problemas educacionais que comprometiam o desempenho da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, e para isso, indicou mudanças nas práticas de gestão escolar, incluindo a seleção de diretores escolares, com base em novos critérios. A Fundação Luis Eduardo Magalhães, parceira do IAS, foi quem realizou, à época, a Certificação Ocupacional dos diretores escolares da Rede Municipal, mediante uma prova de competência técnica, para avaliação e promoção dos candidatos, para posterior indicação do provimento de cargo de diretor escolar pelo Poder Executivo (OLIVEIRA; FERNANDES, 2011), demonstrando que o governo já adotava propostas que se fundamentam na lógica gerencial para a gestão escolar da rede pública de ensino, em detrimento da gestão democrática.

A lógica gerencial está presente nos documentos do IU tais como nos seus Relatórios de Atividades, nos Manuais de Secretária de Educação, na proposta do curso de GEPR, bem como em seus processos de avaliação externa de resultados, premiação, inserção de metas por meio dos seis Rs, entre outras ferramentas evidenciando-se a adoção de conceitos empresariais na sua proposta de gestão educacional.

Os documentos coletados mostraram que o Programa Jovem de Futuro do IU se vale de mecanismos gerenciais, incorporados da concepção fordista e da concepção toyotista, pode-se assinalar, em uma composição híbrida. Ao introduzir em larga escala seu material padronizado, assemelha-se ao conceito da “qualidade total” do fordismo marcado pela produção em série, e em grande escala, visando atender as necessidades de consumo em massa. Ao inserir critérios de eficiência e efetividade, aproxima-se dos elementos da “qualidade total” das bases do modelo Toyotismo, em que a produção deve ser planejada conforme as necessidades específicas do mercado, tendo em vista atingir o grau máximo de eficiência.

Com a junção do ProEMI/PJF, o Instituto elabora o material denominado Metodologia Jovem de Futuro - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro e acrescenta outras metodologias e materiais pedagógicos denominados Metodologias Pedagógicas (Entre Jovens, O Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho, Entendendo o Meio Ambiente na Urbano) e Metodologias de Mobilização e Articulação (Agente Jovem, Superação na Escola, Monitoria, Campanha Estudar Vale a Pena, Fundos Concursáveis e Sistemas de Reconhecimento e Monitoria). As metodologias imprescindíveis devem ser replicadas em todas as escolas, ou seja, em larga escala. Já as metodologias opcionais são flexíveis, as escolas somente replicam as que foram escolhidas, sem uma exigência mínima.

Os documentos consultados e as entrevistas realizadas com os sujeitos (diretor e um professor) das duas escolas selecionadas para estudo mostraram que as metodologias imprescindíveis e opcionais, mesmo com a resistência e os questionamentos apresentados pela Escola 1, passaram a compor a Proposta Político Pedagógica da Escola 1 e o Projeto Político Pedagógico da Escola 2, o que evidencia a influência do PJF na proposta pedagógica das escolas.

O comprometimento da autonomia das escolas fica claro nas entrevistas dos diretores e docentes, pois tanto as práticas técnico-instrumentais e burocráticas, o monitoramento, a ênfase nos resultados, a previsão de premiações e aporte financeiro, são utilizados como forma de fomentar e manter o interesse dos diretores, dos professores, dos alunos e da

comunidade no programa e, principalmente, visam construir determinado sujeito, ou seja, adequado aos interesses do mercado.

Apesar de o IU utilizar e defender em seus relatórios conceitos de participação, democracia e autonomia o que pôde ser observado é que esses conceitos estão atrelados aos critérios de eficiência, eficácia e produtividade propostos pelo Instituto.

Para tanto, o material pedagógico correspondente ao programa passa a ser um produto para garantir o alcance da qualidade educacional, segundo a concepção de “qualidade total” do modelo de produção toyotista.

A pesquisa mostrou também formas de controle, desde a implantação do Programa Jovem de Futuro, com a seleção de profissionais na Secretaria de Educação (coordenador do PJJ e supervisor do PJJ), segundo perfil determinado pelo IU, o padrão de formação do curso de Gestão Escolar para Resultados ao grupo gestor, até a implementação nas escolas como a aprovação do plano de ação da escola, na medida em que este deveria ser enviado para análise do Supervisor da Secretaria de Estado de Educação e, posteriormente, ao MEC para aprovação final, assim como o seu alinhamento ao Projeto Político Pedagógico da Escola, compreendendo as ações do PJJ.

Essa orientação de gestão aproxima-se do modelo de gestão de produção taylorista, no que se refere à supervisão funcional. Nesse modelo em um primeiro momento, o trabalhador é treinado, instruído e ao desenvolver suas ações é acompanhado, para um adequado resultado operacional. Percebe-se, assim, a racionalidade do trabalho, em tempo e movimento para cada atividade, sob um controle funcional, hierarquizado que tem como direção principal a produtividade.

As análises mostraram que, segundo essa perspectiva, a sociedade civil não é compreendida como espaço de participação na formulação, no acompanhamento e na avaliação das ações estatais e, portanto, não desempenha o papel de controle social (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

As entrevistas mostraram também, como forma de controle, o acompanhamento da execução do Programa pelo Sistema de Gestão de Projetos no Ambiente Virtual de Aprendizagem gerenciado pelo Instituto Unibanco. Percebe-se um controle em larga escala, inclusive pelos mapeamentos e preenchimento das planilhas em relação às atividades realizadas pelas escolas. Salientou-se a crítica do Professor da Escola 2 ao funcionamento e mecanismos desse Sistema, ao mesmo tempo em que a escola deveria alimentar os dados no Sistema do MEC, com maior facilidade de acesso. Evidencia-se, portanto, a existência de dois sistemas financiados pelo governo federal e a perda de controle por parte do MEC.

Dessa maneira, verifica-se um acompanhamento das informações que são utilizadas para aperfeiçoamento como é referenciado pelo Instituto. Essa é mais uma atividade que se identifica com elementos da “qualidade total”, que busca por aprimoramento contínuo de controle de resultados para cumprimento dos objetivos planejados.

A busca pela qualidade para transformar as organizações do setor público em mais eficientes e eficazes, segundo a ótica do setor privado, depende diretamente de como essas organizações são administradas e esse controle está aliado diretamente aos resultados no caso do PJJ. Nesse sentido, o governo André Puccinelli acredita que a forma de se atingir resultados eficazes nas escolas públicas vem por meio de uma proposta privada, por considerar como sendo mais eficazes e eficientes os mecanismos desse setor que se apresenta por meio de projetos e programas, como o Jovem de Futuro.

A ênfase que o PJJ dá aos processos de gerenciamento dos sujeitos da escola, a separação entre o planejamento e a execução, o controle dos professores e alunos, por meio de materiais pedagógicos padronizados, a premiação que gera a competitividade entre as escolas, expressam o que Freitas (2012) denomina de “neotecnicismo”, na educação contemporânea brasileira.

Com isso, utilizando a análise de Saviani (2007, p. 437), pode-se afirmar que “O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’”.

Diante do exposto e com base nos autores e análises apresentados nos capítulos e à luz das categorias definidas, confirma-se a tese apresentada nesta pesquisa de que o Programa Jovem de Futuro emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de ensino médio. Ao influenciar a proposta pedagógica das escolas, inserir práticas burocráticas, por exemplo, com a inserção de sistemas de controle, introduzir materiais pedagógicos padronizados, investir na lógica da premiação com base em resultados, acaba por influenciar conteúdos, procedimentos e relações construídas coletivamente no interior das escolas e, assim, compromete a o processo de construção da autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) da gestão escolar, e, assim, fere o princípio da gestão democrática.

Considera-se que esta pesquisa não esgotou a discussão sobre o tema, mas trouxe contribuições que poderão auxiliar nas reflexões sobre as parcerias entre o setor público e o setor privado no campo educacional. Outros temas que, aqui, não foram suficientemente desenvolvidos poderão ser aprofundados, como o conteúdo da formação da equipe gestora da Secretaria de Educação e das escolas; o conteúdo das metodologias propostas pelo IU no currículo das escolas de ensino médio; o papel da equipe gestora em contraposição ao

colegiado escolar; o repasse de recursos do público para a execução do Programa Jovem de Futuro, entre outros. A problematização desses temas poderá trazer melhor compreensão da incursão do setor sobre o público e a sua influência na autonomia da gestão de escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, nº 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. *Revista Chão de Escola*, Curitiba: SISMMAC, v.2, p.28-33, outubro de 2003.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público Não-Estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.. *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, T.. (Coord.). *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Local: CNPq, 2010. Relatório de pesquisa final de projeto de pesquisa.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

ALVES, A. G. R. A. *A inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no estado de Mato Grosso do Sul (2007 - 2013)*. Campo Grande: UFMS, 2014.

AMARAL, J. C. S. R. *A política de Gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ANTUNES, R. Introdução: A substância da crise. In: MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, L. C. G. de. Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional: arquitetura organizacional, benchmarking, empowerment, gestão, pela qualidade total, reengenharia: volume 1/ Luis César G. de Araújo.- 4ed.- 3.reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009.

ARELARO, L. R. G. *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. Análise da 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 30 set. 2010.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, Nelson. *Toda a história – historia geral e história do Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, v. 23, nº 80, p. 49-71, setembro, 2002.

BAHIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Fundação Luís Eduardo Magalhães. Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos. Salvador: Secretaria de Estado de Educação/FLEM, 2004.

BALDUINO, M. A. C.. *A concepção da gestão democrática da educação no estado de Mato Grosso Do Sul no Entretempo de 1991-2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2003.

BARROS, R. P. de; CARVALHO, M. de; FRANCO S.; ROSALÉM, A. *Impacto do Projeto Jovem de Futuro*. EAE- Estudos em Avaliação Educacional. V. 23, n 51, 2012.

BIGARELLA, N.. *O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 – 2014)*. Campo Grande, 2015. 25p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

BOLSON, H. da S. P. *A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012*. Brasília-DF: Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. De 1988. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Senado Federal. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília-DF: Mare, 1995.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de Junho de 1998. Presidência da Republica, Brasília /DF

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Presidência da República, Brasília /DF.

BRASIL. Lei nº 9.637 de 15 de Maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Presidência da Republica, Brasília /DF.

BRASIL. Lei nº 9.760 de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Presidência da Republica, Brasília /DF.

BRASIL. Decreto no 3.100, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, aulo César; WILHEIM, Jorge; SACHS, Ignacy (Orgs.). *Brasil: Um século de Transformações*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; e SPINK, Peter Kevin (orgs.); tradução Carolina Andrade. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. – 4ª. ed. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2001.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47.

BRUNO, L.. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos/ Dalila Andrade Oliveira (org).*10.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMINI, L. *A Gestão Educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

COMERLATTO, L. P. *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria pública privada*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R.. As parcerias público- privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. / Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013.

COSTA, M.; GUTIERRES, D. V. G.. O Financiamento e o Controle Social dos Recursos da Educação no Contexto das Parcerias Firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Municípios Brasileiros. In: *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna/ Theresa Adrião e Vera Peroni (orgs.) – Goiânia: Funape: Recife: Anpae*, 2013.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. *Gestão democrática da educação: Exigências e Desafios*. In: *Revista Brasileira de política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, SP, vol.18 n°2, jul/dez/2002.

CURY, C. R. J. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, N. 3, set./dez. Porto Alegre: ANPAE, 2007. p. 483-495.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. *Gestão democrática da educação em tempos de contradição*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. Anais Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. p. 1-12. (1 CDROM).

DALE, R. C.. *A promoção do mercado educacional e a polarização da educação*. *Educação. Sociedade e Culturas*, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994.

DALE, R. C.. *Globalização e educação. Demonstrando a existência de uma cultura “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação”?* *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 18.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DI PIETRO, M. S. Z.. *Direito administrativo*. 20.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

DI PIETRO, M. S. Z.. *Direito administrativo*. 21.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DI PIETRO, M. S. Z.. *Direito administrativo*. 23.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DI PIETRO, M. S. Z.. *Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas*. 8.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

EVANGELISTA, O.. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. *Caros Amigos*, São Paulo, ano XII, n. 136, jul. 2008.

CAMPOS, V. F.. Gerenciamento da Rotina do Trabalho do Dia- a Dia/ Vicente Falconi Campos. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2004

FERNANDES, M. D. E.. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. RBPAAE – v.24, n.3, p. 517-533, set./dez. 2008.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, v. 28, nº 99, p. 501-521, ago. 2007.

FREITAS, L. C. De. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

FRIGOTTO, G.. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

FRIGOTTO, G.: CIAVATTA, M.. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e Entraves Nas Suas Modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 1116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

GIDDENS, A.. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, A.. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A.. Nota Introdutória. In: GIDDENS, Anthony (Org). *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 17-46.

GUTIERRES, D.V.G.. *A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

HARVEY, D.. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, D.. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1990.

HARVEY, D.. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

HARVEY, D.. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2008.

HARVEY, D.. *O neoliberalismo historia e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F.A.V.. *O caminho da servidão*. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Metodologia Das Estimativas da População Residente nos Municípios Brasileiros para 1º de julho de 2011*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as*

Unidades da Federação e os municípios das capitais de 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

IETS. Instituto de Estudos e Trabalhos na Sociedade. Disponível em: <http://www.iets.org.br/>. Acesso em: 29 jul. 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatórios de atividades*. Disponível em: <http://www.instituto-unibanco.org.br/o-instituto/relatorio-de-atividades>. Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de atividades 2009. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf. Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO UNIBANCO, 2010. Disponível em: www.unibanco.com.br/apresentação-jovemdo futuro. Acesso em: 31 maio 2012.

INSTITUTO UNIBANCO, 2011. Cardápio de Metodologias Jovem do Futuro: Estratégias para implementação do projeto aplicadas a gestores, professores e alunos. Disponível em: www.unibanco.org.br/. Acesso em: 25 de Maio de 2014.

KEYNES, J.M.. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Trad. Mário R. da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Economistas).

LAURELL, A.C. (Org). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 3.ed. São Paulo: Cortez,2002.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Cristhian Laval. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva-Londrina: Editora Planta, 2004.

LELIS, Ú. A. de. *Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LESBAUPIN, I. (org). *O Desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, L. C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

LUMERTZ, J.S.. *A parceria público privada na educação: implicações para a gestão da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUSSIER, R.N; REIS, A.N.F; FERREIRA, A.A. *Fundamentos de administração: Tradução e adaptação da 4ª edição norte-americana*- São Paulo: Cenege Learning, 2010.

MARTINS, A.S.; *A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan.-jun. 2009.

MARX, K.. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul- PT/PDT/PPS/PC do B/ PAN/PSDB. Campo Grande, 1998.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Escola Guaicuru*, caderno 1, Campo Grande: SED/MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Plano estadual de educação*. Campo Grande: SED/MS, 2004.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação (SED). *Ensino médio inovador. Educação para o sucesso*. 29 de março de 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Termo de cooperação entre governo Mato do Grosso e o Instituto Unibanco no Programa Jovem do Futuro*. Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/33008393/doems-08-12-2011-pg-23>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Secretaria de Estado de Educação (SED)*. Disponível em: <http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=158254&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068>. Acesso em: 14 maio 2013.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. *Educação para o sucesso*. Disponível em: <<http://www.sed.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). *Gestão Colegiada*. Disponível em: <<http://www.sed.gov.br/index.php>>. Acesso em: 14 maio 2015.

MAXIMIANO, A. C. A.. *Teoria Geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 5ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELLO, C. A.. *Curso de direito administrativo*. 5.ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

MÉSZÁROS, I.. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, I.. *O poder de ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I.. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I.. *Crise estrutural necessita de mudança estrutural*. II Encontro de São Lázaro - Conferência de Abertura, 13 junho, 2011.

MONTAÑO, C.. *Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAÑO, C.. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, M.. *Relação público-privada na educação básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio Público*. In PERONI, V. M. V. *Redefinições das fronteiras entre o público e privado: implicações para a democratização da educação*. Liber Livro, 2013.

MONTEIRO, M.. *A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco*. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

MORAES, R.. *Neoliberalismo*. São Paulo: Senac, 2001.

NETO, A. C.; CASTRO, ALDA M.. *Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.

NEVES, L. M. W. .*Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, L. M. W.. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do Capital para Educar o Cosenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A.. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado*. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e comprimissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, D. P. R..*Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas*. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, D. P. R.. *Introdução à administração: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, M. M..*O projeto político-pedagógico da Terceira Via*. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/quatorze/marcos_marques_14.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

OLIVEIRA, R. T. C.. *A relação público/privado e o direito à educação*. In: CARVALHO, Carlos Henrique. *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia: EDUFU, v. 2, 2012. p. 497-515 .

OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E.. *O público e o privado na educação básica brasileira: implicações das parcerias com o terceiro setor para a gestão democrática*. In: ALMEIDA, Maria de Lourde Pinto; FERNANDES, Sônia Regina Souza. *Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 133- 155.

OLIVEIRA, R.T.C. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PERONI, V. M. V.. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

PERONI, V. M. V.. *Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro*. In: *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, V. M. V.. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

- PERONI, V. M. V.. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO e PERONI (org.). Público e Privado na educação novos elementos para o debate – São Paulo: Xamã, 2008.
- PERONI, V. M. V.. Políticas educacionais e a relação público/privado. *Revista Retratos da Escola*, 2009.
- PERONI, V. M. V.. A Democratização da Educação em Tempos de Parcerias entre o Público e o Privado. *Revista de Educação Pública*, v.19, n.40, p.215-227, maio/ago. Cuiabá: EDUFMT, 2010.
- PERONI, V. M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pró-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.
- PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (Coord.). *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- 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 brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 716-778, out. 2009.
- PERONI, V. M. V.; PIRES, D. O. Relações entre o Terceiro Setor e a Administração Pública Brasileira: implicações para a democratização da educação. *Anais... SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO*. Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Eixo 1 Políticas públicas, avaliação e gestão da educação, 2013.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. In: *Gestão de Sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas educacionais*. *Anais... IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE Sudeste*. São Paulo, UNICID, 2014.
- PERONI, V. M. V. *et al.* Relação público privado na educação básica- notas sobre o histórico e o caso do PDE- PAR- Guia de Tecnologias. *Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 34, p. 27-44, jul./dez. 2012.
- PIRES, D. de O.. *A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito a educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privado na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, nº 121, p. 113- 1156, out-dez., 2012.
- ROCHA, A. B. B. da. *Parceria entre o público e o privado na educação: implicações do programa escola campeã para a gestão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.
- RODRIGUES, J. O moderno príncipe industrial: o pensamento da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educação*, Curitiba, v. 6, nº 19, p.37-50, set/dez., 2006.

SADER, E.. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SAVIANI, D.. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina M.; SILVA, Tania Mara T.da. *O público e o privado na história da educação: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados; Histedr; Unisal, 2005. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr., 2007.

SAVIANI, D.. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, E. O. ; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F.. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ;GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, J. A. *Comentário contextual à constituição*. São Paulo: Malheiros, 2014

SILVEIRA, A. D. Algumas considerações sobre as normas do processo de licitação pública, contratos e convênios no estabelecimento de parcerias educacionais entre a administração pública e a esfera privada. *Educação: teoria e prática*, v. 19, nº 32, p.143-159, jan./jun., 2009.

SIMÕES, C. A.. Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, E.. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

VIEIRA, E. A social democracia - longo caminho até a terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, nº 2, p. 182-203, maio/ago., 2013.

VIEIRA, E. Os direitos e a política social. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 207.

VOSS, D. M. da S.. O Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE): contextos e discursos. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPEl: Janeiro/abril 2011.

WOOD, E. M.. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Trad. Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Título do projeto de pesquisa: PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UMA PROPOSTA DO TERCEIRO SETOR PARA A GESTÃO DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2012-2014)

Pesquisadora: Maria Aparecida Canale Balduino

E-mail: ccanale@ucdb.br

Orientadora: Profa Dra Regina Tereza Cestari de Oliveira

E-mail: reginacestari@hotmail.com e reginacestari@ucdb.br

Prezado (a) Sr (a)

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Av. Tamboara, 149 - 13000-000 - Mato Grosso do Sul - Brasil
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

Sou **Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**. Esta pesquisa para fins de obtenção do título de doutora em Educação tem como objetivo geral analisar o Programa Jovem de Futuro: uma proposta do Terceiro Setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014).

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados documentais e serão aplicadas entrevistas, como técnica complementar, mediante um roteiro de caráter semiestruturado. As entrevistas serão gravadas, desde que autorizada pelos (as) entrevistados (as). O local e horário das entrevistas serão definidos pelos participantes da pesquisa.



A Profa. Regina Tereza está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelos telefones (67) 3312- 3584 (sala PPGE/UCDB) e (67) 3312-3597 (Secretaria PPGE/UCDB).

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco aos participantes, uma vez que a participação é voluntária e as informações decorrentes da mesma visam complementar e aprofundar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão ao (a) entrevistado (a) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da tese de Doutorado.

Para conhecimento de V. Sa apresento um resumo (Apêndice 1 e 2) e desde já lhe agradeço pela colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito da pesquisa.

Cordialmente,

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro.
2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.



3. É garantido o anonimato.
4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda e
6. O presente termo está assinado em duas vias.

Declaro

Autorizar Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Concordo

Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação.

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

Campo Grande, ____ de ____ de 2015

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Participante: _____ RG: _____ SSP _____

Assinatura

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista 1 - Coordenador e Supervisor da SED

Universidade Católica Dom Bosco

Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

Entrevista para a pesquisa de Doutorado em Educação

Pesquisa: Programa Jovem de Futuro: Uma proposta do Terceiro Setor para a Gestão de Escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (2012-2014)

Roteiro de entrevista Semiestruturada para o Coordenador (a) e Supervisor (a) do Programa Jovem de Futuro na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS).

1. Identificação Profissional

Nome:

Instituição em que trabalha:

Cargo que ocupa:

Tempo de função:

Tempo de atuação no Magistério:

Formação Acadêmica:

Quando concluiu?

Outros:

2. Relação com o Programa Jovem de Futuro

- a) Como se deu o convite por parte da SED-MS para você participar do Programa Jovem de Futuro?
- b) Quando iniciou o Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS)?
- c) E como foi a apresentação do Programa Jovem de Futuro à SED- MS?
- d) Há um termo de cooperação específico para o Programa?
 - Como se deu a adesão?
 - Por que o Estado de MS aderiu ao Programa?
 - Quem participou da análise desse Termo antes de sua assinatura? (governador? Secretário de Educação? Quem mais? Como foi negociado esse processo? Teve

mudanças propostas pelo estado de MS? Quais? Como foi a participação do Secretário de Educação?

- Conhece o Termo? Quando tomou conhecimento?
- e) Houve preparação para a implantação do Programa? A SED-MS recebeu algum treinamento ou curso por parte do Instituto Unibanco? Em caso positivo, como foi essa experiência? O que foi abordado?
 - f) Como é o relacionamento entre a SED-MS e o Instituto Unibanco, nas questões que envolvem o programa?
 - g) Quais as principais mudanças que o Programa trouxe para a organização e gestão da escola?
 - h) Quais as prioridades educacionais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio?
 - i) Houve alguma alteração na legislação educacional do estado em função do programa?

3. Quanto à implantação do Programa Jovem de Futuro

- a) Como ocorreu a divulgação do Programa nas escolas de ensino médio?
- b) Houve discussão com as escolas sobre a proposta do Programa?
- c) Houve alguma resistência à proposta de implantação do Programa nas escolas?
- d) Como foi o processo de adesão das escolas à proposta de implementação do Programa?
- e) Como é elaborado o Plano de Execução do “Programa Jovem de Futuro” na escola?
- f) Como se dá o processo de aprovação do plano de execução e condução do Programa nas escolas?
- g) São realizadas reuniões de acompanhamento do Programa, com que periodicidade?
- h) Quem estabelece os indicadores, como metas, evasão, avaliação entre outros do ProEMI/JP, e como se dá a gestão desses indicadores?

4. Quanto à implementação do Programa Jovem de Futuro

- a) Qual o objetivo do Programa Jovem de Futuro?
- b) Em que medida ou com quais estratégias, o Programa pretende sanar os problemas de aprendizagem e evasão de alunos atendidos no estado?
- c) Conforme o manual de pré-implantação do Programa Jovem de Futuro, a SED-MS deve escolher o perfil desejado dos participantes do grupo gestor, quais são os critérios dessa escolha?

5. Aspectos da parceria

- a) O estado tem algum custo financeiro, com o Programa Jovem de Futuro ?

- b) Os recursos financeiros disponibilizados pelo MEC para execução do Programa atendem as necessidades previstas pelo planejamento do Programa?
- c) Como se posiciona a autonomia didática e pedagógica da SED-MS diante do Programa Jovem de Futuro?
- d) Como ocorre o processo de acompanhamento e avaliação do Programa pelo estado?
- e) Qual análise você faz do Programa Jovem de Futuro até o presente momento?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista 2 – Diretor, Coordenador e professor na escola

Universidade Católica Dom Bosco

Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado.

Entrevista para a pesquisa de Doutorado em Educação

Pesquisa: Programa Jovem de Futuro: Uma proposta do Terceiro Setor para a Gestão de Escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (2012-2014)

Roteiro de entrevista Semiestruturada para Diretor(a) da escola, Coordenador Pedagógico da escola e Professor (representante docente da Comissão do Programa Jovem de Futuro)

1. Identificação Profissional

Nome:

Instituição em que trabalha:

Cargo que ocupa:

Tempo de função:

Tempo de atuação no Magistério:

Formação Acadêmica:

Quando concluiu?

Outros:

2. Relação com o Programa Jovem de Futuro

- a) Como se deu o convite por parte da SED-MS para a escola participar do Programa Jovem de Futuro?
- b) Como se deu a divulgação e apresentação do Programa Jovem de Futuro na sua escola?
- c) Houve preparação para a implantação do Programa?
- d) A escola recebeu algum treinamento ou curso por parte da SED-MS ou do Instituto Unibanco? Em caso positivo, como foi essa experiência? O que foi abordado?
- e) Como é o relacionamento da escola entre a SED-MS e o Instituto Unibanco, nas questões que envolvem o programa?
- f) Quais as principais mudanças que o Programa trouxe para a organização e gestão da escola?

3. Quanto à implementação do Programa e sua gestão

- a) Como se deu o processo de implementação do Programa Jovem de Futuro na escola?
- b) Houve discussão com a SED-MS e a escola sobre a proposta do Programa?
- c) Como foi o processo de adesão da escola à proposta de implementação do Programa?
- d) A implementação do Programa interferiu ou alterou na dinâmica escolar? Em caso afirmativo, o que mudou?
- e) O Programa pretende sanar os problemas de aprendizagem e evasão de alunos atendidos pela escola?
- f) Há indicadores de que o Programa atinge seus objetivos na escola? Em caso positivo, como eles são mensurados na escola?
- g) Como é elaborado o Plano de Execução do Programa Jovem de Futuro na escola?
- h) Como se deu o processo de aprovação do plano de execução e condução do Programa na escola?
- i) São realizadas reuniões de acompanhamento do Programa na escola, com que periodicidade?
- j) Houve alteração de estrutura física para a recepção do Programa Jovem de Futuro pela escola?
- k) Como se relaciona o Projeto Político-Pedagógico da Escola e a proposta do Programa Jovem de Futuro?
- l) Qual foi a receptividade dos professores ao Programa Jovem de Futuro?
- m) Qual foi a receptividade da Comunidade Escolar (pais, alunos, demais funcionários) ao Programa Jovem de Futuro?

4. Aspectos da parceria

- a) Como a escola recebe o recurso financeiro do Programa Jovem de Futuro?
- b) A SED-MS realiza sondagem para medir o grau de satisfação/aceitação da escola de ensino médio em relação ao programa?
- c) O Programa Jovem de Futuro compromete a autonomia didática e pedagógica da escola? Em caso positivo, como?
- d) Qual análise você faz do Programa Jovem de Futuro até o presente momento?

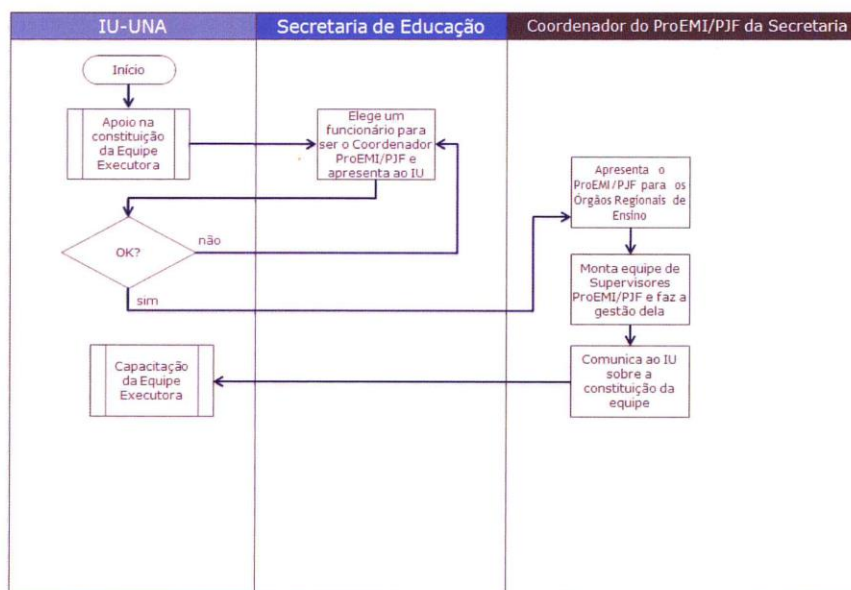
ANEXO

Perfil profissional do Programa Jovem do Futuro

Manual de Pré Implantação

jovem
de futuro

1. Constituição da Equipe Executora



A constituição da Equipe Executora é a etapa de escolha e definição das pessoas que farão parte da execução do ProEMI/PJF na Secretaria de Educação. A nomeação de um funcionário para fazer parte desta equipe deve ser baseada nas competências necessárias para o cargo. Esta é uma tarefa muito importante, porque influencia a dinâmica e o desempenho da equipe como um todo e, conseqüentemente, do próprio projeto.

Veja a seguir o passo a passo de como constituir a Equipe Executora, quem faz parte dela, e as funções a serem desempenhadas por cada integrante:

Responsável pela execução do processo

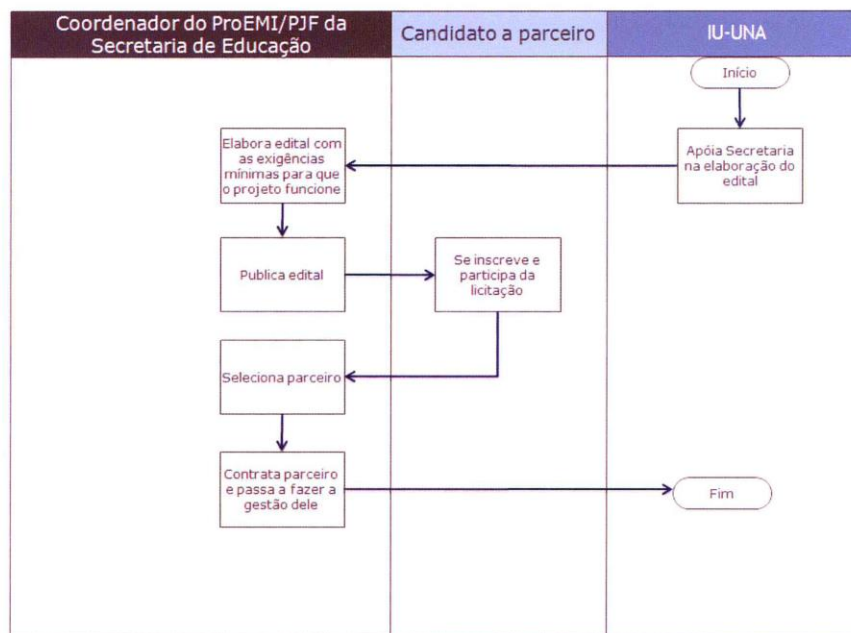
Primeiro momento: Responsável da Secretaria de Educação por selecionar o Coordenador do ProEMI/PJF da Secretaria de Educação.

Segundo momento: O Coordenador do ProEMI/PJF da Secretaria de Educação, responsável por nomear os Supervisores da Secretaria em conjunto com os órgãos regionais.

Manual de Pré Implantação

jovem
de futuro

2. Busca de parceiros para as avaliações



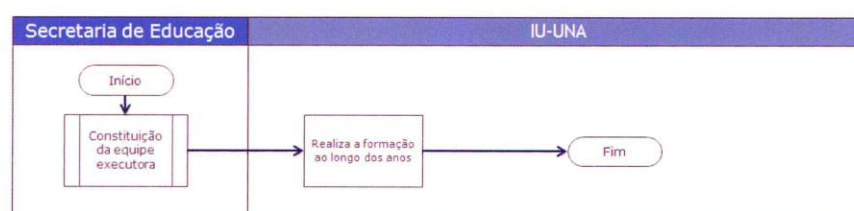
O Parceiro de Avaliação é uma empresa que faz e aplica as avaliações e as oficinas devolutivas, que são a apresentação e a interpretação dos resultados para os professores e a orientação de ações pedagógicas, para melhoria do desempenho dos alunos nas escolas. Caso sua Secretaria já possua um sistema de avaliação próprio, verifique se está de acordo com as exigências solicitadas pelo ProEMI/PJF/IU.

- Desenvolver as avaliações que serão aplicadas ao longo do projeto;
- Avaliar os resultados;
- Desenvolver o boletim pedagógico;
- Realizar as devolutivas aos professores e alunos.

Veja, a seguir, as funções do Parceiro de Avaliação e Devolutivas:

Manual de Pré Implantação

3. Formação da Equipe Executora



A Equipe Executora receberá uma formação inicial direcionada a todos os membros (Coordenador do ProEMI/ PJJ da Secretaria de Educação, Supervisores da Secretaria de Educação, Técnico de Apoio à Gestão) e ministrada pelo UNA-IU. Esta é a oportunidade para sua equipe ser preparada para implementar, executar e gerir o projeto, além de aprender sobre a metodologia ProEMI/PJJ.

Ao longo do projeto, as equipes executoras da SEE e das escolas participarão de um programa de formação, detalhado mais adiante.

Importante:

Seu papel como Coordenador nesta etapa será de convocar e informar sua Equipe Executora sobre a data, horário e duração da formação, informações que lhe serão passadas pela UNA.

Mais adiante, detalharemos como funcionará a formação.

Responsável pela execução do processo

O IU ministrará a formação, informando-o com antecedência.

Objetivo da etapa

Orientá-lo sobre como o IU capacitará sua Equipe Executora para atuar no ProEMI/PJJ.

Quando ocorre?

Após a constituição da Equipe Executora.

Como será a formação?

Veja a seguir o Programa de Formação que será disponibilizado pelo IU:

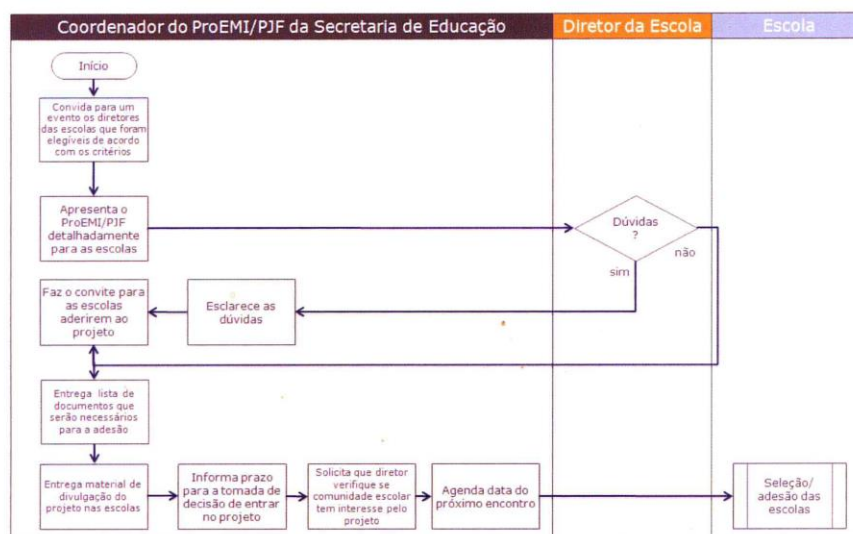
A metodologia do curso de Gestão para Resultados utilizada percorre um caminho que se inicia por meio da vivência ou do confronto com alguma situação de vida real (caso), que é, em seguida, analisada à luz dos conteúdos formais pertinentes e, finalmente, retorna à ação para iluminá-la com as novas reflexões. Esse percurso de contínuo trânsito entre ação e reflexão é utilizado nos módulos.

A seguir, as diretrizes para a formação:

Manual de Pré Implantação

jovem
de futuro

4. Divulgação do projeto para as escolas



A divulgação consiste em informar e sensibilizar os envolvidos, além de apresentar o projeto para as escolas definidas para fazer parte do ProEMI/PJF no Estado.

A seguir, descreveremos o passo a passo para a divulgação do projeto nas escolas.

Responsável pela execução do processo

Você, Coordenador do ProEMI/PJF da Secretaria de Educação, será o responsável por sensibilizar os diretores das escolas para aderirem ao projeto. Os diretores, por sua vez, serão os responsáveis por sensibilizar a comunidade escolar, buscando a adesão ao projeto.

Objetivo da etapa

Divulgar e estimular a adesão ao projeto pelas escolas.

Quando ocorre?

Após a definição das regiões de atuação e dos critérios de participação.

Como divulgar?

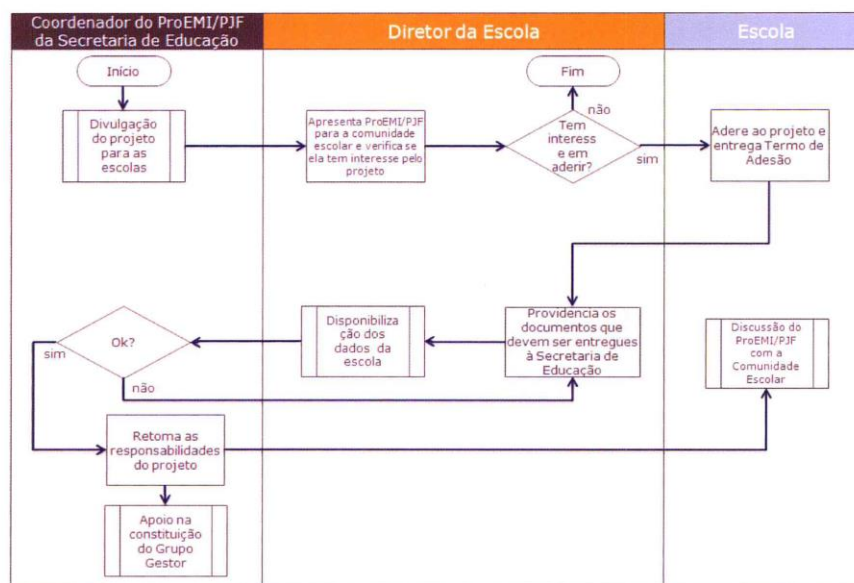
Primeiro passo: Enviar o convite aos diretores das escolas que foram eleitas segundo os critérios do projeto

O IU entregará a você, Coordenador do ProEMI/PJF da Secretaria de Educação, um kit de divulgação do projeto para que seja apresentado e entregue aos diretores das escolas, para que o divulguem, sensibilizando a comunidade escolar.

Faz parte deste kit um modelo de convite, que você deverá adequar com o nome de cada escola e enviar a

Manual de Pré Implantação

5. Seleção e adesão das escolas ao ProEMI/PJF



O ProEMI/PJF está baseado no relacionamento entre a escola e a Secretaria de Educação. **Aderir ou não ao projeto é uma escolha, não uma obrigação.** Portanto, a escola que aderir ao projeto precisa ter muita certeza de que realmente quer participar do ProEMI/PJF.

A seguir mostraremos o passo a passo do processo de adesão das escolas.

Responsável pela execução do processo

Você, Coordenador do ProEMI/PJF da Secretaria de Educação, e sua equipe.

Objetivo da etapa

Estimular a adesão das escolas ao projeto.

Quando ocorre?

Após a divulgação, conforme o cronograma de implantação.

Como realizar a adesão?

Primeiro passo: Apresentação do projeto à comunidade pelo diretor da escola

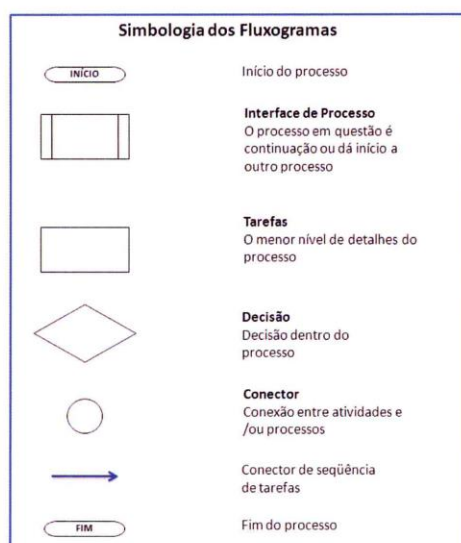
Esta atividade é executada pelo diretor da escola, e ocorrerá de acordo com as orientações recebidas no evento de divulgação.

Segundo passo: Adesão da escola ao projeto

O Termo de Adesão é a formalização do interesse positivo da escola em aderir ao projeto. Este documento, assinado, deverá ser entregue pelo

ANEXO 2

Manual de Gestão

Todos os fluxogramas obedecerão ao seguinte padrão:

- O que deve ser feito, ou seja, as ações/atividades/ etapas estarão descritas dentro das caixinhas e posicionadas em raias (colunas). Acima de cada raia, aparecerá o responsável (IU, Secretaria de Educação, Supervisor ProEMI/PJF da Secretaria, etc.) pela execução das ações/atividades/etapas;
- Quando as caixinhas ficarem posicionadas em duas raias, significa que as ações/atividades/etapas serão executadas por ambos, isto é, pelos responsáveis acima da raia;
- O losango significa decisão, que sempre terá dois caminhos a serem seguidos: "sim" e "não". Dependendo da escolha do caminho, o processo seguirá determinadas ações/atividades/etapas.

Veja um exemplo a seguir: