UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

MILEIDE CRISTINA DE MOURA MELO

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A FORMULAÇÃO EM REDE DE NOVOS CONSENSOS SOBRE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A FORMULAÇÃO EM REDE DE NOVOS CONSENSOS SOBRE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Mariana Miggiolaro Chaguri

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MILEIDE CRISTINA DE MOURA MELO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIANA MIGGIOLARO CHAGURI.

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

Melo, Mileide Cristina de Moura, 1995-
M491a A atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio brasileiro e a formulação em rede de novos consensos sobre educação / Mileide Cristina de Moura Melo. – Campinas, SP: [s.n.], 2022.

Orientador: Mariana Miggiolaro Chaguri.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Instituto Unibanco. 2. Terceiro setor. 3. Políticas públicas em educação. 4. Ensino médio. I. Chaguri, Mariana Miggiolaro, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Unibanco Institute performance in Brazilian Secondary Education and the network formulation of new consensus about education
Palavras-chave em inglês:
Unibanco Institute
Third sector
Public policies in education
Secondary education
Área de concentração: Sociologia
Titulação: Mestra em Sociologia
Banca examinadora:
Mariana Miggiolaro Chaguri [Orientador]
Erika Moreira Martins
Hivy Damasio Araújo Mello
Data de defesa: 14-12-2022
Programa de Pós-Graduação: Sociologia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: 0000-0002-6648-9211
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/9123864977004736

À minha avó Luzinete, por ter lutado até o último suspiro contra a miséria produzida pelo Estado e pelas elites dominantes deste país e garantir, sozinha, a sobrevivência das 13 vidas que trouxe ao mundo. Graças à sua coragem e ao seu amor estamos aqui hoje. Que bom seria se você estivesse também...

À minha mãe e ao meu pai, por todo o esforço e pelas renúncias para deixar o interior da Bahia, vencer a má-fé das instituições brasileiras e poder fazer de mim a primeira integrante da família a se graduar e pós-graduar numa universidade pública do Sudeste. Cada conquista individual minha é uma vitória coletiva de vocês.

E à minha irmã, porque depois de nós o (nosso) mundo não poderá ser como antes. Que venham as próximas, elas contam conosco!

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças às valiosas oportunidades de trocas que tive com pessoas extraordinárias. Agradeço minha orientadora, Mariana Miggiolaro Chaguri, pelo rigor na orientação do trabalho, o respeito e a sensibilidade com o meu processo de formação intelectual, e por inspirar gerações de alunas a fazerem sociologia. Sou imensamente grata às minhas amigas e amigos, com quem construí minha trajetória acadêmica nas ciências sociais, e dividi os anseios e as angústias de fazer sociologia num país onde o acesso ao conhecimento científico está restrito a poucos, e numa conjuntura negacionista: Luana Couto, Júlia Stanciole, Carol Assumpção, José Ricardo Beltramini, Nicolas Assaf e Thaís Garcez Capovilla e todos os "sociais 013". Não poderia deixar de agradecer à Amanda, Meire e Yvone Bertolini, por uma década de amor, amizade e acolhimento incondicionais que recebi dessas três gerações de mulheres desde o meu primeiro dia em Campinas. Vocês são minha família de alma. Agradeço também às amizades que fiz na Unicamp e em Barão Geraldo, oriundas de diferentes lugares do Brasil e do mundo, por expandirem todos os meus horizontes. Ao Matias Alloatti, pela conexão Brasil Argentina que resiste ao passar dos anos, e à Isabel González, por me lembrar que distância é um conceito relativo, amizade é um verbo, e o México é logo ali. À Fátima Recalde, Micael Nagai e Darwin Saire, pelos anos dourados da nossa eterna juventude, "éramos felizes e sabíamos". Ao meu grande amigo Frantz Rousseau Déus, pelas conversas de corredores, almoços no RU, as sínteses teóricas, e pela parceria na academia e na vida nos últimos dez anos. Aos meus pais, Maria Aparecida de Moura Melo, e Aberaldo Francisco de Melo, e à minha irmã Milena Karoline de Moura Melo, pelos sacrifícios para inaugurar um novo ciclo de mobilidade social na família. Agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha vida e que, em maior ou menor medida, contribuíram com quem hoje sou. Aos que não estão mais entre nós, meu primo Marcos Moura, minha madrinha Helena Matilde Moura, minha avó Luzinete Maria de Moura, e minha amiga Valdenny Souza, vocês sempre farão falta. À Jéssica Romero, Franciele Maroto, Maria Eunice Torres, Márcia, Rubiano, Maria da Graça Silva, Lauren Cristina Ribeiro e Flávio Rácy, pela parceria na construção de um projeto político muito à frente do tempo presente. Voltaremos! E à Noemi, minha sobrinha, quem me ensina diariamente o quanto esse mundo pode ser diferente. Você é minha revolução de amor. Finalmente, agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001, sem o qual ela não poderia ter sido realizada.

"Em termos de uma visão sintética e totalizadora, diríamos que *educação e democratização da sociedade* são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional 'democrática' teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora" (FERNANDES, 2020, pp. 33-34).

"[As escolas e a educação] são o mecanismo primário através do qual uma sociedade democrática dá aos seus cidadãos a oportunidade de obter alfabetização e mobilidade social" (RAVITCH, 2011, p. 6).

Resumo

A presente pesquisa analisa os diagnósticos e a atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio público brasileiro, assumindo como hipótese que ambos são formulados no interior de uma *rede de intercâmbio de funcionários, conhecimentos, técnicas e serviços* voltados à transformação das políticas públicas educacionais no Brasil por meio da articulação entre Estado, mercado e "terceiro setor". Para tanto, tem como objetivos investigar 1) o escopo e os objetivos das parcerias estabelecidas entre o Instituto e o setor público, e 2) o funcionamento da rede supracitada, observando, sobretudo, o modo como os diagnósticos sobre os problemas da educação média são constituídos em seu interior, e em que medida são tributários de consensos, visões de mundo e preceitos formulados numa *comunidade epistêmica* exterior ao campo educacional, mas que nele impactam substantivamente. Para alcançar esses objetivos, foi analisado o processo de concepção e elaboração do Programa Jovem de Futuro e as estratégias mobilizadas pelo Instituto para institucionalizá-lo através do Ministério da Educação, especialmente através da parceria com o Programa Ensino Médio Inovador em 2012. Também foi realizada uma pesquisa de campo nos eventos promovidos pelo Instituto e em conjunto com ele, entrevistas com seus funcionários, e uma análise documental dos relatórios anuais e materiais em texto e vídeo produzidos pelo Instituto ou financiados por ele, referentes ao tema Ensino Médio. Os resultados foram analisados a partir de uma bibliografia que intersecciona temas como políticas públicas educacionais, redes no "terceiro setor", parcerias público-privadas, "Agenda Global de Reforma Educacional" e "Indústria Global da Educação". Com esta pesquisa, esperamos compreender com maior profundidade como se articulam as instituições sociais do setor privado, bem como dimensionar sua capacidade de enquadrar problemas e oferecer soluções para a educação brasileira, e assim incidir sobre a formulação e a institucionalização de políticas públicas neste setor.

Palavras Chave: Instituto Unibanco; Terceiro Setor; Políticas Públicas em Educação; Ensino Médio.

Abstract

The current research analyses the diagnosis and the performance of Unibanco Institute in Brazilian Public Secondary Education, assuming as a hypothesis that both are formulated inside an interchange network of employees, knowledge, techniques, and services oriented towards the transformations of public education policies in Brazil through the articulation of state, market and the "third sector". For this purpose, the research has these objectives: 1) to investigate the scope and the goals of partnerships established between the Institute and the public sector, and 2) to the performance of the network mentioned above, the way the diagnosis of secondary education problems are built inside it, and at what extent they're assigned to consensus, world views and premises are formulated inside an epistemic community exterior to the education field, but with a remarkable ability to impact it substantively. To achieve these objectives, the process of designing and elaborating of Jovem de Futuro Program was analyzed, as well as the strategies mobilized by the Institute to institutionalize it through the Education Ministry, especially through a partnership with Ensino Médio Inovador Program in 2012. Besides, field research was taken in the events fostered or sponsored by the Institute. The results were analyzed based on literature that combines subjects such as education public policies, "third sector" networks, "Global Education Reform Agenda" and Global Education Industry. This research aims to deeply comprehend how social institutions and the private sector are articulated, as well as how to dimension its capacity to frame problems and offer solutions to Brazilian education, and then impose on public policy formulation and institutionalization in this field.

Keywords: Unibanco Institute; Third Sector; Public Policies in Education; Secondary Education.

Resumen

La presente investigación analiza los diagnósticos de actuación del Instituto Unibanco en la Educación Secundaria pública brasileña, admitiendo como hipótesis que ambos son formulados en el interior de una red de intercambio de funcionarios, conocimientos, técnicas y servicios orientados hacia la transformación de las políticas públicas educacionales en Brasil por medio de la articulación entre Estado, mercado y "tercer sector". Para tanto, el estudio toma como objetivos investigar 1) el alcance y los objetivos de las colaboraciones establecidas entre el Instituto y el sector público, y 2) el funcionamiento de la red mencionada observando, principalmente, el modo como los diagnósticos sobre los problemas de la Educación Secundaria son constituidos en su interior, y en qué medida se lo deben a los consensos, visiones de mundo y premisas formuladas en una comunidad epistémica exterior al campo educacional, pero lo impactan sustantivamente. Para alcanzar estos objetivos, analizamos el proceso de concepción y elaboración del Programa Jovem de Futuro y las estrategias movilizadas por el Instituto para institucionalizarlo a través del Ministerio de Educación, especialmente a través de la colaboración con el Programa Ensino Médio Inovador en 2012. También fue realizada una investigación de campo en los eventos promocionados por el Instituto y hecho en colaboración con él, entrevistas con sus empleados, y un análisis documental de los informes anuales y materiales en texto y vídeo producidos o financiados por el Instituto, relacionados con el tema de la Educación Secundaria. Los resultados fueron analizados a partir de una literatura que cruza temas como políticas públicas educacionales, redes en el "tercer sector", asociaciones público-privadas, "Agenda Global de Reforma Educacional" e "Industria Global de la Educación". Con esta investigación esperamos comprender en mayor profundidad cómo se articulan las instituciones filantrópicas sociales del sector privado, tal y como dimensionar su capacidad de definir los problemas y ofrecer soluciones para la educación brasileña, y con eso influir sobre la formulación y la institucionalización de políticas públicas en este sector.

Palabras Clave: Instituto Unibanco; Tercer Sector; Políticas Públicas en Educación; Agenda Global de Reforma Educacional; Educación Secundaria.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Momentos-chave da atuação institucional do Instituto Unibanco

Figura 2 – Estrutura organizacional inicial do Programa Jovem de Futuro

Figura 3 – Divisão de tarefas na unidade escolar

Figura 4 – Módulos de capacitação em Gestão para Resultados

Figura 5 – Versão do Circuito de Gestão para profissionais de ACG

Figura 6 –Versão do Circuito de Gestão para funcionários da regional de ensino.

Figura 7 – Atividades previstas para cada etapa de implementação do PJF

Figura 8 – Instrumento de Análise do Plano de Ação para profissionais de ACG

Figura 9 – Estados brasileiros em que o PJF foi implementado

Figura 10 – Abrangência do Programa Jovem de Futuro em 2020

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Entrevistas realizadas durante a realização da pesquisa

Tabela 2 – Lista de Fundações e Institutos Empresariais parceiros do GIFE

Tabela 3 – Princípios da Nova Gestão Pública (NGP) aplicados à educação

Tabela 4 – Estrutura organizacional do Instituto Unibanco e seus respectivos funcionários entre 2003, 2004 e 2005

Tabela 5 – Programas próprios e de parceiros implementados entre 2003 e 2005

Tabela 6 – Participação do Instituto em eventos e realização de prêmios

Tabela 7 – Programas próprios e de parceiros implementados pelo IU entre 2006 e 2007

Tabela 8 – Lista de roteiros complementares aos protocolos de implementação do PJF

Tabela 9 – Seminários e Colóquios promovidos pelo Instituto Unibanco (2015-2017)

Tabela 10 – Livros e pesquisas encomendados, apoiados e financiados pelo Instituto Unibanco

Tabela 11 – Ciclos de Seminários e eventos promovidos pelo Instituto Unibanco

Tabela 12 – Metodologias do PROEMI/PJF

Tabela 13 – Unidades de Estudo a ser implementadas por cada metodologia PJF

Tabela 14 – Unidades de Estudo da Metodologia “Valor do Amanhã na Educação”

Tabela 15 – Competências esperadas pela Metodologia “Valor do Amanhã na Educação”

Tabela 16 – Pesquisas sobre Ensino Médio financiadas parcial ou integralmente pelo IU

Tabela 17: Competências Gerais Docentes das BNCs Inicial e Continuada

Lista de Abreviações e Siglas

AGRE	Agenda Global de Reforma Educacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BAT	British American Tobacco
BC	Banco Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMM	Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (FGV)
CENTEC	Centro de Tecnologia de Minas Gerais
CEMPEC	Centro de Estudos e pesquisa de Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Humanos (IPEA)
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIEC	Fundação Itaú Educação e Cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMPE	Frente Parlamentar Mista da Educação
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
IIEP	*International Institute for Education Planning*
IGE	Indústria Global de Educação
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
IMS	Instituto Moreira Salles
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPES	Instituto de Pesquisa em Saúde
IPAD	Instituto Pensamentos e Ações para Defesa da Democracia

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPP	Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
IU	Instituto Unibanco
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OPM	*Owner President Management*
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECAD	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TPE	Todos Pelas Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unb	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WILL	*Women in Leadership in Latin America*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1. A construção do objeto de pesquisa 17

2. Objetivos principais e secundários 20

3. Hipóteses de trabalho..... 21

4. Metodologia..... 22

CAPÍTULO I: A CONFIGURAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL..... 25

1. A invenção das ONGs e a conformação de uma esfera pública não-estatal de formulação de políticas sociais entre os anos 1970 e 1990. 25

2. Surgimento de institutos e fundações e a transição da lógica assistencial à gerencial 37

3. A virada dos anos 2000: o surgimento do GIFE, a profissionalização do ISP e a estratégia da atuação em rede no "terceiro setor empresarial" 43

4. A Indústria Global da Educação, e a indústria local de (re)formulação dos consensos educacionais..... 54

1.1. Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública (NGP) 56

1.2. Nova Gestão Pública e educação: casos empíricos..... 60

1.3. A Indústria Global da Educação e a Agenda Global de Reforma Educacional..... 72

CAPÍTULO II: A CONFORMAÇÃO DO TRABALHO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO..... 84

1. História e desenvolvimento institucional (1982-2002)..... 85

2. A especialização em Educação (2003-2005) 89

3. A especialização em Ensino Médio: redefinição do escopo de atuação e reformulações internas (2006-2007) 103

4. A criação do Programa Jovem de Futuro e as suas três gerações..... 108

4.1. A primeira geração do Programa Jovem de Futuro (2006-2010)..... 114

4.2. A segunda geração do Programa Jovem de Futuro (2011-2014)..... 120

4.2.1. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi/MEC) 121

4.2.2. A realização da parceria PROEMI/PJF em 2011. 125

4.3. A terceira geração do Programa Jovem de Futuro (2015-2021)..... 132

5. A fase atual do Instituto Unibanco (2015-2022) 140

6. A integração à Indústria Global da Educação e a estratégia de atuação em Rede (2015-2021) 149

CAPÍTULO III: A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A FORMULAÇÃO EM REDE DE NOVOS CONSENSOS SOBRE EDUCAÇÃO 160

1. O processo de produção de consenso em torno da má qualidade da educação pública..... 160

1.1 O início do novo milênio (2002-2005) 165

1. 2. 2006 a 2009: a bomba-relógio..... 170

2. A institucionalização na estrutura do MEC (2009-2015) 181

3. O Programa Jovem de Futuro hoje 187

4. O lugar de chegada do Instituto Unibanco..... 200

CAPÍTULO IV: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DAS BASES SOCIAIS DO PROJETO 206

1. Neoliberalismo: uma definição situada..... 206

2. Neoliberalismo e educação: um encontro marcado 214

3. A grande chegada: o caminho percorrido pelo Instituto Unibanco e sua rede de parceiros rumo às políticas públicas educacionais..... 219

3.1. A formulação do discurso da "crise" "iminente" 219

3.2. A consolidação da estratégia de intervenção no Ensino Médio público: o auge institucional 223

3.3. Avanços da Agenda Global de Reforma Educacional na educação no Brasil 234

4. O lugar da meritocracia na explicação da desigualdade brasileira e no projeto educacional do Instituto Unibanco 243

CONCLUSÕES..... 245

1. Qual mercado de trabalho, qual trabalhador e qual sociedade? 245

2. Privatizar a educação pública *versus* refundar as noções de educação e de público..... 246

3. O lugar de chegada deles, e o nosso ponto de partida 247

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 249

ANEXOS 258

Anexo 1: Entrevista com Paulo 258

Anexo 2: Entrevista com Patrícia 276

Anexo 3: Entrevista com Marcos..... 294

Anexo 4: Entrevista com Vanessa 317

Anexo 5: Entrevista com Gustavo 337

Anexo 6: Entrevista com Joana 369
Anexo 7: Roteiro de perguntas para as entrevistas 412

INTRODUÇÃO

1. A construção do objeto de pesquisa

A presente pesquisa surge do interesse em compreender como instituições oriundas do campo econômico estão diagnosticando e propondo modelos de políticas públicas para a educação brasileira. A presença maciça de instituições como os movimentos Todos Pela Educação e pela Base Nacional Comum Curricular, as fundações Lemann, Vitor Civitta, Roberto Marinho, Educar, e os Institutos Natura, Ayrton Senna e Unibanco – para citar apenas alguns exemplos – nas secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação apontam para a existência de uma ampla rede formada pelas extensões filantrópicas de grandes conglomerados empresariais que atuam em parceria com o poder público para incidir, formular e implementar mudanças na educação pública do país. Mais do que isso, essa rede configura um espaço de intercâmbio de funcionários entre organizações públicas, privadas e sociais, bem como de conhecimentos, técnicas e serviços no qual se organiza uma agenda de reformas educacionais e estratégias para institucionalizá-las, cujos exemplos mais emblemáticos são a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1].

A partir da caracterização da má qualidade da educação como o grande obstáculo ao desenvolvimento socioeconômico e à competitividade internacional do país, essas instituições dão início à elaboração coletiva de uma plataforma de reivindicações informadas pelas diretrizes dadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Comissão Europeia, os quais transformam "'constatações', 'avaliações' e 'comparações' em oportunidades para produzir um discurso global" (LAVAL, 2009, p. 19) a favor de reformas educacionais que introduzem nos sistemas de ensino mudanças como a descentralização e da gestão escolar, gestão democrática, o enxugamento e a segmentação do currículo em "itinerários formativos"[2] e padrões curriculares comuns[3], financiamento

[1]Instituída pela Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017 do Ministério da Educação, durante a gestão de Mendonça Filho, quem também estava no cargo quando foi aprovada a Reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017, assinado pelo então presidente interino Michel Temer.
[2]Tal como prevê a Reforma do Ensino Médio, conforme o Artigo 4º da lei nº 13.415/2017.
[3]Instituídos pela BNCC.

educacional atrelado ao alcance de resultados de aprendizagem, estabelecimento de padrões de qualidade, incorporação de modelos corporativos de gestão e estímulo ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil.

Não por coincidência, muitas dessas reivindicações também são feitas pelo segmento do setor educacional que, desde a redemocratização defende a bandeira de uma educação progressista e democrática. Um bom exemplo é a gestão democrática, vista como instrumento para garantir a participação horizontal de toda a comunidade escolar nas decisões e nos processos internos à cada escola, mas que é apropriada pela rede de institutos e fundações supracitada como mecanismo de transferência do Estado para gestores e professores a responsabilidade sobre a qualidade da educação pública. E, ao mesmo tempo, dividir com o próprio Estado a responsabilidade pela coordenação das políticas públicas educacionais, mesmo sem terem sido democraticamente eleitos para desempenhar essa função, ou contribuir financeiramente com a oferta educacional, garantindo um espaço privilegiado para enquadrar problemas e oferecer soluções que nunca foi usufruído por outros atores da sociedade civil. Rhodes (1996) descreve esse processo como a transição do *governo*, onde a gestão pública está concentrada no Estado, para a *governança*, que a compartilha com os demais atores e setores sociais.

Apresentar-se à sociedade como portadores de uma pauta comum à dos profissionais da educação é parte da estratégia da rede aqui analisada para tornar consensual seu diagnóstico, segundo o qual os problemas da educação pública são de ordem *técnica*: as escolas – e as redes de ensino – *praticam uma gestão ineficiente*, bem como a administração pública em geral, tornando necessária a incorporação do modelo de gestão gerencial, predominante no universo corporativo, de onde vêm os institutos e fundações supracitados, dentre os quais se destaca o Instituto Unibanco, analisado nesta dissertação.

Com sede nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, o Instituto Unibanco foi fundado em 1982 com o objetivo de coordenar as ações sociais do antigo Unibanco – União de Bancos Brasileiros S.A. Iniciou suas atividades apoiando técnica e financeiramente "programas de proteção à infância, auxílio a desabrigados e inclusão social" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5), passando pelo apoio a projetos realizados em escolas de educação básica, até definir sua atuação específica no Ensino Médio público. Inicialmente, o principal foco de seu trabalho foi a realização de programas de alfabetização, correção de defasagens escolares e aprimoramento das atividades em sala

de aula. Mas na atualidade seu principal projeto é o Programa Jovem de Futuro (PJF), que tem como objetivo melhorar a proficiência em português e matemática dos alunos do Ensino Médio através do aperfeiçoamento da gestão escolar, implementado a partir de uma parceria entre o Instituto e as secretarias estaduais de ensino.

O estabelecimento de parcerias de caráter público-privado para apoiar e implementar projetos é um elemento permanente da atuação do Instituto Unibanco, desde a sua fundação até os dias atuais. Como veremos no Capítulo I, os primeiros exemplos de aplicação prática de parcerias com diferentes instâncias do poder público são a criação dos "Centros de Educação Ambiental" (CEAs), entre 1991 e 2006, com o objetivo de promover a conscientização ecológica entre crianças em idade escolar, a partir de convênios com as secretarias estaduais de educação e, posteriormente, entre 1998 e 2006, o apoio ao programa do governo federal "Alfabetização Solidária", a partir do qual custeou cursos de alfabetização oferecidos em parceria com o Ministério da Educação ao redor do território brasileiro. Entretanto, embora tenham inaugurado a atuação do Instituto em escala nacional, nenhum dos dois programas foi realizado sob orientação de um *projeto educacional*, somente pela compreensão de que a responsabilidade social das empresas e o trabalho voluntário eram o caminho possível para garantir a oferta de serviços de proteção social, uma vez que o Estado havia declarado ser incapaz de custeá-los.

É somente a partir dos anos 2000 que o Instituto começa a problematizar teórica e empiricamente a educação pública, e localiza no Ensino Médio um lugar estratégico para realizar investimento social privado, visando melhorar e multiplicar as oportunidades de vida dos jovens e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país. Desse momento em diante, inicia a formulação de um diagnóstico para localizar as deficiências da educação pública do país, e a partir de 2006 da sua última etapa, o Ensino Médio, as quais a impediriam de cumprir sua função social: *pavimentar o caminho para uma sociedade mais justa*. A premissa de que o acesso à educação promove mobilidade e justiça social ampara uma parte importante do discurso do Instituto, e de diversas outras organizações sem fins lucrativos, que atuam no campo educacional desde os anos 1990.

Os diferentes argumentos elaborados entre 2002 e 2008 para justificar sua atuação na educação básica, e depois média, compõem um leque de enunciados que permitirá apontar, no caso específico do Ensino Médio, uma situação-limite sobre a qual é urgente

intervir. A utilização desses enunciados no discurso institucional do Instituto tem como objetivo enquadrar o que defende ser o problema central do sistema educacional brasileiro, o *modelo de gestão*, e oferecer medidas para solucioná-lo, a *adoção do modelo gerencial*, apontado como o único capaz de conduzir as escolas ao alcance dos resultados educacionais desejáveis de acordo com as avaliações internacionais. Neste sentido, o modelo de gestão gerencial é apresentado como uma *ideia programática* (Campbell, 2017), a qual "ajuda os atores a criarem soluções concretas para os problemas de políticas".

2. Objetivos principais e secundários

Esta pesquisa teve como objetivos principais investigar:

- O escopo, os objetivos e os impactos das parcerias entre o Instituto Unibanco, centralmente por meio do Programa Jovem de Futuro (PJF) e o setor público, por meio das Secretarias Estaduais de Educação e do Ministério da Educação;
- O funcionamento da rede onde circulam funcionários, conhecimentos, técnicas e serviços em prol da implementação de uma agenda de reformas para o Ensino Médio, defendidas pelo Instituto e seus parceiros, observando o modo como os diagnósticos para a educação são construídos em seu interior e em que medida são tributários de consensos, visões de mundo e preceitos formulados fora do campo educacional, mas que o impactam decisivamente.

Para tanto, foi necessário perscrutar os seguintes objetivos secundários:

- Compreender a especificidade da própria ação estatal num contexto de hegemonia de visões de mundo e de políticas públicas neoliberais;
- Apontar os vínculos que o Instituto e seus parceiros possuem com o movimento internacional de reforma educacional, do ponto de vista das estratégias utilizadas, e da agenda de reivindicações para a educação que vêm defendendo na última década;

3. Hipóteses de trabalho

A pesquisa aqui apresentada defende como hipótese fundamental que tanto os diagnósticos sobre os temas e problemas do Ensino Médio brasileiro quanto os projetos para resolvê-los elaborados pelo Instituto Unibanco são formulados no interior de uma *rede de intercâmbio de funcionários, conhecimentos, técnicas e serviços* cujo objetivo principal é incidir sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. Para alcançá-lo, articula diferentes instâncias do Estado e o do "terceiro setor" para representar os interesses políticos e econômicos do conglomerado empresarial que o mantém, materializados num projeto educacional que visa inculcar nos jovens as disposições individuais necessárias para enfrentar e, sobretudo, consentir, com o pacto social neoliberal. Este, por sua vez, caracteriza-se por oferecer cada vez menos garantias universais, especialmente no campo econômico, obrigando-os a adquirir competências e habilidades que os habilitem a se inserir de forma provisória, instável e precária no mercado de trabalho.

Quando o Instituto decide atuar no campo educacional, assume como objetivo intervir nas políticas públicas do setor. Mas a escolha da gestão escolar como escopo de atuação acontece somente 20 anos após sua criação, e está diretamente atrelada ao modo como importantes agentes do neoliberalismo no Brasil – grandes instituições do setor produtivo e financeiro e seus braços sociais – passaram a compreender o Estado. Sendo assim, a pesquisa também nos permite defender que se nos anos 1990 advogam por um modelo de sociedade em que o papel do Estado é somente gerir os serviços públicos, enquanto o mercado e as organizações sociais deveriam oferecê-los, a partir dos anos 2000 eles repensam sua visão minimalista de Estado, e passam a compreendê-lo como um parceiro fundamental, cuja intervenção deve moldar politicamente as relações econômicas e sociais regidas pela concorrência (Laval, 2009).

A análise dos documentos produzidos pelo Instituto, dos seminários promovidos desde o início dos anos 2000, e especificamente do Programa Jovem de Futuro, também aponta para o fato de que a intervenção estatal no campo educacional que a instituição e sua rede de parceiros defendem tem como objetivo final produzir nos estudantes uma subjetividade contábil e financeira, a qual deve ser transmitida na etapa final do processo de escolarização, e consiste na capacidade de "viver em circunstâncias de desemprego ou empregabilidade, de prontidão para alguma coisa que não se sabe ao certo o que será em termos reais e futuros" (DEITOS, LARA, 2016, p. 181).

4. Metodologia

Paras as finalidades desta pesquisa, foram analisados todos os documentos periodicamente publicados pelo Instituto, como boletins mensais e relatórios anuais de atividade, materiais de vídeo e texto produzido pelos seminários e webinários, bem como pesquisas, promovidos e financiados pelo Instituto sobre temas relacionados à educação e, finalmente, um conjunto de entrevistas realizadas[4] com antigos e então funcionários da instituição durante o primeiro semestre do ano de 2020, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Entrevistas realizadas durante a realização da pesquisa

Entrevistada(o)[5]		**Formação acadêmica e profissional**	**Data de realização da entrevista**
1	Marcos	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, e Pós-graduação em Economia e Gestão das Relações de Trabalho.	27 de março de 2020
2	Paulo	Licenciatura em Filosofia e Graduação em Pedagogia para licenciados.	26 de maio de 2020
3	Gustavo	Graduação em Turismo e Letras, e Pós-graduação em Design Instrucional e Planejamento, Gestão e Implementação de Educação à Distância, e Mestre em Pedagogia da Educação à Distância.	01 de junho de 2020
4	Joana	Graduação em Filosofia e Pedagogia.	10 e 22 de junho de 2020
5	Patrícia	Graduação em Psicologia e Pedagogia, e Pós-graduação em Psicologia da Educação, Psicodrama e Gestão Escolar.	23 de junho de 2020
6	Vanessa	Graduação em Relações Públicas e Pós-graduação em Gerenciamento de Projetos.	24 de junho de 2020

[4]As entrevistas foram realizadas após obtenção de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, cujo número CAAE: 25308919.0.0000.8142 e mediante acordo de cada entrevistada(o) com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado por e-mail.
[5]Foram atribuídos nomes fictícios a cada entrevistada(o), a fim de preservar seu anonimato.

Todo o material de texto e audiovisual consultado para a pesquisa foi fichado a partir dos tipos de informação que oferecem, tais como a) origens institucionais do Instituto Unibanco, b) configuração da organização administrativa, c) funcionários que passaram pela instituição, d) projetos concebidos e apoiados, f) parcerias realizadas e g) diagnósticos sobre a qualidade da educação pública. Já nas entrevistas, procuramos responder às questões que os documentos não podiam responder, como a) qual é o modelo de seleção de funcionários para trabalhar no Instituto, b) como foi estabelecida a parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi) do MEC, c) por onde circulam os materiais e as pesquisas que o Instituto produz e financia, d) como na prática ocorre o trabalho com as instituições parceiras.

A seleção dos entrevistados foi feita a partir da técnica "bola de neve" (cf. Ball, 2016), por meio da qual é possível, a partir da realização da primeira entrevista, pedir ao entrevistado indicação para uma próxima entrevista, e assim sucessivamente. A vantagem dessa técnica de seleção de entrevistados reside no fato de que é possível chegar a indivíduos que não foram cogitados pela pesquisa, mas que podem trazer informações e elementos importantes para a análise. No entanto, possui a desvantagem de conduzir o(a) pesquisador(a) a pessoas que pertencem a um círculo de relações restrito, e limitar a quantidade e a amplitude das informações fornecidas pois, muitas vezes, elas podem se repetir. Diante da dificuldade de realizar contato e o aceite para uma entrevista com funcionários do Instituto Unibanco, a técnica da "bola de neve" se apresentou como a mais adequada para conseguir, dentro do cronograma da pesquisa e dos prazos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), realizar as entrevistas necessárias para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Por outro lado, para analisar a atuação em rede promovida por e a partir do Instituto Unibanco, a qual na prática funciona como um *aparato de governança*, conforme propõe Ball (2012), adotamos uma metodologia denominada "etnografia em rede", cuja finalidade "deve ser identificar atores nestas redes, seu poder e capacidades, e os meios pelos quais exercitam seu poder através de associação no interior dos relacionamentos da rede" (DICKEN, KELLY e YEUNG, 2011, apud BALL, 2012, p. 6). Para Ball (2012), "a rede é um método, uma técnica analítica para olhar para a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais. Ela funciona para capturar e descrever alguns aspectos desses relacionamentos" (BALL, 2012, p. 6). Da mesma forma, consiste um dispositivo conceitual, e é "usado para representar um conjunto de mudanças

‘reais’ nas formas de governança da educação, tanto nacional quanto globalmente (2012, p. 6), permitindo-nos assim observar a institucionalização das relações de poder.

As sínteses realizadas a partir da análise desse amplo conjunto de materiais foram interpretadas através de uma a literatura multifacetada, que se debruça sobre temas como: a constituição do “terceiro setor” no Brasil e a atuação do “terceiro setor empresarial” nas políticas públicas educacionais em nível global, em países que passaram por processos de reforma neoliberais dos seus sistemas educacionais; a formulação e divulgação da Agenda Global de Reforma Educacional, fomentada pela Indústria Global da Educação. A pesquisa também recorreu a leituras que dão conta de analisar o modo como esses processos se atualizam em solo brasileiro, onde o neoliberalismo se materializa enquanto *design* de Estado, que atua como empresa e em favor do setor privado. Nesta perspectiva, defendemos que uma característica fundamental do neoliberalismo reside em que uma de suas principais estratégias é a atuação em parceria com o Estado, modelando-o para atuar na defesa dos interesses dos setores econômicos dominantes, e garantir instrumentos-chave para a acumulação capitalista: o direito à propriedade privada e a regulação da concorrência econômica. Ao mesmo tempo, ele também precisa operar como uma “razão-mundo” (cf. Dardot e Laval, 2009), produzindo sujeitos e relações sociais baseados na empresa e no *homo oeconomicus* como ideais normativos.

CAPÍTULO I: A CONFIGURAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Neste capítulo, discutiremos o processo de constituição do "terceiro setor" brasileiro, a partir dos anos 1980, como produto da conquista de hegemonia do neoliberalismo enquanto modelo político-econômico alternativo aos estados de bem-estar social e desenvolvimentista, e como estratégia de implementação de um pacto de regulação social que retira o monopólio do Estado sobre serviços públicos universais, que passam a ser oferecidos e geridos de modo compartilhado a partir de parcerias público-privadas. Neste contexto, as Organizações não-governamentais (ONGs), ao lado de institutos, fundações e empresas, conclamados a atender demandas por esses serviços, contarão com o aporte de recursos técnicos e financeiros oriundos do setor privado, e paulatinamente vão especializar sua atuação e criar, a partir dos anos 2000, um segmento de atuação denominado Investimento Social Privado (ISP) que reconfigura a prática da filantropia, a qual passa a atuar visando incidir na formulação de políticas públicas. No campo educacional, o ISP no Brasil orienta sua atuação a partir da Agenda Global de Reforma Educacional (AGRE), formulada a partir das experiências de reforma educacional implementadas no mundo anglo-saxão como um desdobramento das políticas neoliberais, cujos preceitos orbitam em torno da Nova Gestão Pública (NGP), e que darão origem à Indústria Global da Educação. Analiticamente, concluímos que o segmento empresarial do "terceiro setor" aqui analisado se consolida como uma esfera de atuação política de grandes atores econômicos, a partir de um movimento de reestruturação do modelo de acumulação capitalista, mas cujo objetivo, em última instância, deixa de ser a minimização ou a extinção da gestão estatal de políticas públicas, e transforma-se na busca por determinar sua forma e conteúdo, participar dos processos de decisão e, deste modo, colocar em prática seu projeto de educação em escala nacional.

***

1. A invenção das ONGs e a conformação de uma esfera pública não-estatal de formulação de políticas sociais entre os anos 1970 e 1990.

Para analisar as modalidades de atuação do Instituto Unibanco na educação pública brasileira será preciso traçar, preliminarmente, um panorama do processo de configuração do que se convencionou chamar "terceiro setor" no país a partir dos anos 1990. As aspas aqui são propositais, e corroboram a crítica feita por Montaño (2010) à

trissetorialização da sociedade, muito em voga no debate público dos anos 1990, a qual teria como objetivo isolar e mistificar a *sociedade civil*, tratando-a como uma esfera objetivamente separada do Estado e do mercado – o "primeiro" e o "segundo" "setores" –, escamoteando as interações, as trocas e a mútua dependência que caracterizam suas relações. Neste sentido, assumimos como ponto de partida o argumento de que Estado, sociedade civil e mercado se coproduzem e codeterminam (DAGNINO, 2002; LAVALLE e SZAKO, 2015; MONTAÑO, 2010), deslocando a questão de *quem influencia ou determina quem em última instância* para dar centralidade à caracterização das *diferentes modalidades de interdependência* entre seus respectivos atores. Especificamente, essa ampla e multifacetada correlação de pessoas físicas e jurídicas que circulam nas esferas pública e privada será descrita e investigada à luz de uma segunda premissa: a de que as estratégias de institucionalização do modelo neoliberal de sociedade têm sido executadas a partir de *parcerias* com o Estado, extrapolando as trocas previstas em tese pelo regime "público-privado" e incorporando o uso de influência pessoal ou corporativa, a circulação de funcionários entre ambas esferas e em suas instituições, e o intercâmbio de técnicas e serviços para tornar consensuais suas propostas para o ordenamento das políticas públicas do país. Seu objetivo, portanto, não seria eliminar o Estado privatizando ou descontinuando seus serviços fundamentais, ainda que isso ocorra com frequência, mas sim domesticá-lo, convertendo toda forma de intervenção num instrumento de promoção à "valorização da concorrência e da empresa como forma geral da sociedade" (DARDOT; LAVAL, 2009, p. 133-134).

A história da divisão da sociedade em três "três setores" de atividades políticas e econômicas remonta à Guerra Fria, a partir dos anos 1950 quando os Estados Unidos lideraram esforços de contenção de mobilizações coletivas informadas por ideias comunistas ou, de modo mais amplo, não liberais. Neste período surgem no país inúmeras associações e fundações voluntárias de atuação filantrópica, mantidas com benefícios fiscais que adquirem maior notoriedade a partir da "invenção" do termo *nonprofit sector*, responsável por atrelar gradativamente trabalho voluntário, sem fins lucrativos "com os ideais da livre iniciativa, da filantropia e do associativismo da população norte-americana", e como desdobramento desse processo surge também o termo *third sector*, atribuído a John D. Rockfeller 3rd graças a "um texto de 1978, quando menciona a existência de um sistema de três setores: governo, mercado e setor privado sem fins lucrativos, invisível até então" (OLIVEIRA apud CALLEGARE E SILVA JÚNIOR,

2009, p. 132). O desenvolvimento dessa esfera de atuação e a especialização de suas instituições tornará cada vez mais complexa a compreensão das fronteiras sob as quais atuam, na medida em que também se complexificam as relações estabelecidas com órgãos públicos e entidades do mercado. No entanto, um traço fundamental do que se convencionou chamar "terceiro setor" nos Estados Unidos, e contemporaneamente na América Latina, é a pretensão de intervir no debate público sobre qual papel o Estado deve desempenhar na vida social, política e econômica em suas respectivas sociedades.

No Brasil dos anos 1960 e 1970 proliferaram, conforme constata Joana Coutinho (2011, p. 16), "centros de educação popular"[6] ou de "assessoria a movimentos sociais", com ênfase na conscientização e transformação social voltadas à construção de uma democracia de base autônoma, dando origem aos "centros de assessoria", denominados pela autora "proto-ONGs", na esteira da resistência à ditadura civil-militar. Em sua maioria, recebiam apoio financeiro de "ONGs/Agências Internacionais[7]" e "denunciavam internamente as violações dos direitos humanos [praticadas pelo regime civil-militar] e a pauperização da população" (p. 16). Essas organizações, que se apresentavam como membros da *sociedade civil*, isto é, dotadas de autonomia em relação ao Estado e ao mercado, defendiam um modelo combativo de participação social e o exercício ativo da cidadania.

Na interpretação de Leilah Landim (1993), os elementos que favoreceram a constituição e a difusão dos centros de educação popular foram a conjuntura política do país dos anos 1970 – do aprofundamento da repressão militar marcada pelo Ato

[6]Em sua tese de doutorado, Landim (1993, p. 165) tabelou as seguintes ONGs, que atuaram como centros de educação e assessoria populares: Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), fundado em 1952, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) de 1955, Federação dos órgãos/Assistência Social Educacional (FASE) de 1961, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS) de 1962, Serviço de Orientação da Família (SOF) de 1963, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR) de 1966, Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA) de 1966, Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Amazônia (CNDDA) de 1967, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) de 1969, Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro (CPV) de 1970, Instituto de Estudos da Religião (IER) de 1970, Movimento da Organização Comunitária (MOC) de 1970, Programa de Aplicação de Técnicas Adaptadas às Comunidades (PATAC) de 1970, Centro Indigenista Missionário (CIMI) de 1972, Centro de Cultura Luís Freire (CLF) de 1972, Centro de Estudos Migratórios (CEM) de 1972, Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) de 1975, Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 1977, Grupo de Estudos e Assessoria Agrária (GEA) de 1979.

[7]Dentre elas, a autora menciona organizações como o *"Comité Catholique contre la Faim et pour le Développemment* (CCFD), francesa; o Serviço das Igrejas Evangélicas da Alemanha para o Desenvolvimento (EED), alemão, a Organização Intereclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento (ICCO) e a Organização para a Cooperação Internacional de Desenvolvimento (NOVIB), holandesas e a OXFAM, inglesa", cujo objetivo era "consolidar a democracia" (COUTINHO, 2011, p. 16).

Institucional Número 5 (AI5)[8] à promulgação da Lei da Anistia[9] –, as transformações ocorridas no interior da igreja católica, o surgimento de movimentos sociais e sindicais não tutelados pelo Estado, os "novos rumos" assumidos pela Cooperação Internacional, que permitiram o aporte de recursos programáticos e financeiros às entidades recém-criadas e, sobretudo, a formação de um amplo contingente de educadores populares, "gente que se especializa na elaboração dos chamados 'instrumentos pedagógicos', como cartilhas, publicações de divulgações de ideias ou de técnicas para uso no trabalho dos grupos atingidos", buscando *falar a sua língua* (LANDIM, 1993, p. 101). Tais elementos foram incorporados numa narrativa evolutiva, segundo a qual ocorreu uma transição das atividades assistenciais desenvolvidas em espaços comunitários para os trabalhos de educação popular e assessoria aos movimentos populares, fundamentados por um "projeto modernizador em que se levam aos grupos populares os pressupostos de um *racionalismo universalista, a lógica da igualdade, da autonomia, do individualismo, da participação e diálogo* – da cidadania", cujo conteúdo varia em função da mediação feita para implementá-lo (1993, p. 101, grifos nossos).

Neste contexto, "além da fábrica, do sindicato ou do partido político, o espaço do bairro foi eleito como *lócus* privilegiado para a organização e a luta das classes populares" (COUTINHO, 2011, p.17), assim como a atuação nos conselhos populares, configurando mobilizações que foram comparadas ao surgimento dos *novos movimentos sociais* que eclodiram na Europa nos anos 1970. No entanto, Joana Coutinho discorda quanto à coincidência dos elementos motivadores das mobilizações sociais no Brasil e na Europa do período, e aponta suas diferenças distintivas: no caso europeu, o conceito de "novos movimentos sociais" foi cunhado por Alain Turaine nos anos 1990 para substituir o de classe social, pois segundo sua interpretação o conflito distributivo já havia sido superado no velho continente e as opressões que então se denunciava, como o racismo, o machismo e a destruição ambiental, extrapolavam as relações de produção. Por outro lado, no caso

[8]O AI5 "autorizava o presidente da República, em caráter excepcional e, portanto, sem apreciação judicial, a: decretar o recesso do Congresso Nacional; intervir nos estados e municípios; cassar mandatos parlamentares; suspender, por dez anos, os direitos políticos de qualquer cidadão; decretar o confisco de bens considerados ilícitos; e suspender a garantia do *habeas-corpus*". Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5. Acesso em: 18.09.2021.

[9]A lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, concedeu anistia "a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 18.09.2021.

brasileiro, a autora defende que os novos movimentos sociais estavam ancorados justamente no pertencimento de classe e no conflito distributivo do capitalismo, em processo de aprofundamento e que alcançará seu auge nos anos 1990.

A transição da ditadura civil-militar para a democracia dá início à disputa pela implementação de modelos de regulação social que aceitassem ou recusassem "legitimar-se por via da deliberação ampliada da interdependência dos bens públicos e privados (PAOLI, 2003, p. 380). De um lado, propunha-se o alargamento da democracia através da criação de novos espaços públicos de participação, para discutir e decidir amplamente sobre os processos políticos, e de outro um Estado mínimo, que "se isenta progressivamente de seu papel garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil" (DAGNINO, 2002, p. 197). Entretanto, embora pavimentassem dois caminhos antagônicos – a passagem da ditadura para uma democracia ampliada ou para a desregulamentação público-estatal e o aprofundamento das desigualdades estruturais, conforme sublinha Joana Aparecida Coutinho (2011) –, ambos projetos se estruturavam a partir de uma sociedade civil ativa e propositiva, o que lhes permitia compartilhar o uso das noções de *sociedade civil*, *participação* e *cidadania*, e figurar na opinião pública como equivalentes. Para Evelina Dagnino (2002), essa identidade aparente de objetivos instaura uma crise discursiva, produzida pela "confluência perversa"[10] entre o projeto neoliberal e o democrático.

O encaminhamento dessa disputa desemboca em 1990 na eleição de Fernando Collor de Mello, que marca um ponto de inflexão à favor do projeto neoliberal no processo de repactuação da relação entre Estado e sociedade, dando início a um vasto programa de privatizações que colocaram em prática as diretrizes econômicas do Consenso de Washington[11]. Esse processo avança com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na medida em que são encolhidos os direitos e as garantias legais previstos pela recém-criada Constituição de 1988, e ecoa o discurso neoliberal "que

[10]Para superar tal crise, a autora propôs conferir maior peso à noção de "projetos políticos", os quais "não se reduzem a estratégias de atuação política no sentido estrito, mas expressam, veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas" (DAGNINO, 2002, p. 199).

[11]O Consenso de Washington foi um evento emblemático na história do neoliberalismo, ocorrido em 1989, na capital estadunidense, onde foram feitas recomendações para sistematizar a implementação de uma política econômica neoliberal na América Latina, caracterizada pelo "controle de emissão de moeda; diminuição ou abolição do controle sobre os fluxos de capitais financeiros; estabelecimento de padrões de desemprego como índices de equilíbrio econômicos; aprovação de legislação sindical; corte de gastos sociais e de seguridade; privatizações das empresas estatais com participação direta nos mercados como nos setores de petróleo e gás, geração e distribuição de energia, fornecimento de água, indústria de mineração e mesmo em setores de habitação popular" (CREMONESE apud SÁ, 2019, p. 54-55).

preconiza a iniciativa individual e privada contra a ineficiência burocrática do Estado e a politização dos conflitos sociais", ampliando o espaço de atuação na esfera "pública não-estatal" (PAOLI, 2003, p. 386), na qual o ativismo pela justiça social e o confronto político aberto dos movimentos sociais cedem lugar à solidariedade e à celebração de parcerias entre o setor público e as organizações sociais sem fins lucrativos, legitimando assim uma nova forma de participação da sociedade na vida política, social e institucional do país.

Neste contexto, os centros de educação e de assessoria popular começam a sofrer uma "mutação" – expressão empregada por Coutinho (2011) – e se transformam em ONGs. Do ponto de vista conceitual, Landim (1993) localiza o termo *organização não-governamental* "justamente num ponto do caminho que vai da caridade pessoalizada à ação pública governamental, não se confundindo com nenhuma das duas" (p. 20). E completa alertando que a compreensão do campo composto por essas entidades passa inevitavelmente por um sistema complexo de "doadores individuais e Organizações Não-Governamentais de diversos países [...], igrejas e governos [...], agências multilaterais de desenvolvimento, 'ONGs' do Terceiro Mundo, [...] e 'grupos de base' beneficiários" (LANDIM, 1993, p. 11). Do ponto de histórico e analítico, a autora percebe que enquanto os antigos centros de educação popular admitiam sua invisibilidade social e jurídica como uma qualidade favorável aos propósitos de transformação social, ao se tornarem ONGs, "consagraram-se no país enquanto entidades de marcas específicas e originais. E fizeram, aí sim, um nome coletivo, através do qual se reconhecem, produzem e reafirmam essa identidade" (1993, p. 8).

A aposta na ação conjunta entre Estado e sociedade civil transforma o "terceiro setor" num espaço privilegiado de participação política, a partir do chamado às empresas para a responsabilidade social e aos cidadãos para o trabalho voluntário, tendo como princípio orientador a noção de *solidariedade*. Não à toa, essa década foi considerada um período fértil para a "ressignificação de conceitos ligados à área social", dentre os quais se encontram "*sociedade civil*, *sustentabilidade*, *organizações não-governamentais* (ou sem fins lucrativos), *terceiro setor*, *filantropia estratégica*, *responsabilidade social empresarial* (RSE)" (NOGUEIRA; SCHOMMER, 2009, p. 2, grifos nossos). O deslocamento de tais conceitos de seus respectivos campos semânticos tinha como objetivo construir um repertório de justificativas para a transferência de obrigações tradicionalmente atribuídas ao Estado à uma esfera de atuação de natureza híbrida, isto é,

"pública, porém privada", "pública não-estatal", uma espécie de "terceira via" – nos termos do então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luis Carlos Bresser Pereira. Esse movimento constituiu parte do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, um "colchão amortecedor das contradições sociais" que se aprofundavam no período, conforme analisa Joana Coutinho:

> O 'terceiro setor' integra a lógica da atual reestruturação do capitalismo, atendendo às exigências gerais e complementares do capitalismo neoliberal: privatizar empresas estatais e serviços públicos; 'desregulamentar' ou criar novas regulamentações para um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (COUTINHO, 2011, p. 13).

O "terceiro setor" se torna um importante foco de atenção do governo federal e da sociedade justamente porque o neoliberalismo conquistou hegemonia no campo da *questão social*, fazendo com que o Brasil, que caminhava para a construção de um Estado garantidor da oferta pública e universal de serviços à população, retrocedesse à noção de que "o bem-estar pertence ao âmbito do privado, ou seja, às famílias, comunidade, às instituições religiosas e filantrópicas, [as quais] devem responsabilizar-se por ele, numa rede de 'solidariedade'" (MONTAÑO, 2010, p. 12). Essa esfera "publica não-estatal" foi apresentada à sociedade pela gestão de FHC, pelos grandes meios de comunicação e pelo setor empresarial como uma promessa de renovação da esfera pública, coroada pela implementação, em 1995, do "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" (PDRAE)[12]. Sob o argumento de que a gestão burocrática havia se mostrado cara e ineficiente, especialmente no campo social, para promover o desenvolvimento do país, o plano defendia a incorporação da administração gerencial, baseada nos princípios de eficiência, controle dos processos e constante avaliação dos resultados, e para tanto deveria descentralizar as funções estatais e permitir a participação de agentes privados e organizações sociais na oferta dos serviços públicos, transformando o cidadão sujeito de direitos em *cidadão-cliente* dos serviços prestados pelo Estado, que por sua vez deixa de ser executor e prestador para ser regulador e provedor de serviços.

Sob o argumento de aumentar a participação social e o exercício da cidadania, esse novo arranjo de forças desorganiza os movimentos sociais. As ONGs – antigos

[12]Em linhas gerais, o PDRAE consistiu num plano de reforma de toda a administração pública brasileira, tendo como premissa o fortalecimento do papel do Estado enquanto regulador da economia de mercado, dos serviços públicos e das políticas sociais, à luz do modelo de *gestão gerencial*, voltada ao controle dos resultados, à descentralização, ao aumento da qualidade e da produtividade do serviço público, à profissionalização do servidor, flexibilização do funcionalismo público (cf. Brasil, 1995).

“centros de assessoria” dos anos 1970, que organizaram a atuação dos movimentos populares, substituíram as antigas palavras de ordem norteadoras de suas lutas, como “‘educação popular’, ‘autonomia’, ‘auto-organização’, ‘independência’, ‘direitos humanos’” pelos termos “‘ecologia’, ‘democratização’, ‘diversidade cultural’, ‘geração de renda’, ‘gênero’, ‘direitos de cidadania’, etc.” (COUTINHO, 2011, p. 20). Para a autora, “as ONGs cresciam na medida em que os movimentos sociais perdiam força mobilizadora e adotavam uma política ‘integradora’ através de ‘parcerias’ com o poder público” (p. 2011, p. 20), através do processo de mutação das ONGs”.

Diante desse cenário de “abandono” dos projetos coletivos de transformação social defendido nas décadas anteriores, entra em vigor nos anos 1990 uma nova “matriz discursiva” baseada na racionalidade do mercado para explicar a sociedade. Entendendo por matriz discursiva “um modo de explicar a sociedade que abre um leque de enunciados possíveis, simultâneos ou não, compatíveis ou não entre si, permitindo a produção de arquiteturas diversas de um discurso” (SOUZA, 2006, p. 64), encontramos no período um modo de retratar a sociedade como sendo “composta por átomos, entre os quais não haveria relações de dominação, de poder ou exploração, mas relações de negociação” (2006, p. 14), cuja finalidade é prescrever um novo modelo de participação política para todos. Essa matriz discursiva dá origem a enunciados como “resiliência”, “empoderamento”, “capital social”, “empreendedorismo” – os quais revigoraram sua presença no debate público sobre as formas de combate aos problemas produzidos pela desigualdade social dos últimos anos.

Mas, sobretudo, surge o enunciado do “protagonismo juvenil”. Não à toa, predominam, desde então, organizações da sociedade civil que trabalham com foco em educação e na formação para o trabalho, pois apontam os jovens – particularmente estudantes do Ensino Médio em idade de trabalhar – como o público chave para a promoção do desenvolvimento socioeconômico do país e, ao mesmo tempo, como uma grande ameaça à coesão social devido aos índices de pobreza e violência que atingem esse segmento da população. No contexto específico dos anos 1990, Regina Magalhães de Souza (2006) analisa o que passava a ser denominado “protagonismo juvenil” como um “simulacro” ou uma “encenação”, pois transforma a mudança social na “alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas” (Souza, 2006, p. 11), através do trabalho voluntário nas ONGs, e na redefinição, já mencionada acima, de noções básicas da vida pública

como “direitos”, “cidadania”, “ONG”, “sociedade civil”, “mudança”, ressignificadas e reapresentadas à sociedade como a-históricas, “como se emanassem da própria realidade imediatamente verificável”, conformando assim um campo semântico sobre o qual é quase impossível construir um contra discurso, uma vez que “não abre espaço para a resistência ou oposição, pois não permite a fala autônoma e transgressora” (p.13).

Em resumo, esse enunciado, que prescreve à juventude um novo modelo de participação, foi responsável por anular a própria política, através da “instrumentalização da ação, reduzida à atividade-meio com vistas a um objetivo material e quantificado, e pela fabricação do consenso” (SOUZA, 2006, p. 11). Para a autora, nessa nova forma de fazer política, não há protestos, há cooperação, não há criação, mas criatividade na execução de projetos na busca por soluções, e através do consenso são camuflados os conflitos estruturantes da sociedade. Seu principal ator seriam as ONGs, promotoras do trabalho voluntário, o qual se dá sob a racionalidade do mercado, pois busca “‘encontrar soluções concretas para problemas reais’ e passa a ser identificado como ‘participação cidadã e cidadania” (2006, p. 11).

Para Márcia Cunha (2010, p. 30), sob a denominação “terceiro setor” se encontram instituições que visam enfrentar problemas sociais: “organizações não governamentais (ONGs), organizações locais ou associações, institutos e fundações criados dentro de empresas ou a partir de iniciativas individuais, antigas entidades de atuação filantrópica”. A autora também aponta para o fato de que a participação de institutos e fundações de origem empresarial na construção do terceiro setor contribuiu de forma decisiva para o modo como passa a ser enxergado já em meados da década de 1990, pois costumava ser destacado que “o espírito prático e as vantagens derivadas do domínio das técnicas administrativas, acompanhamento e controle[13] eram não só familiares às empresas que defendiam essa nova postura, como reconhecidas como parte do *métier* desse grupo” (p. 44), tornando a racionalidade empresarial transferível a qualquer tipo de organização (cf. Paoli, 2002).

Para Calegare e Júnior (2009), o “terceiro setor” brasileiro é uma promessa cumprida nos anos 1990 por três grandes atores: os organismos multilaterais, como o

[13]Por outro lado, se em seu discurso institucional pregava a necessidade de instituir mecanismos técnicos de “gestão e gerenciamento”, “a exigência de avaliar os serviços das organizações sociais não parece ter incentivado a criação de técnicas específicas de acompanhamento do desenvolvimento das ações tanto quanto parece ter aberto espaço à transposição de técnicas de gerenciamento tradicionais para o espaço interno das organizações” (CUNHA, 2010, p. 49).

Banco Mundial, ao pressionar os governos a trabalhar em colaboração com ONGs e a adotar leis de estímulo à sua atividade; o governo federal, especificamente a gestão de FHC, que caracterizou a crise vivida no período como uma crise de Estado e do modelo burocrático de gestão pública, cuja superação passava pela incorporação do modelo gerencial a partir do estabelecimento de parcerias entre Estado e sociedade civil; e o próprio setor empresarial, por meio de organizações como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)[14], o Instituto Ethos[15] e o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS)[16], amplamente responsáveis pelo "reconhecimento desse 'novo espaço de atuação institucional'" (CALEGARE; JÚNIOR, 2009, p. 6).

Com isso, o "terceiro setor" começa a ser povoado por iniciativas de inúmeras empresas que irão aderir a programas de filantropia, especialmente àqueles promovidos pelo programa do governo federal "Comunidade Solidária", sob coordenação da antropóloga e então primeira-dama Ruth Cardoso, responsável por instalar centros de voluntariado em várias cidades do país e recrutar voluntários à participação em diferentes projetos[17]. Além do apelo simbólico ao ativismo filantrópico, o setor privado contou também com um novo ordenamento jurídico para regulamentar suas atividades, como as leis das Organizações Sociais (OSs)[18] e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)[19], e com novos formatos institucionais, como os institutos e fundações

[14]De acordo com o site oficial da instituição, "o GIFE é a associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado". Disponível em: https://gife.org.br/quem-somos-gife/. Acesso em: 28.09.2021.

[15]De acordo com o site oficial da instituição, o Instituto Ethos "é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável". Disponível em: https://www.ethos.org.br/conteudo/o-instituto/. Acesso em: 20.09.2021.

[16]De acordo com o site oficial da instituição, o IDIS é "uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) fundada em 1999 e pioneira no apoio técnico ao investidor social no Brasil. Com a missão de inspirar, apoiar e ampliar o investimento social privado e seu impacto, trabalhamos junto a indivíduos, famílias, empresas, fundações e institutos corporativos e familiares, assim como organizações da sociedade civil em ações que transformam realidades e contribuem para a redução das desigualdades sociais no país". Disponível em: https://www.idis.org.br/sobre-nos/. Acesso em: 20.09.2021.

[17]O programa era composto por uma *secretaria executiva*, responsável por coordenar as ações de combate à fome e à miséria e pela articulação com as esferas federal, estadual e municipal para levar políticas públicas a cabo, e por um *conselho consultivo*, composto por personalidades "com atuação reconhecida na promoção da cidadania e do desenvolvimento: empreendedores sociais, empresários, pesquisadores, líderes espirituais de diferentes tradições religiosas e do mundo da cultura" (CUNHA, 2010, p. 63). O objetivo do Comunidade Solidária era promover diálogo e parcerias entre Estado e sociedade buscando a eficiência, o cumprimento de metas e a racionalização no uso dos recursos. A partir dele foram desenvolvidos os programas "Universidade Solidária", "Alfabetização Solidária", "Capacitação Solidária" e "Programa Voluntários".

[18]Lei nº 9.637/1998.

[19]Lei nº 9.790/1999.

ou instituições de investimento social privado (ISP) cuja atividade será, em parte, regulamentada nas décadas subsequentes. Para Martins e Krawczyk (2016, p. 79), no campo da educação, setor do qual se ocupa a presente pesquisa, "estas novas formas de engajamento corporativo, explícita e implicitamente estabeleceram uma forma de cogestão no interior do sistema educacional".

É importante destacar que os esforços do "terceiro setor" neste contexto, que expande extraordinariamente seu raio de atuação, abrangendo temas como educação, infância, meio ambiente e emprego, admitindo inclusive toda a diversidade de modelos e fórmulas de trabalho existentes entre as mais diversas organizações, convergiam para a resolução da *questão social* brasileira: a pobreza e a exclusão socioeconômica da maior parte da população. Contudo, a luta pela cidadania se desconecta da proposta de transformação das estruturas produtoras de desigualdade das décadas anteriores e se reorganiza a partir do princípio da *solidariedade*.

Outro fenômeno fundamental à reestruturação do "terceiro setor" é o surgimento do "*novo* voluntariado". A redação em itálico do adjetivo "novo" corrobora a análise de Márcia Cunha (2010), segundo a qual não há rupturas na forma do trabalho voluntário praticado antes e depois dos anos 1990. A *novidade* reside, efetivamente, no surgimento de agências de recrutamento de voluntários que fabricam e empregam um discurso institucional para justificar o engajamento de indivíduos no lugar de atores coletivos – como os movimentos sociais já mencionados, símbolos importantes de mobilização popular das décadas anteriores –, fazendo-o em nome dos já mencionados princípios de *cidadania, participação e solidariedade.* Se o antigo voluntariado se definia pela "benemerência e pelo combate ao Estado", o novo compreende o voluntário como o "cidadão que, motivado por valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento de maneira espontânea e não remunerada em prol de causas de interesse social e comunitário" (CURSO BÁSICO DE GERENCIAMENTO DE VOLUNTÁRIOS apud CUNHA, 2010, p. 13). A transformação da cidadania em "solidariedade com os pobres", baseada uma "responsabilidade moral", bloqueia a dimensão política da mobilização coletiva e desmonta qualquer referência ao poder público e às suas instituições (cf. Paoli, 2009).

Uma característica específica desse *novo* voluntariado apontada por Márcia Cunha (2010) é a profissionalização[20] de sua prática a partir dos princípios da administração gerencial. Ao descrever como os centros de voluntariado atuantes no período[21] justificavam o treinamento de pessoas para o trabalho voluntário, que passou a ser um pré-requisito para exercê-lo, menciona a fala de um de seus representantes: "o voluntariado contemporâneo busca a eficiência do serviço, a qualificação dos voluntários e da organização social" (CURSO BÁSICO DE GERENCIAMENTO DE VOLUNTÁRIOS apud CUNHA, 2010, p. 69). A autora também destaca que o próprio Comunidade Solidária se empenhou fortemente na colocação em prática das ideias de "*parceria, gerência e eficiência, cidadania ativa e solidariedade*" (CUNHA, 2010, p. 64, grifos nossos), conformando assim um universo discursivo de consenso em torno dessas ideias aportadas pelo meio empresarial, visto agora como lugar privilegiado de gestão eficiente e eficaz, tornando imprescindível sua participação no enfrentamento de problemas sociais através do "terceiro setor".

Já no interior do campo empresarial, justifica-se o exercício da "responsabilidade social" como instrumento para garantir vantagens competitivas entre seus concorrentes no mercado atribuindo "diferenciais imateriais" para suas respectivas empresas (Cunha, 2010), abrindo caminho também para a realização de diferentes "operações de lucro", na medida em que a expansão das organizações sociais cria um enorme conjunto de instituições intermediadoras de aplicação dos recursos corporativos destinados a projetos sociais, conformando um verdadeiro nicho de mercado. Por outro lado, permite às mesmas empresas exercerem "poder social" sobre as comunidades em que atuam (Paoli, 2003).

[20]Castro (2016, p. 84), ao comentar sobre o programa de voluntariado criado pelo Instituto C&A em 1991, um dos mais antigos do país, destaca três elementos estruturantes deste tipo de atividade desenvolvida pelo ISP: "a formação contínua, o acompanhamento das ações e o reconhecimento do trabalho voluntário". E complementa: "a ideia de formação se contrapõe a um juízo equivocado de que o voluntariado se esgota na espontaneidade. O voluntariado empresarial [desempenhado pelos funcionários da empresa mantenedora da organização filantrópica], sejam quais forem os seus caminhos, pressupõe um esforço contínuo de informação e de formação para que sejam possíveis o estabelecimento de princípios, o desenvolvimento de objetivos, as estratégias e a verificação de resultados".

[21]Ver Cunha, 2010.

2. Surgimento de institutos e fundações e a transição da lógica assistencial à gerencial

Num momento em que os serviços públicos deixam de ser reconhecidos como responsabilidade exclusiva do Estado, e este passa a convidar pessoas e organizações sociais para oferecê-los a partir da doação de recursos e do emprego de trabalho voluntário, as empresas também começam a se apresentar como "agentes sociais" de mudanças, e dão origem ao "terceiro setor empresarial", composto por "entidades mantenedoras corporativas que atuavam na área social" (FALCONER apud SANTANA, 2018, p. 36). Este segmento inicia dois grandes movimentos no âmbito do "terceiro setor": o da responsabilidade social empresarial (RSE), voltado à atuação para remediação dos impactos produzidos pela atividade econômica privada, e do investimento social privado (ISP), que opera uma "ressignificação da filantropia empresarial" por meio da sua profissionalização (CABRAL, 2014, p. 19). Este último nos interessa em particular pois, além do Instituto Unibanco se enquadrar nessa modalidade de atuação, nela se encontra grande parte dos investimentos feitos pelas organizações de origem empresarial na atualidade, de forma articulada às políticas públicas em áreas sociais e a programas de comunidades locais.

O conceito de ISP foi formulado pelo GIFE para "diferenciar a atuação social das empresas e fundações privadas da forma tradicional de filantropia, predominantemente assistencialista", tendo como características fundamentais "a preocupação com *planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos*; a estratégia voltada para *resultados sustentáveis de impacto e transformação*" (DEGENSZAJN, RIBEIRO, 2014, p. 19, grifos nossos). A nível internacional, o ISP está circunscrito no âmbito do que vem sendo denominado pela literatura como a "Nova Filantropia", a qual corresponde às novas tendências entre as organizações filantrópicas, que cada vez mais funcionam a partir da lógica do empresarial e atuam em escala global (cf. Avelar, Patil, 2020). O que caracteriza o ISP em particular é a oferta em menor escala de recursos financeiros para projetos sociais, e o foco nas atividades de *advocacy* junto ao poder público em torno de sua área de atuação.

Por definição, o investimento social privado (ISP), conceito cunhado pelo GIFE, consiste no "repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público"

(SITE GIFE[22], 2022), e está vinculado à ideia de "fazer aporte de recursos (financeiro, pessoal, científico, etc.) em projetos que promovam retorno social, ou seja, impactos e transformações na realidade social" (SANTANA, 2018, p. 16), delimitando suas diferenças em relação aos investimentos de caráter filantrópico. Neste sentido, as empresas tendem a investir em regiões onde gozam de ampla capilaridade, influência e liderança. Não à toa, os programas desenvolvidos pelas organizações de origem empresarial associadas ao GIFE no ano de 2018 se concentraram na região Sudeste – 40% no estado de São Paulo, 15% no de Minas Gerais, 19% no Rio de Janeiro e 5% no Espírito Santo –, onde está localizada a maior parte das sedes de empresas do país. Dentre eles:

> 53% dos programas têm algum tipo de parceria com órgãos da Administração Pública Direta, tais como as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, diretorias regionais de ensino ou mesmo o MEC; 44% tem parceria com escolas e instituições de ensino, 40% tem parceria com organizações sociais comunitárias; 25% tem como parceiros outras fundações e institutos do campo em 23% e 21% dos programas elencados (SANTANA, 2018, p. 62).

A criação de instituições como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS) e o Instituto Ethos foram fundamentais para a constituição desse segmento, na medida em que profissionalizaram a realização do investimento de tipo "social", orientando as empresas sobre quanto, onde e em quais áreas investir. No caso brasileiro, o investimento social privado é predominantemente praticado por institutos e fundações criados por conglomerados empresariais, ou por seus departamentos de comunicação e *marketing*, porém também podemos observar outros tipos de investidores sociais, como as associações e fundações comunitárias, familiares, independentes e as próprias empresas, atuando de forma direta (Degenszajn, Ribeiro, 2015). Ainda sobre o Brasil, atualmente as instituições de ISP costumam realizar projetos próprios, predominantemente nas áreas de "educação", 61%, "formação de jovens para o trabalho e cidadania", 38%, "cultura e artes", 31%, "fortalecimento institucional da OSC [organização da sociedade civil], 34% e "desenvolvimento local, territorial, comunitário e/ou de base", 32% (SANTIAGO, 2018, p. 150)[23].

---

[22]Definição disponível em: https://gife.org.br/investimento-social-privado/#:~:text=Investimento%20social%20privado%20%C3%A9%20o,e%20cient%C3%ADficos%20de%20interesse%20p%C3%BAblico. Acesso em: 21.01.2022.

[23]Conforme o Censo GIFE de 2018, considerando apenas a realização de projetos próprios, a lista sobre as "prioridades e estratégias" do ISP no país segue na seguinte ordem: "esporte e lazer 14%, defesa dos direitos, cultura, de paz e democracia, 27% ambiente urbano e sustentabilidade 26%, ambiente natural e sustentabilidade 26%, saúde e bem-estar 20%, assistência e desenvolvimento social/combate à pobreza e

Uma das principais características da atuação dos braços sociais empresariais é que buscam "fugir dos temas sociais mais polêmicos, como reforma agrária, direitos humanos, questões de gênero ou de raça-etnia (cotas)", pois visam se acomodar numa "zona de conforto, em que prevalece o consenso" (CABRAL, 2014, p. 42), a qual no campo educacional corresponde à defesa do aumento da proficiência em português e matemática, convertida no principal critério de qualidade do ensino, mensurado por meio de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[24] e o "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[25], a formação continuada de gestores e professores numa "pedagogia de resultados" e a instituição de currículos nacionais comuns. Essas reivindicações são apresentadas como universais, capazes de representar todos os segmentos do campo educacional brasileiro, e deixam pouca margem para o dissenso – *afinal de contas, quem é contra o aumento da proficiência em português e matemática?* –, impedindo assim um debate mais amplo sobre o caráter do projeto educacional do qual derivam tais reivindicações.

Outra característica igualmente emblemática é que não contam com um marco legal que estabeleça critérios para a sua atuação social e financeira, confinando-a numa "zona cinzenta" (cf. Magali Cabral, 2016). As leis das OSs e OSCIPs ficaram defasadas diante da proliferação de institutos e fundações e da diversificação de estratégias de ocupação dessa esfera pública não-estatal que ajudaram a constituir, configurando uma situação em que "as práticas sociais empresariais não possuem nenhum controle do Estado" (COSTA apud SANTANA, 2018, p. 37). As organizações dispõem de diferentes formas de financiamento, como "receitas próprias de prestação de serviços,

---

fome 24%, comunicação de causas 23%, fortalecimento institucional da gestão pública 23%, e ciência e tecnologia 19%. Essa pesquisa contou com as respostas de 133 organizações associadas ao GIFE, o que representa 84% do total de associados.

[24]O SAEB "é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante". "Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem [em língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas] demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico. Acesso em 13.08.2020.

[25]Criado em 2000, o "*Programme for International Student Assessment*" (PISA) "é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)". "O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa. Acesso em: 13.08.2020.

financiamentos públicos, captação direta de doações, entre outras, além de fundos patrimoniais" (*endowment fund*), e estes últimos são considerados a melhor alternativa para garantir estabilidade e sustentabilidade às organizações, pois "independem da vontade de terceiros, da situação fiscal do Estado ou mesmo da conjuntura econômica, em que pese a situação geral da economia impactar o rendimento de outros fundos" (HITATA, 2019, p. 14).

Boa parte dos institutos e fundações de origem empresarial atuantes no Brasil hoje são financiados a partir de aportes periódicos feitos pela empresa mantenedora, ou por um fundo patrimonial também criado por ela, regulamentado pela Lei nº 13.800/2019 e que o define assim: constitui-se um (i) patrimônio capaz de gerar renda, o qual (ii) não pode ser gerido pelo antigo titular ou doador com o objetivo de (iii) perpetuar uma atividade de (iv) interesse social, e esta, para ser definida, deve contar com uma "entidade sem fins lucrativos"[26], cujos serviços sejam ofertados de forma gratuita (Hirata, 2019). De acordo com o Censo GIFE de 2018[27], o montante total de recursos financeiros investidos pelas organizações associadas neste ano foi de R$ 3,25 bilhões, dos quais 67% "provêm das empresas mantenedoras", através dos fundos patrimoniais ou de repasses diretos, 27% de "outras pessoas jurídicas", 8% de "subvenções, convênios, termos de fomento e colaboração, contratos e outras parcerias com repasses de recursos públicos (exceto incentivo fiscal)", 7% da "cooperação/filantropia internacional", 14% da "venda de produtos e serviços", 17% de grupos familiares/indivíduos mantenedores", 8% de mensalidades ou contribuições associativas" e 13% de outras fontes.

Uma das características do ISP mais relevantes para a presente pesquisa é a estratégia de atuação em rede das instituições integrantes do "terceiro setor empresarial". Por "redes" ou "grupo", o GIFE entende "o conjunto de organizações ou indivíduos que se conectam colaborativamente de forma voluntária a partir de objetivos e princípios comuns [...] e que valorizam a complementaridade das competências de seus membros", entre os quais definem um planejamento e um modelo de governança (SANTIAGO, 2018,

[26]Importante sublinhar que, em 2010, as organizações do ISP formaram a "Plataforma por um Novo Marco Regulatório", tendo como objetivo criar um estatuto para regulamentar o repasse de recursos públicos às OSCs, esforços frustrados "quando derrubaram o ministro do Esporte, Orlando Silva, no final do ano de 2011, e acabaram por redundar no Decreto Presidencial 7.592, suspendendo toda e qualquer transferência de recursos para ONGs" (SZAZI, 2016, p. 46).

[27]Em 2018, "o Censo alcançou a participação de 84% da base associativa total no período de coleta (159 associados), o que representa 133 respondentes, 17 a mais do que no Censo GIFE 2016. Os dados foram colhidos por meio de questionário *on-line* entre maio e junho de 2019. Todos os dados, a não ser quando indicado explicitamente, referem-se a 2018" (GIFE, 2018, p. 174).

p. 125). Na prática, 92% dos investidores sociais – nomenclatura criada pelo próprio GIFE para referir-se aos seus membros – integram redes ou grupos:

> Enquanto metade das organizações (50%) participa regularmente de projetos, programas ou grupos de trabalho de pelo menos uma rede, cerca de um terço (36%) delas assume papel de governança nessas estruturas e outro terço (35%) tem participação esporádica nessas alianças. Além disso, um em cada três respondentes (32%) aporta recursos financeiros ou materiais para viabilizar projetos ou programas da(s) rede(s) que compõe e 29% investem no fortalecimento institucional ou na gestão desses grupos. Apenas um em cada quatro respondentes (23%) participa de redes por meio de apoio à comunicação ou divulgação (SANTIAGO, 2018, p. 125).

No interior dessas redes, o que seus membros mais valorizam é a "troca de informações ou conhecimento" (52%), o compartilhamento da "crença na atuação compartilhada para o alcance de objetivos comuns" (42%), a "articulação com outros atores e conexão com possíveis parceiros (*networking*)" (46%), "oportunidade de desenvolver iniciativas ou projetos/programas com outras organizações" (44%), "qualificação e fortalecimento da atuação da organização" (34%), "fortalecimento e disseminação de causas da organização" (26%), "ampliação da possibilidade de incidência em ações de *advocacy*" (16%) e "oportunidade de conexão com organizações de diferentes perfis" (6%), enquanto 8% dos entrevistados não integram redes ou grupos (cf. SANTIAGO, 2018).

Dentre os tipos de estratégia de aproximação com as políticas públicas, encontramos que 44% dos investidores sociais "desenvolve ações de formação/capacitação de gestores ou servidores públicos", 44% "consideram políticas públicas setoriais ou dirigidas a segmentos populacionais específicos como referência para a estruturação de projetos/programas", 43% "desenvolve métodos/tecnologias sociais para serem incorporados às políticas públicas", 38% "contribui com a produção de conhecimento para auxiliar a elaboração de políticas públicas ou a gestão pública", 32% "contribui com a sensibilização e disseminação de políticas e dados produzidos pela gestão pública", 31% "articula e mobiliza atores para elaboração, execução e monitoramento de políticas públicas", 27% "dá apoio técnico especializado para elaboração, execução e monitoramento de projetos/programas governamentais", 27% "atua diretamente em conselhos ou órgãos colegiados de participação social", 22% "realiza diretamente ações de *advocacy* para influenciar políticas públicas", 19% "prioriza o desenvolvimento de iniciativas inovadoras com foco na solução de desafios de políticas públicas", 14% "contribui com a avaliação de políticas públicas", 13% "faz

doação de equipamentos ou materiais", 9% "oferece equipamentos e infraestrutura para execução de políticas públicas", 8% faz gestão e execução de projetos sociais de iniciativa do poder público", 8% disponibiliza plataformas digitais e/ou aplicativos de gestão da informação a órgãos ou equipamentos sociais da administração pública", 6% "atua no controle social de políticas públicas", 5% "dá apoio financeiro direto a equipamentos públicos" e 4% "faz gestão de equipamentos públicos" (SANTIAGO, 2018, p. 134). E todas essas estratégias são predominantemente adotadas em nível municipal, onde ocorre a maioria (45%) das parcerias com as OSCs, com exceção das ações de *advocacy*, as quais se concentram na esfera federal (cf. SANTIAGO, 2018).

Do ponto de vista da estrutura organizacional das organizações associadas ao GIFE, 89% "conta com conselho deliberativo estruturado, com destaque para institutos e fundações independentes" (SANTIAGO, 2018, p. 66). Quando olhamos para a composição demográfica desses quadros constatamos que, entre 2016 e 2018, houve uma queda na parcela de conselhos deliberativos compostos exclusivamente por homens, de 21% para 12%, porém a presença das mulheres subiu apenas três pontos percentuais, de 24% para 27%. Por outro lado, "apesar de a maior parcela da população brasileira ser composta por pessoas pretas e pardas, somente 8% das organizações contam com negros em seu conselho deliberativo e 19% delas têm conselheiros pardos", desproporção que no caso da população indígena é ainda mais grave, pois "sua presença nessas instâncias, que já era pequena em 2016, caiu de 2% para 1% em 2018" (SANTIAGO, 2018, 69).

Com a expansão em larga escala da esfera "pública não-estatal", Fábio Deboni (2014) traça uma cronologia do surgimento de instituições chave, começando pela criação da Fundação Abrinq em 1990, em seguida da Associação Brasileira de ONG (ABONG), do GIFE em 1995, paralelamente à criação do Conselho da Comunidade Solidária, do Governo Federal. E com a passagem para o século XXI, o número de fundações e associações sem fins lucrativos foi multiplicado "de 107.332 para 338.162" (p. 16), sobretudo daquelas com foco na defesa e no desenvolvimento dos direitos humanos, e em 2005 começa a se desenvolver o ISP enquanto um novo segmento da filantropia empresarial, a partir da proliferação de institutos e fundações empresariais.

Para o autor, atualmente o ISP possui sete macrotendências: 1) avaliação e mensuração de resultados; 2) parcerias e articulação com setores diversos; 3) captação de recursos e sustentabilidade financeira; 4) voluntariado; 5) negócios sociais; 6) governança

e melhorias de gestão, 7) sustentabilidade ambiental. O autor também salienta que, já nos anos 1980, as primeiras iniciativas de apoio a programas sociais se concentraram majoritariamente no campo educacional, devido à busca pela formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho. Especificamente no campo do ISP, predomina hoje a estratégia de "alinhamento às políticas públicas" (GIFE apud MENDONÇA, SANTOS, 2020, p. 2).

Por fim, classifica os tipos de investidores que caracterizam o segmento: o *empresarial*, quando a empresa aplica recursos e gere de forma direta o investimento em "atividades sociais, culturais e ambientais", ou por meio de institutos e fundações criados para esta finalidade. Já o investidor *familiar* cria institutos e fundações, igualmente sem fins lucrativos, porém desvinculados das empresas da família. E por último, as instituições de investimento *independentes* são mantidas por mais de uma organização ou indivíduo e sua gestão é independente de seus mantenedores (cf. Deboni, 2016). Por fim, os institutos e fundações comunitários, hoje minoritários no Brasil, "são organizações sem fins lucrativos que reúnem recursos de uma ou mais organizações ou indivíduos, gerando um fundo usado para investimentos em determinada comunidade", geridos por aqueles que se sentem pertencentes à comunidade (DEBONI, 2016, p. 21).

3. A virada dos anos 2000: o surgimento do GIFE, a profissionalização do ISP e a estratégia da atuação em rede no "terceiro setor empresarial"

A criação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) em 1995 consistiu num divisor de águas na história do "terceiro setor empresarial" brasileiro. Com o objetivo de aperfeiçoar o ambiente político e institucional do país para acomodar o desenvolvimento do ISP e realizar ações de incidência pública – ou, conforme os atores do campo, *advocacy* –, a instituição aproxima empresas e atores privados de projetos do "terceiro setor" que demandam investimento. Com sede em São Paulo, o GIFE conta hoje com 161 associados que compõem uma ampla e abrangente rede de OSCs, cuja atuação, muito além do financiamento de projetos sociais, busca fazer aportes aos principais debates em torno da questão social brasileira e incidir na formulação de políticas públicas, partindo de um diagnóstico comum sobre quais são as condições fundamentais para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e a conquista do bem comum de forma articulada ao crescimento das empresas mantenedoras das organizações.

Para construir, fortalecer e disseminar um diagnóstico sobre os problemas sociais brasileiros a partir do ponto de vista do ISP e tornar consensuais as soluções propostas por sua rede de associados, o GIFE atua a partir de quatro diretrizes principais de trabalho: a) *promove* "uma rede de relacionamento diferenciada, com espaços para articulação, diálogo e troca de experiências entre os associados", b) *difunde* "conhecimento, ferramentas, informação e as melhores práticas para o bom desenvolvimento institucional das organizações", c) *aprimora* "o investimento social por meio de troca de experiências e pela construção de referências para a atuação de investidores", e d) *representa* "o setor perante o governo e outras redes e associações, acompanhando e influindo no ambiente regulatório do Terceiro Setor"[28].

Na prática, a implementação dessas diretrizes se materializa a partir de um grande leque de projetos[29], como a "Agenda Avaliação", cujo objetivo é fomentar a cultura avaliativa entre os associados do GIFE "por meio da qualificação e da disseminação das práticas de monitoramento e avaliação no setor do investimento social privado e das organizações da sociedade civil"[30], publicações como os "Artigos Gife", que periodicamente abrem chamada para trabalhos sobre os temas "filantropia, investimento social privado e sociedade civil no Brasil", ou o "Censo Gife", pesquisa bianual cujo objetivo é oferecer um panorama "sobre recursos, estrutura, formas de atuação e estratégias das empresas e dos institutos e fundações ... que destinam recursos privados para projetos de finalidade pública" (SANTIAGO, 2018, p. 8), o qual dá origem ao "Mosaico"[31], onde parte desses dados são compilados na forma de gráficos interativos e tabelas.

No site oficial da instituição também encontramos a biblioteca virtual do investimento social, a "SINAPSE", o "Painel GIFE de transparência", onde são disponibilizados os relatórios de atividades e outros dados das organizações associadas, os "Indicadores Gife de Governança", para medir a qualidade da gestão dos associados, o "Grantlab", uma plataforma criada para compartilhar conhecimento sobre a prática de *grantmaking* – financiamento de projetos sociais já existentes como alternativa à criação de novos projetos. O GIFE também promove eventos como a "Mostra GIFE de

[28]Informações retiradas do site oficial do GIFE. Disponível em: https://gife.org.br/o-que-fazemos/. Acesso em 22.09.2021.
[29]Todos os projetos mencionados na sequência constam no site oficial do GIFE, cf. nota 19.
[30]Cf. nota 23.
[31]Disponível em: https://mosaico.gife.org.br/. Acesso em: 27.01.2022.

Investimento Social”[32], a Semana do Investimento Social[33], e desde 2001, a cada biênio, realiza um dos eventos mais importantes da filantropia e do investimento social privado do país: o Congresso GIFE, no qual se reúnem “as principais lideranças do setor, dirigentes de organizações da sociedade civil, acadêmicos, consultores e representantes de governos”, com o objetivo de criar um espaço para “proporcionar aprendizado, relacionamento e trabalho colaborativo entre os diversos atores envolvidos em ações sociais, culturais e ambientais[34].

Do ponto de vista do discurso dos atores individuais e coletivos que integram o Grupo, o diagnóstico sobre os problemas estruturais do país se organiza a partir do fato empírico de que o Brasil é um país com profundas desigualdades de classe, raça, gênero, região e que, portanto, a sociedade deve unir as forças do Estado, do mercado e do “terceiro setor” para superá-las. No entanto, existe pleno acordo sobre a necessidade de o Estado protagonizar *a oferta, a gestão e o financiamento* dos serviços fundamentais ao desenvolvimento nacional, diante dos limites do mercado e da sociedade civil de provê-los, marcando assim um ponto de inflexão em relação ao discurso assumido pelo “terceiro setor empresarial” que emerge nos anos 1990, marcado pela defesa do Estado mínimo. É o que constatamos na fala de Neca Setúbal, sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento da pandemia de Covid-19 no último biênio, por ocasião da mesa de abertura do “11º Congresso GIFE: Fronteiras da Ação Coletiva”[35]:

> Eu gostaria de destacar bastante também a importância do papel do Estado. Acho que a gente viveu muitos anos num *discurso bastante liberal* do papel do Estado, com umas discussões bastante polarizadas em torno disso, mas acho que a gente conseguiu um consenso, pelo menos de uma maioria, da importância de se fortalecer o Estado, a importância das políticas públicas, eu acho que isso foi fundamental nesse momento, a importância de nós termos um SUS, com todas as suas debilidades, mas a gente tem um sistema nacional de saúde que atuou, que agiu, com a precariedade que tem, mas sim, nós vimos a importância disso e a importância de se fortalecer esse sistema cada vez mais, a importância das políticas de educação, a importância das políticas de assistência social.

[32]Em 2019, estive presente na 1ª Mostra Gife de Inovação Social, na cidade de São Paulo, na mesa “Encontro de Fazedores: Conhecimentos e Inserção Cidadã”, no dia 11 de setembro de 2019, na qual fizeram falas Mariana Mourão, da Fundação Bradesco, Karina Garcia do Itaú Social, Carolina Bris do Instituto Natura e Alan Meguerditchian do Instituto Unibanco.

[33]A Semana no Investimento Social consistiu na primeira etapa do Congresso GIFE 2020, que aconteceu de forma remota em 2021 devido à pandemia de Covid-19.

[34]Trecho disponível em: https://gife.org.br/congressos-gife/. Acesso em: 22.09.2021.

[35]Dentre as atividades de campo que forneceram dados bibliográficos e empíricos para esta pesquisa está a participação no 11º Congresso GIFE, intitulado “Fronteiras da Ação Coletiva”, realizado entre os dias 24, 25 e 26 de março de 2021 em formato virtual, do qual participei graças ao apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do IFCH/Unicamp. Com base nos registros e no relatório final de participação no evento, foi possível tirar algumas conclusões sobre os princípios norteadores do discurso e da prática institucional do GIFE na atualidade.

> *Então, eu acho que nós vamos sair ou estamos vivendo essa pandemia no recorte de revalorizar o papel do Estado e fortalecer as políticas públicas*, e eu acho que não é um fortalecimento de políticas públicas como era num formato anterior, cada política no seu setor. Eu acho que a pandemia mostrou com as desigualdades, com as questões de gênero, com as questões raciais, com as lideranças que nós vimos aparecer de uma forma tão contundente durante esse tempo todo, *é que esse fortalecimento do Estado tem que vir com políticas públicas com olhar sistêmico, com políticas públicas voltadas para os territórios*. Um país como o Brasil, que é um país tão diverso, com suas desigualdades sociais tão grandes, mas também com uma diversidade tão grande nas regiões do Brasil, do Amazonas ao Rio Grande do Sul, de toda a nossa diversidade, é fundamental que a gente pense de uma forma sistêmica, de uma forma interssetorial, e que a sociedade civil que tem um papel tão importante, e que mostrou esse papel e tem mostrado agora durante a pandemia, *também nós temos que ter a clareza dos limites da nossa atuação*, então a importância que tem a sociedade civil se articular com as políticas públicas, com o Congresso, com o legislativo, com as leis, para que a gente realmente possa atuar de uma forma mais integrada, mais colaborativa, e que esse impacto seja maior, mais consistente e duradouro [...]. Então nós temos que, sim, pensar de uma forma estratégica e política o lugar da sociedade civil, mas articulando com o poder executivo, com o poder legislativo e, obviamente, também com o poder judiciário, *porque é assim que nós vamos conseguir escala, políticas públicas consistentes e mais duradouras* (SETÚBAL, 11º Congresso Gife 2020, grifos nossos)[36].

A extensão do currículo de Neca Setúbal, como é conhecida Maria Alice Setúbal, revela a abrangência da rede de parceiros do GIFE, onde ocupa o cargo de presidente do Conselho de Governança, e o grau de circulação dos funcionários do "terceiro setor empresarial" entre instituições públicas, privadas e sem fins lucrativos, bem como do intercâmbio de ideias que ocorre no seu interior. Além disso, representa um exemplo emblemático de como os empresários atuam como intelectuais orgânicos que pensam e agem sobre os grandes problemas do Brasil. Graduada em ciências sociais e mestre em Ciências Políticas pela USP, doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, bastante influenciada pela Teologia da Libertação, é filha de Matilde Lacerda de Azevedo e Olavo Setúbal, herdeira e acionista do Itaú-Unibanco, o maior banco privado do Brasil[37].

[36]Outra fala que caminha no mesmo sentido da sua é a do convidado Fábio de Almeida, Gerente de Desenvolvimento Institucional e Redes da Laudes Foundation[36], por ocasião da mesa "Plataforma e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): filantropia e respostas socioeconômicas à Covid-19", quando discorre sobre o papel do Estado: "acho que fica claro o poder e a importância do governo como um agente ativo e que *dita o sentido do desenvolvimento no país*, e não mais como uma força passiva, que está ali muito acompanhando o que o mercado faz e tem um papel muito mais de ajustar falhas de mercado do que de fato propor uma agenda para o país. Acho que isso ficou claro, que quando vem uma crise o mercado por si só não dá conta" (FÁBIO DE ALMEIDA, 11º Congresso GIFE, grifos nossos).

[37]É importante explicar que a fusão entre os bancos Itaú e Unibanco, ocorrida em 2009, significou a fusão dos negócios de duas antigas e tradicionais famílias de empresários brasileiros: do lado do Itaú estão os sobrenomes Aranha, Setúbal e Vilella, cuja primeira geração remonta ao século XVIII, e do lado do Unibanco figuram os sobrenomes Alcântara, Moreira e Salles, tendo sua primeira geração surgido no século XIX. Sendo assim, todos esses sobrenomes vão aparecer ao longo da dissertação sempre que fizermos referência aos membros integrantes das instituições, sobretudo de investimento social, do conglomerado Itaú-Unibanco Holding S.A.

Também é presidente do Conselho Consultivo da Fundação Tide Setúbal, ONG familiar que oferece cursos e projetos culturais na periferia urbana da Zona Leste da cidade de São Paulo. Neca também é presidente do Conselho de Administração do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), e tem passagem pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECCUNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Ministério da Educação durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, e atuação como membro do Conselho da Aliança para Investimentos e Negócios de Impacto, do Family Office, da Fundação Itaú para Educação e Cultura, do Conselho Consultivo da USP, do conselho do Instituto de Estudos Avançados (IDEA) da Unicamp e do Conselho Consultivo da *Open Society* para a América Latina.

O fragmento de sua fala acima reproduzido, assim como inúmeras outras intervenções feitas ao longo do 11º Congresso GIFE, permite-nos afirmar que a atuação institucional da rede GIFE se ancora sobre uma espécie de *pacto civilizatório mínimo*, segundo o qual é preciso combater as desigualdades de classe, raça, gênero e região – entre outras –, e fortalecer sistemas de serviços de acesso universal como o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para promover desenvolvimento econômico com equidade. Naturalmente, conforme muitos palestrantes colocaram de forma explícita em suas falas no Congresso, a gestão do governo federal de Jair Bolsonaro tensiona e geralmente suspende esse pacto, assinado por uma ampla parcela de investidores sociais privados brasileiros, e colocando em cheque a sua própria existência – haja vista os ataques e perseguições que as organizações sociais vêm sofrendo desde que assumiu a presidência da república.

Por outro lado, é possível observar também as contradições inerentes a esse acordo mínimo, que embora defendido pela rede GIFE, não é consensual entre todos os segmentos empresariais do país, tendo como exemplo emblemático a questão ambiental, que ocupou uma parte significativa dos debates realizados ao longo do evento e contou com a Vale do Rio Doce[38] como o terceiro maior patrocinador, impedindo assim qualquer

[38]A presença da Vale no meio de uma lista tão diversa de patrocinadores do evento e parceiros da rede GIFE, como Banco Bradesco, Banco Itaú Social, Fundação Grupo Boticário, Fundação Grupo Telefônica, Banco Santander, Instituto Unibanco, entre outros, obriga-nos a separar o "joio do trigo": de um lado está uma ampla diversidade OSCs, beneficiários dos editais e projetos do GIFE que dependem do setor privado para se manter, e do outro estão grandes conglomerados empresariais e seus braços sociais. A título de ilustração, podemos mencionar dentre as organizações dependentes de doações para existirem a CUFA, o

sombra de reflexão e crítica aos crimes ambientais e sociais cometidos pela empresa, responsável pelo rompimento da Barragem do Fundão, em 2015, na cidade de Mariana (MG), que tampouco cumpriu integralmente com os acordos de reparação à população vitimada pela tragédia, ou à insustentabilidade da atividade mineradora da forma como é praticada hoje no país.

As discussões realizadas durante o 11º Congresso GIFE, e nos demais espaços de difusão de diagnósticos sobre os problemas que o investimento social privado brasileiro se propõe a superar, permitem-nos localizar uma *agenda coletiva* de princípios e reivindicações feitas pelas entidades que integram o GIFE. Nela, encontramos a defesa da *governança em rede*, isto é, a corresponsabilização dos setores público, privado e do "terceiro setor" para enfrentar as desigualdades estruturais do país, porém com *protagonismo estatal*, pois somente o Estado possui capacidade de implementar, financiar e executar políticas públicas na escala necessária, logo, o papel do ISP é complementá-lo e não substituí-lo. Sendo assim, advogam pelo que eles próprios chamam de um capitalismo de *stakeholder*[39]. No entanto, o ISP tem como objetivo fundamental "*incidir diretamente sobre as políticas públicas*" (SANTANA, 2018, p. 15, grifos nossos), trazendo consigo o modelo da empresa privada e que funciona a partir dos princípios de *monitoramento, avaliação e controle dos resultados*. E para colocar essa agenda em prática, precisam garantir a conformação de um ambiente legal favorável ao bom funcionamento da filantropia e do ISP no país, objetivo para o qual dedicam uma parte significativa de seu trabalho.

Embora os institutos e fundações hoje em funcionamento no Brasil não se resumam aos braços sociais de grandes conglomerados empresariais, é certo que as instituições de caráter comunitário – apenas uma, a Fundação Semear – e independentes da iniciativa privada (20) são minoritárias quando comparadas àquelas mantidas por grupos familiares (30) ou empresariais (85). Dentre as instituições independentes, podemos destacar as fundações FEAC, Ford e Open Society, e dentre as de origem familiar, podemos destacar as fundações Alana, Lemann, Roberto Marinho, Tide Setúbal

Fundo Elas, "Nós, mulheres da periferia", Fundo Baobá, UNEafro, e entre as organizações autossuficientes a B3 Social, Fundação Lemann, TV Globo, Fundação Roberto Marinho, Itaú Unibanco, Itaú Social.

[39]Em tradução livre e literal, *stakeholder* significa "investidor", "interessado" e, portanto, a expressão *capitalismo de stakeholder* denota um modelo de capitalismo em que todos ganham porque todos investem e têm responsabilidades na geração e distribuição da riqueza.

e os institutos Ayrton Senna, Humanize e SEB de Educação. Na Tabela 2[40] reproduzimos a lista de institutos e fundações de origem empresarial atualmente associados ao Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), protagonistas do investimento social privado brasileiro:

Tabela 2 - Lista de Fundações e Institutos Empresariais parceiros do GIFE

Fundação/Instituto Empresarial	Empresa Mantenedora	Ano de Fundação	Área de atuação
Instituto Iguá de Sustentabilidade	Iguá Saneamento	-	Meio ambiente
Instituto Opy	Opy Health	-	Saúde
Fundação Bunge	BUNGE	1955	Desenvolvimento local/comunitário/de base e meio ambiente
Fundação Bradesco	Banco Bradesco	1956	Educação
Fundação Casas Bahia	Casas Bahia	1961	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação CSN	Companhia Siderúrgica Nacional (CSN)	1961	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Norberto Odebrecht	Odebrecht Engenharia e Construção S.A.	1965	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Vale	Companhia Vale do Rio Doce	1968	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Cargill	Cargill Agrícola S.A.	1973	Assistência social
Fundação SM	Edições SM	1977	Educação
Fundação Grupo Volkswagen	Grupo VW	1979	Educação e desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho	Grupo RBS	1982	Desenvolvimento local/comunitário/de base

[40]As informações compiladas na tabela foram extraídas do site oficial do GIFE. Disponível em: https://gife.org.br/associados/. Acesso em: 28.09.2021. Na coluna "ano de fundação", quando não preenchida, é porque não foi possível encontrar a data de criação da instituição. No campo "área de atuação", foram consideradas as áreas de atuação dos institutos e fundações mapeadas pelo GIFE no censo de 2018, cf. nota 17.

Instituto Unibanco	Itaú Unibanco Holding S.A.	1982	Educação
Fundação Demócrito Rocha	Jornal O Povo	1983	Cultura e artes e Educação
Fundação Banco do Brasil	Banco do Brasil	1985	Meio ambiente
Fundação Nestlé Brasil	Nestlé	1987	Saúde e formação de jovens para o trabalho e/ou cidadania
Fundação Ormeo Junqueira Botelho	Grupo Energisa	1987	Cultura e artes
Instituto Itaú Cultural	Itaú Unibanco Holding S.A.	1987	Cultura e artes
Fundação ArcelorMittal Brasil	Grupo ArcelorMittal	1988	Educação e assistência social
Fundação Educar DPaschoal	Grupo DPaschoal	1989	Educação
Fundação Iochpe	Iochpe-Maxion	1989	Educação
Fundação Grupo Boticário	Grupo Boticário	1990	Meio ambiente
Instituto Alcoa	Alcoa	1990	Educação e geração de trabalho e renda
Instituto C&A	C&A	1991	Geração de trabalho e renda e meio ambiente
Instituto General Motors	General Motors	1993	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Usiminas	Usiminas	1993	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Itaú Social	Itaú Unibanco Holding S.A.	1993	Educação
Instituto Algar	Grupo Algar	1994	Educação
Instituto BRB	BRB (Banco de Brasília S.A.)	1997	Educação e meio ambiente
Instituto Neoenergia	Grupo Neoenergia	1997	Meio ambiente e desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto GPA	GPA	1998	Geração de trabalho e renda e desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Otacílio Coser	Coimex	1999	Desenvolvimento local/comunitário/de base e educação
Fundação Telefônica Vivo	Grupo Telefônica	1999	Educação
Instituto Coca-Cola Brasil	Coca-Cola Brasil	1999	Geração de trabalho e renda
Instituto Ecofuturo	Suzano	1999	Meio ambiente e educação

Fundação Alphaville	Alphaville Urbanismo	2000	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto BAT Brasil	BAT Brasil	2000	Geração de trabalho e renda
Fundação André e Lucia Maggi	AMAGGI	2001	Desenvolvimento local/comunitário/de base e meio ambiente
Instituto Claro	Claro	2001	Educação e geração de trabalho e renda
Instituto Embraer	Embraer	2001	Educação e desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Raízen	Cosan	2002	Educação
Instituto Center Norte	Cidade Center Norte	2002	Geração de trabalho e renda e desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Invepar	Invepar	2002	Meio ambiente
Instituto LafargeHolcim	Lafarge Holcim Brasil	2002	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Votorantim	Grupo Votorantim	2002	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Avon	Avon	2003	Defesa de Direitos
Instituto Cooperforte	Cooperforte	2003	Geração de trabalho e renda
Instituto CPFL	Grupo CPFL Energia	2003	Educação, cultura e artes, esporte e recreação
Instituto Lina Galvani	Grupo Galvani	2003	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação John Deere	John Deere Brasil	2004	Educação e meio ambiente
Instituto Arcor Brasil	Grupo Arcor	2004	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Grupo Boticário	Grupo Boticário	2004	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Sicoob	Sicoob Metropolitano	2004	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Espaço ECO	BASF	2005	Meio ambiente
Instituto Alair Martins – IAMAR	Grupo Martins	2005	Meio ambiente e educação
Instituto Grupo BIG	Walmart Brasil	2005	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Sabin	Laboratório Sabin	2005	Desenvolvimento local/comunitário/de base

Instituto 3M	3M	2006	Educação
Instituto Estre	Estre Ambiental	2006	Meio ambiente
Instituto Eurofarma	Eurofarma	2006	Educação
Instituto Julio Simões	JSL S/A	2006	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Oi Futuro	Oi	2006	Educação
B3 Social	B3 Investimentos	2007	Educação
Instituto AIPI	International Paper do Brasil	2007	Educação
Instituto EDP	EDP	2007	Educação, cultura e artes e esporte e recreação
Instituto JCPM de Compromisso Social	Grupo JCPM	2007	Trabalho e renda
Instituto Lojas Renner	Lijas Renner S.A.	2008	Defesa de Direitos
Instituto Mosaic	Mosaic Fertilizantes	2008	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Fundação Toyota Brasil	Toyota	2009	Meio ambiente
Fundo Vale	Companhia Vale do Rio Doce	2009	Desenvolvimento local/comunitário/de base e meio ambiente
Instituto Natura	Grupo Natura	2010	Educação
Instituto Tecnológico Vale	Companhia Vale do Rio Doce	2010	Meio ambiente e desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Cyrela	Cyrela	2011	Educação
Instituto BRF	BRF	2012	Defesa de direitos e meio ambiente
Instituto Positivo	Positivo	2012	Educação
Instituto Yamana	Grupo Yamana	2012	Desenvolvimento local/comunitário/de base e meio ambiente
Instituto Aegea	Grupo Equipav	2013	Desenvolvimento local/comunitário/de base e meio ambiente
Instituto CCR	Grupo CCR	2014	Geração de trabalho e renda
Instituto Conceição Moura	Baterias Moura	2014	Educação
Instituto InterCement	InterCement	2015	Desenvolvimento local/comunitário/de base

Instituto Camargo Corrêa	Grupo Camargo Corrêa	2017	Desenvolvimento local/comunitário/de base
Instituto Vedacit	Vedacit	2017	Meio ambiente
Instituto Diageo	Diageo	2018	Saúde
Instituto Cultural Vale	Companhia Vale do Rio Doce	2020	Cultura e artes
Laudes Foundation	Grupo Brenninkmeijer	2020	Meio ambiente e apoio à gestão de OSCs

Fonte: Elaboração própria a partir do site oficial do GIFE.

Na tabela podemos observar que 62 das 85 instituições de origem empresarial – ou seja, 72% – foram criadas a partir dos anos 1990, quando houve no Brasil um *boom* na filantropia e na responsabilidade social empresarial, seguido pela consolidação do investimento social privado enquanto o nicho de atuação do empresariado que materializa a adoção da então chamada "Terceira Via" à época, o que no caso brasileiro era traduzido como uma alternativa ao liberalismo e ao desenvolvimentismo, embora fizesse valer os princípios do primeiro enquanto modelo de política econômica.

Historicamente, a educação sempre foi a principal área de investimento da rede de parceiros do GIFE, e atingiu um alto índice de maturidade "não apenas por ter acompanhado o investimento social desde o seu princípio, mas também pela importância que tem na agenda dos grandes investidores e do governo" (DEBONI, 2014, p. 27). Entretanto, é a área ambiental que recebe os maiores montantes de ISP, o que é endossado pelo fato de que as pessoas têm se interessado cada vez mais pelo "comportamento socioambiental das empresas" (2014, p. 32). Para Deboni, existe uma tendência vigente de aproximação entre o investimento social e o *core business* da empresa, contribuindo com a "convergência entre investimento social, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade" (p. 28), mas ela só se realiza em metade dos investimentos dos associados GIFE.

Em consonância com a tendência atual de alinhar o investimento social às políticas públicas, o autor resume em sete os possíveis caminhos de atuação do ISP: 1) identificar as agendas prioritárias para a sociedade que podem ser compartilhadas com o "terceiro setor", e dentre elas 2) identificar as de caráter mais técnico e menos político, e portanto menos suscetíveis a serem descontinuadas a partir das trocas de governos, 3) conexão com instâncias colegiadas e participativas, como ocupar cadeiras em conselhos estratégicos, 4) preferência por posicionamentos mais republicanos e institucionais do

que partidários, 5) estabelecer condições de gestão que permitam atuação efetiva em parceria, 6) alinhamento do investimento social ao *core business* da empresa e 7) atuação complementar ao Estado, pois "em nenhum momento a atuação do Investimento Social Privado deverá substituir a ação do Estado" (DEBONI, 2014, p. 62).

Sob esse marco histórico, institucional e conceitual que conformou o chamado "terceiro setor empresarial" brasileiro será possível analisar, em perspectiva cronológica, o desenvolvimento do trabalho do Instituto Unibanco, considerado um dos mais importantes "filhos" deste processo. Tomando-o como premissa, podemos defender três hipóteses complementares: a primeira é que sua atuação, e a do segmento do investimento social privado dedicado à educação, caminha da oferta de serviços educacionais e assistenciais diretamente à parcela mais vulnerável da população brasileira, como forma de alcançar espaços onde *o Estado não chega*, à oferta de serviços exclusivamente educacionais para o próprio Estado, concebidos para ser implementados como *políticas públicas em escala estadual e nacional*. A segunda é que essa transformação decorre do deslocamento da compreensão dos atores empresariais sobre o papel do Estado, que em vez de atuar de modo minimalista, deveria agora ser parceiro e apoiador das iniciativas gestadas dentro dessa esfera "pública não-estatal" para as áreas sociais, promovendo a ressignificação operada pelas próprias forças do neoliberalismo em torno da relação *Estado-mercado-sociedade*. Por último, a formação de redes entre instituições com objetivos comuns – neste caso, incidir sobre as políticas públicas educacionais – por meio da articulação com diferentes esferas do poder público, tornou-se uma estratégia fundamental para colocar seus projetos em prática, reunindo para tanto o capital social, político e sobretudo econômico acumulado por seus membros.

4. A Indústria Global da Educação, e a indústria local de (re)formulação dos consensos educacionais

Conforme vimos nas seções anteriores, a expansão do "terceiro setor" no Brasil nos anos 1990 está diretamente atrelada à criação, pelo setor privado, de uma esfera na qual pudesse participar da concepção e da implementação dos serviços públicos, desestabilizando seu estatuto *universal*, abrindo caminho para privatizá-los e produzindo consenso em torno do contrato social neoliberal, que transfere a responsabilidade pela efetivação dos direitos constitucionais aos próprios cidadãos, cuja cidadania deverá ser

exercida através do mercado e do consumo. Na medida em que a "terceira via" se consolida enquanto instrumento privilegiado para o equacionamento das desigualdades que atravessam a sociedade brasileira, multiplicam-se instituições como ONGs, Institutos, Fundações e demais OSCs financiadas por grandes empresas, que vão adotar como principal linha de atuação a educação pública[41]. E, conforme veremos nos capítulos seguintes desta dissertação, é na educação que tais atores decidem concentrar seus esforços para exercer a responsabilidade social à que foram conclamados e encaminhar seu projeto de país. Essa escolha é informada pelos seguintes fatores: pela atuação de longa data de organismos multilaterais no país, como o Banco Mundial que condicionou a concessão de empréstimos financeiros à implementação de uma agenda de reformas para a educação para atender às diferentes necessidades da economia e do mercado de trabalho desde os anos 1960, o baixo desempenho brasileiro nas avaliações internacionais de educação, e a firme compreensão de que o processo de escolarização através da educação básica é capaz de formar, em escala nacional, sujeitos jovens, adeptos e adaptados à realidade cada vez mais informal e vulnerável do mercado de trabalho brasileiro.

A atuação privilegiada de atores empresariais na definição das políticas públicas para a educação brasileira é hoje uma realidade, e alvo de constante observação e análise nos campos acadêmico e político. De fato, a participação de grandes conglomerados empresariais e de seus braços sociais nas instâncias políticas e burocráticas da gestão pública educacional se tornou determinante no processo de formulação e implementação de mudanças no ordenamento legal do setor, ao ponto de conseguirem propor e aprovar, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio de 2017, e uma série de outras mudanças previstas no texto desta lei, e que serão tratadas ao longo desta dissertação. Cabe então a pergunta: como esses atores chegaram até aqui? O que tornou possível, adaptando a expressão de Ana Maria F. Almeida (2008), o "assalto do *terceiro setor empresarial*[42] à educação"? Do ponto de vista histórico, quais transformações ocorreram no Brasil e no mundo para garantir tais vantagens ao setor privado na disputa por um projeto nacional de educação? E do ponto de vista analítico, quais estratégias foram utilizadas pelos integrantes do "terceiro setor empresarial" para conquistar o lugar de especialistas em

[41]Conforme mencionado anteriormente, 84% dos associados do GIFE em 2018 atuavam com educação.
[42]A expressão foi retirada do artigo de Ana Maria F. Almeida, publicado em 2008, e intitulado "O assalto dos economistas à educação", no qual discute a atuação dos economistas na elaboração de políticas públicas educacionais a partir dos anos 1970, período de alta circulação das teorias do capital humano, segundo as quais a educação é um componente central para o desenvolvimento.

educação, com poder de delimitar quais são seus problemas e oferecer soluções diretamente às instituições do sistema educacional do país?

Dentre os possíveis fatores explicativos desse processo estão a conquista da hegemonia do neoliberalismo enquanto *design* de Estado, pois na medida em que propõe a revisão de seu papel na gestão dos serviços públicos produz inúmeras aberturas à participação de agentes e da própria lógica do mercado. Disso se desdobra um segundo fator, o aumento do papel do "terceiro setor empresarial" na concepção e na oferta de serviços públicos, a partir da proliferação de organizações sociais, institutos, fundações e outras modalidades institucionais caracterizadas pela ausência formal de fins lucrativos – porém financiada por grandes conglomerados empresariais – as quais formaram *comunidades epistêmicas* e redes de atuação em setores como a educação para advogar a favor de uma determinada agenda de reformas. E por fim, a especialização e a profissionalização dessas instituições, permitindo o surgimento de redes com raízes nacionais e conexões internacionais, cujo trabalho volta-se à implementação de uma agenda global de reforma educacional.

1.1.Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública (NGP)

Embora o neoliberalismo tenha começado a ser teorizado já no período pós-Segunda Guerra Mundial (cf. Moraes, 2001), não encontra eco no debate público nem nos gabinetes da gestão pública dos países recém-egressos do conflito, que com o apoio oferecido pelo Plano *Marshall*, constituem estados de bem-estar social em seus respectivos territórios. É somente nos anos 1970, com a crise do petróleo e do modelo de acumulação fordista e com o fim do acordo de Breton Woods que o neoliberalismo entra em cena como uma possibilidade político-econômica para o mundo. Para testá-lo, os intelectuais do departamento de economia da Universidade de Chicago enviaram alguns de seus estudantes às universidades chilenas para difundir suas teses e treinar as próximas gerações de economistas na alternativa ao modelo keynesiano, rendendo ao Chile a fama de "laboratório do neoliberalismo" no mundo.

Na década seguinte, na Inglaterra de Margareth Thatcher (1979-1990) e nos EUA com Ronald Reagan (1981-1989), foram implementadas reformas estruturais que redirecionaram o sentido e o tamanho da atuação do Estado nos serviços públicos, substituindo o modelo keynesiano de bem-estar social pelas reformas estruturais

propostas pelos ideólogos neoliberais, apoiadas sobre o argumento da insuficiência econômica do Estado para manter políticas de valorização do salário mínimo, pleno emprego, sistema público e universal de saúde, e para a suposta ineficiência na gestão de tais serviços. Aliadas, ambas justificativas pavimentam o caminho para a transferência ao mercado e à sociedade civil da oferta e da gestão de serviços como saúde, educação, assistência, previdência.

Paralelamente, na América Latina, os anos 1970 marcaram o auge da contratação de empréstimos junto aos países do "Norte" e a organismos como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) para financiar o desenvolvimento interno. Graças a esse modelo de desenvolvimento, a década de 1980 foi palco de sucessivas crises da dívida externa em países como México, Argentina e Brasil, responsável por um descontrole inflacionário histórico, desvalorizando dramaticamente suas respectivas moedas. Para superar a crise da dívida pública, e ainda combater o aprofundamento das desigualdades por ela produzidas, os próprios credores propuseram um amplo e drástico conjunto de medidas, pactuadas durante o "Consenso de Washington", dentre as quais destacam-se:

> Disciplina fiscal, reordenação das prioridades do gasto público, reforma fiscal, liberalização financeira, conversão monetária competitiva, liberalização do comércio, do investimento estrangeiro direto, privatizações, desregulamentação e um sistema legal para defender os direitos de propriedade (RANGEL e GARMENDIA, 2011, p. 51).

Contudo, embora situemos historicamente no Consenso de Washington o marco a partir do qual se difundem as diretrizes fundamentais do neoliberalismo, orientadas à abertura de novos mercados em setores previamente monopolizados pelo Estado, como a privatização, flexibilização e a desregulamentação econômicas, uma outra diretriz igualmente importante já circulava desde os anos 1950 entre países do "mundo em desenvolvimento": a incorporação da gestão gerencial, e a importação de técnicas de administração oriundas do setor privado. Na América Latina, a circulação dessa diretriz, antes e depois do Consenso de Washington, ocorreu por ação do Banco Mundial, que em contrapartida aos empréstimos oferecidos para financiar programas de desenvolvimento promovia a sua influência nas escolhas de macropolítica dos países devedores (cf. Mello, 2010).

Na medida em que o neoliberalismo ganha força na disputa com o keynesianismo e o desenvolvimentismo, culminando nas eras icônicas de Pinochet, Reagan e Thatcher,

marcadas por um amplo conjunto de reformas nos serviços públicos que reequacionaram o tamanho e a natureza da atuação estatal na mediação do conflito entre capital e trabalho, entra em cena o que a literatura passou a chamar, a partir dos anos 1990, de "Nova Gestão Pública" (NGP). Historicamente, seu surgimento está associado ao movimento global de reforma do Estado, que teve dois momentos: o primeiro "em prol de um Estado mínimo defendido pelo Consenso de Washington [...] o segundo, em defesa da construção de outra qualidade de Estado adequada às demandas de desregulamentação financeira" (PINO, 2015, p. 589), buscando promover a eficiência dos serviços públicos, que se tornaram alvo de desregulamentação, flexibilização e privatização.

Em linhas gerais, a NGP consiste numa plataforma de reestruturação da administração pública "que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de disciplinas afins e que tem como finalidade [...] melhorar a eficiência, a eficácia e o rendimento geral dos serviços nas burocracias modernas" (VIGODA apud VERGER; NORMAND, 2015, p. 599, tradução livre). Nomeadamente, é composta por um conjunto de "teorias gerenciais, marcos e ferramentas, regulamentos e normas para a reforma do setor público produzidas por redes transnacionais de especialistas, *policy-makers*, organizações internacionais, *think tanks*, fundações e grupos de consultoria". (VERGER, ROMUALD, 2015, p. 615).

A análise das reformas do setor público levadas a cabo nos países da OCDE como Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, permite destacar sete componentes doutrinários da NGP, que aparecem de forma individual ou combinada em cada caso. São eles: 1) gestão profissional pragmática no serviço público, 2) padrões e medidas de performance explícitas, 3) maior ênfase no controle de resultados, 4) mudança em direção à desagregação em unidades do setor público, 5) aumento da competitividade no setor público, 6) ênfase nos estilos do setor privado de prática de gestão e 7) ênfase numa maior disciplina e parcimônia no uso de recursos (cf. HOOD, 1991, p. 5).

A expressão "Nova Gestão Pública", originalmente em inglês *New Public Management*, foi cunhada por Hood em 1991 para fazer referência a um conjunto de elementos como "metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização [...]" (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1136). Apesar de vago, o conceito é útil, pois funciona enquanto um "nome simplificado para um conjunto de doutrinas administrativas amplamente similares que dominaram a agenda de reforma

burocrática em vários dos grupos de países membros da OCDE do final dos anos 1970" (HOOD, 1991, p. 3). Por outro lado, apesar de sua imprecisão, o termo provocou "fortes e variadas emoções nos burocratas", entre aqueles que a viam como a única saída para a corrupção na "velha gestão pública" e os que a tomavam como um instrumento "de destruição de mais de um século de trabalho no desenvolvimento de uma cultura e uma ética do serviço público" (cf. Hood, 1991).

Do ponto de vista teórico, Hood (1991) defende que a NGP é produto de um "casamento entre opostos". De um lado, figura a "nova economia institucional", baseada nas teorias da "escolha pública" (*public choice*), do "custo de transações" e do "agente principal", produzindo as ideias de "contestabilidade, escolha do usuário, transparência e estruturas de incentivo". De outro, localiza-se o "movimento internacional de administração científica", criadora de um conjunto de doutrinas de reforma administrativa baseadas no princípio da gestão profissional (cf. Hood, 1991, pp. 5-6). Do ponto de vista empírico, constata a existência de quatro "megatendências administrativas" que lhe são características: i) tentativas de diminuir ou reverter o crescimento do governo em termos de aplicação de recursos e contratação de pessoal, ii) mudança em direção à privatização e à "quase-privatização", e na direção oposta às instituições governamentais, com ênfase na oferta de serviços subsidiados, iii) o desenvolvimento da automação, em especial na tecnologia da informação, na produção e na distribuição de serviços públicos e iv) o desenvolvimento de uma agenda internacionalizada, focada em gestão pública, desenho de políticas, estilos de decisão e cooperação intergovernamental (cf. Hood, 1991, p. 3).

No entanto, a literatura aponta para a necessidade de compreender os desdobramentos derivados do fato de que "seus discursos e instrumentos circulam a nível global, porém são reformulados e traduzidos em contextos nacionais e locais de tal modo que as políticas finalmente retidas podem ter aproximações bem diferenciadas" (VIGODA apud VERGER; NORMAND, 2015, p. 599), como acontece com a implementação da agenda da NGP nas reformas do sistema educacional de um amplo conjunto de países desde meados dos anos 1970. Dar conta desta tarefa exige a especificação de como seus princípios foram traduzidos para serem aplicados nos sistemas educacionais, produzindo resultados bastante diversos – ainda que na sua maioria favoráveis às reivindicações de desregulamentação, flexibilização e privatização feitas pelos defensores da agenda neoliberal em cada contexto local.

1.2. Nova Gestão Pública e educação: casos empíricos

Consideraremos como exemplos canônicos de reformas nacionais de educação orientadas pelos princípios chave da Nova Gestão Pública as experiências do Chile, da França, da Inglaterra e do Canadá. Estes quatro exemplos são largamente utilizados no discurso do Instituto Unibanco e de sua rede de parceiros para sustentar e defender a necessidade de um determinado conjunto de reformas estruturais na educação brasileira. Para uma compreensão mais exata de quais princípios, políticas e propostas integram a agenda da NGP para a educação em qualquer lugar do mundo, elaboramos a Tabela 3:

Tabela 3: Princípios da Nova Gestão Pública (NGP) aplicados à educação

Princípios da NGP	**Políticas Educacionais de NGP**	**Possíveis configurações na educação**
Gestão profissional dos serviços públicos	Profissionalização e empoderamento dos diretores da escola	Direção hierárquica *versus* liderança compartilhada
Normas e parâmetros de desempenho mais explícitos	Definição de indicadores de qualidade e referências de "sucesso" educacional Padrões curriculares comuns	Diferentes níveis de padronização e descrição dos conteúdos e metodologias de ensino Presença ou ausência da equidade como uma condição de qualidade ou sucesso educacional
Ênfase no controle de resultados	Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar	Avaliação somativa *versus* formativa Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados da avaliação

		Publicação ou não dos resultados obtidos pelas escolas em avaliações padronizadas
Desagregação do setor público em unidades de gestão menores	Autonomia escolar (*school-based management*)	Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e ou nos assuntos pedagógicos *Locus* da autonomia: o diretor *versus* a comunidade escolar.
Maior competição no setor público	Subsídios públicos às escolas privadas; financiamento per cápita. Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em provas padronizadas	Tipo de competição entre escolas (resultante do financiamento per cápita) condicionado pelos níveis de regulação e controle da gratuidade educativa, acesso às escolas e à escolha escolar
Reprodução do estilo gerencial do setor privado	Flexibilidade da escola para contratar e despedir Estilos gerenciais de direção da escola	
	Empoderamento das famílias/clientes nos serviços públicos	Diferentes níveis e âmbitos de participação das famílias (gestão, orçamento, questões educativas, serviços periféricos) Dar mais voz às famílias e às escolas (para que possam transmitir suas demandas e preocupações ao professorado), ou fomentar que optem pela escolha ou saída das escolas

Maior disciplina/parcimônia no uso dos recursos	Financiamento das escolas com base na busca de resultados Remuneração docente baseada em critérios de mérito e produtividade	Avaliação docente a nível individual ou escolar Avaliação docente baseada em seu domínio do currículo, nos resultados de seus estudantes, ou nos processos de ensino

Fonte: fusão das tabelas apresentadas por Verger e Normand (2015).

A reforma educacional chilena de 1979 poderia ser apontada como o paradigma de reforma neoliberal da educação, tanto por seu pioneirismo histórico quanto pelo grau de regulamentação mercadológica que introduziu no setor. Por outro lado, a reforma educacional chilena também é emblemática porque coloca em evidência a aliança histórica entre neoliberalismo e autoritarismo (Valim, 2017), a qual combina a implementação de políticas como a privatização de serviços públicos – impedindo grande parte da população de acessar direitos básicos como a educação –, à repressão do Estado às reivindicações populares de acesso universal a tais serviços. No Chile, essa combinação se deu durante a ditadura de Augusto Pinochet[43].

Após a instauração do regime ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990), inspirado na doutrina de Milton Friedman, segundo a qual a competição aprimora a qualidade dos serviços públicos e privados, e vencido o conflito ideológico no interior do regime pelos "Chicago boys" sobre os "nacionalistas" – que defendiam um Estado forte nos temas morais e econômicos –, os primeiros iniciam o que ficou conhecido como o "experimento chileno": extinguem o modelo desenvolvimentista de bem-estar social e o substituem pela utopia do livre mercado, "em defesa da liberdade individual e do livre empreendedorismo" (FALABELLA, 2015, p. 702). No sistema educacional é levada a cabo uma reforma, mobilizada por uma narrativa de que haveria uma *crise eminente* na educação pública, e por isso propunha substituir o Estado provedor por um modelo subsidiário, regulado pela competição mercantil, negando o ideário republicano em que a educação figura enquanto direito universal. Dentre as principais medidas instituídas pela reforma, estão as seguintes:

[43]Responsável pela morte de mais de 3 mil pessoas e pela tortura de mais de 40 mil de opositores políticos do regime. Informações disponíveis em: https://brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/augusto-pinochet-ditadura-chilena.htm. Acesso em: 29.09.2021.

> i) incentivar a livre entrada de instituições privadas de educação (incluídas aquelas com fins lucrativos); ii) transferir a administração centralizada dos estabelecimentos públicos aos municípios; iii) substituir um financiamento estável das escolas por um competitivo por aluno (*voucher*) e equiparar o subsídio do setor privado ao das escolas fiscais[44]; iv) mudar o *status* docente de funcionário público a um regime de emprego em que negocia individualmente suas condições; v) criar uma prova nacional padronizada ... [e tudo isso ocorre] numa *atmosfera de repressão política e controle curricular* (FALABELLA, 2015, p. 703, grifos nossos).

Neste sentido, o Estado se torna "subsidiário" na medida em que administra o "sistema por meio da definição do currículo e padrões nacionais, da avaliação, classificação e difusão do desempenho dos estabelecimentos, fixação de consequências (prêmios, sanções, condições) ligadas a tais resultados avaliativos" (FALABELLA, 2015, p. 701, tradução livre). Por outro lado, o país transita de um "mercado selvagem" a um "mercado performativo", orientado aos princípios da NPG, no qual o Estado, "longe de reduzir seu poder, define e regula as regras do jogo na esfera do mercado escolar", tornando-se assim um Estado avaliador (2015, p. 701).

Além disso, conforme defende Alejandra Falabella, mesmo após a transição para a democracia, quando assumem o poder antigos opositores do regime, foi mantido o "desenho privatizador, competitivo e descentralizado iniciado no período anterior, e se avança gradualmente em medidas de avaliação padronizada e incentivos" (2015, p. 707). As medidas compensatórias de aumento do gasto público e privado na educação visando reverter a precarização do trabalho dos professores e o sucateamento das escolas são aplicadas por meio de outra reforma educacional, implementada pelo governo da *Concertación*[45], entre 1990 e 2000, a partir de um discurso de "mudanças das práticas tradicionais" e um apelo ao princípio pedagógico do "aprender a aprender" e à urgência de formar capital humano para impulsionar a integração do país à economia global, apontado pela autora como "parte de uma racionalidade política pós-Consenso de Washington" (FALABELLA, 2015, p. 707), influenciada pelo Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

---

[44]Correspondentes às escolas públicas do país.

[45]No Chile, a coalizão de centro-esquerda denominada "*La Concertación*" – em tradução livre para o português "O acordo" ou "O combinado" esteve no poder entre 1990 e 2010, ao longo de quatro governos presidenciais, que tinham em comum o fato de suas lideranças terem sido opositoras do regime militar. Tal estratégia, denominada "política dos consensos", caracterizou-se por "conservar as transformações estruturais realizadas sob a ditadura e conciliar as mudanças vindouras com os partidos políticos de direita, com o fim de evitar qualquer ruptura institucional" (MOULIAN apud FALABELLA, 2015, p. 706). Em seu bojo, destaca-se a manutenção da Constituição Política de 1980, em vigor até o ano de 2021, porém agora em processo de reescrita após um longo processo de mobilização popular reivindicando transformações sociais estruturais.

Mas se os anos 1990 produziram a substituição do "Estado minimalista-subsidiário" por um "Estado promotor", para contrabalançar o mercado enquanto regulador do sistema, na segunda década dos governos da *Concertación*, entre 2000 e 2010, entra em cena o modelo de "Estado supervigilante", "forte, não por investir, apoiar e promover programas específicos, mas por *padronizar, avaliar, demandar e sancionar*" (FALABELLA, 2015, p. 711, grifos nossos), na medida em que condiciona o financiamento estável das escolas ao cumprimento de metas de aprendizagem e à prestação de contas[46], isto é, à condução de uma "gestão para resultados", aprofundando no interior das instituições públicas uma concepção da educação enquanto direito individual e do consumidor. Esse novo paradigma surge, contraditoriamente, como resposta às reivindicações feitas pelo que ficou conhecido em 2006 como o *Movimiento Pinguino*[47], que questionava o modelo mercadológico de educação que se instalou no país durante a ditadura, caracterizado pela "desregulamentação do setor privado, a existência de estabelecimentos subsidiados com fins lucrativos, a cobrança de taxa pela educação" e que produzia profundas desigualdades educacionais (2015, p. 711).

A autora encontra no caso chileno evidências de que a mercantilização da educação desencadeou a necessidade de um "Estado maiúsculo, que vigia e direciona o sistema educativo e atua como árbitro de uma rede de provedores públicos e privados" (p. 717), pois apesar das diferenças entre os três períodos analisados,

> Preservam-se elementos de um mercado escolar e se dá forma a uma versão mercantilizada da Nova Gestão Pública, que inclui um papel subsidiário por parte do Estado, um esquema competitivo de financiamento e um tratamento igualitário do setor privado e subsidiado e uma avaliação nacional centralizada (FALABELLA, 2015, p. 715).

Na França, os anos 1970 também foram palco de reformas na gestão pública e no sistema educacional, informadas pelos princípios da Nova Gestão Pública. Entretanto, à diferença do caso chileno, no qual as reformas discutidas acima foram implementadas pela ala neoliberal do regime ditatorial de Augusto Pinochet, e garantiram o consenso da população por meio do uso da repressão, os esforços para reformar a escola republicana francesa tiveram que enfrentar os legados político-institucionais de Napoleão Bonaparte (1799-1815) e da Terceira República (1870-1940), segundo os quais a educação é direito

[46]Essa política ficou conhecida como "Lei de Subvenção Escolar Preferencial", aprovada em 2005, pela gestão do então presidente Ricardo Lagos.
[47]Em linhas gerais, o Movimento Pinguim procurou instituir a narrativa de uma "educação pública gratuita, humanista, laica, moderna e de qualidade".

é um direito fundamental, assunto privativo do Estado, e deve ser laica, pública, gratuita e transmissora de um saber "universal" ao qual devem ter acesso todos os cidadãos e cidadãs franceses.

O movimento de maio de 1968[48], protagonizado por estudantes parisienses que consideravam arcaico o modelo educacional instituído a partir da Revolução Francesa, abriu espaço no debate público para a introdução das ideias de "autonomia escolar", "descentralização" e "diminuição da intervenção estatal", oriundas de discussões feitas pela pedagogia, como forma de reagir ao modelo burocrático do Estado francês e reivindicar maior eficiência e qualidade nos serviços[49]. No entanto, tais ideias foram ressignificadas e dotadas de sentido gerencial. Nesse período, inspirada pela agenda da NGP, é promulgada a "Lei Geral Descentralizadora", de 1981, cujas primeiras medidas foram a instituição da "Lei Orgânica relativa às Leis de Finanças", de 2001, a qual "propunha uma nova organização dos serviços públicos baseada na *accountability*", conceito cunhado para referir-se à prestação de contas, e a "Lei de 2005", que "cria um marco de competências que substituiriam a estruturação do currículo por disciplinas" (DEROUET, NORMAND, PACHECO, 2015, p. 727). Em 1984, um decreto da mesma lei permitiu que cada unidade de Ensino Médio adquirisse estatuto de "Escola Pública Local", garantindo à direção o direito de definir o próprio "plano de desenvolvimento escolar".

Por sua vez, a "Lei de 1989" introduziu uma medida que fez avançar ainda mais a agenda da NGP no sistema educacional francês, propondo o "estabelecimento de uma sucessão de contratos a nível individual entre o aluno, a escola e a família", criando margem para as famílias escolherem onde matriculariam seus filhos, habituando-se com a ideia da "escolha educativa" e do "direito de escolha" familiar, porém totalmente desvinculada da lógica de mercado (DEROUET, NORMAND, PACHECO, 2015, p. 729). Além disso, os autores apontam que o currículo nacional francês não podia ser

[48]Movimento de intensa mobilização social, sobretudo estudantil, ocorrido na França e outros países da Europa, assim como nos Estados Unidos.

[49]Em "A escola não é uma empresa" (2003), Christian Laval discute de modo mais aprofundado a crise de legitimidade enfrentada pela escola republicana francesa, que se tornou alvo de críticas entre os anos 1960 e 1970 por parte da direita por ser "ineficiente", transmissora de um saber universal, porém pouco prático do ponto de vista da economia e do mercado de trabalho, especialmente após o estabelecimento do modo de produção toyotista, que exigia a formação de um "homem flexível" e "trabalhador autônomo", e por parte da esquerda por ser produtora de profundas desigualdades sociais entre os estudantes dos estratos de maior e menor acúmulo de capital econômico e cultural. Mas essa crítica foi absorvida pelo discurso neoliberal e concedeu espaço suficiente para uma "mutação da escola" a partir da implementação de um conjunto de reformas neoliberais, descritas a seguir.

modificado, restringindo em grande medida a "autonomia escolar" prevista e reivindicada anteriormente.

Por outro lado, os anos 1990 se caracterizaram pela instituição de um sistema nacional de avaliação escolar, a cargo da "Direção de Avaliação e Prospectiva", com a finalidade de servir como instrumento para promoção da efetividade e da qualidade do sistema educacional, diferentemente da função que lhe havia sido atribuída na década anterior de servir como instrumento medidor da desigualdade nos resultados dos estudantes e, a partir disso, democratizar o acesso à educação (cf. Derouet, Normand, Pacheco, 2015). Tal avaliação seguia as diretrizes da NGP, e alinhava-se aos critérios do exame PISA, o qual se tornava à época uma referência central para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos países próximos à OCDE.

E apesar das mudanças introduzidas pela adoção de políticas alinhadas aos princípios e recomendações da agenda da NGP, os autores concordam que eles foram "incluídos na mentalidade administrativa francesa", conformando um conjunto de políticas de caráter híbrido, nas quais, entretanto, predominam as características do sistema educacional republicano. Na prática, o processo de descentralização da gestão escolar – parcialmente implementada – foi freado já no início dos anos 1980, e a "educação permanece centralizada e sob estreito controle do Estado". Em resumo, concluem que

> O Estado se encontra a cargo da definição do currículo, da carga letiva, da seleção, contratação e trajetória profissional do professorado e dos demais tipo de profissionais, da formação inicial e contínua deles, do controle e da inspeção dos centros [educacionais], da orientação e da inserção profissional do alunado, dos diplomas, certificações e reconhecimento de qualificações. Se a transferência foi implementada no sistema educacional dando mais autonomia aos reitores, estes permanecem ainda muito dependentes das decisões tomadas pelo Ministério da Educação (DEROUET, NORMAND, PACHECO, 2015, p. 734).

Encerram seu argumento sublinhando a dificuldade de sustentar que na França houve, efetivamente, implementação da agenda da NGP no sistema educacional, pois "só a prestação de contas administrativas e financeiras penetrou as instituições a longo prazo, sem apresentar consequências importantes ao trabalho dos professores" (DEROUET, NORMAND, PACHECO, 2015, p.739), diferentemente de outros setores também reformados à luz da NGP, como o de saúde. Sua acomodação à gestão burocrática termina por neutralizá-la. Por outro lado, para Laval (2003) ocorre a introdução de um "neoliberalismo escolar" no sistema educacional francês no início dos anos 2000, uma

"mutação" que o autor associa a três macrotendências: (1) *desinstitucionalização,* pois a escola se transforma numa "instituição flexível" cujas atividades devem produzir resultados, (2) *desvalorização*, pois os "objetivos 'clássicos' de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional" e (3) *desintegração*, provocada pela incorporação de princípios como a "escolha familiar", vinculado a uma concepção mercadológica e consumidora da escola (cf. LAVAL, 2003, p. 23).

Na Inglaterra, berço intelectual do liberalismo clássico e lugar importante de circulação e recepção do pensamento neoliberal, encontramos um contexto institucional semelhante ao francês, que com a circulação das diretrizes propostas pela NGP enfrentará uma série de tensionamentos para conduzir a gestão pública da educação. Se entre 1945 e 1979, o Partido Trabalhista e o *One Nation Conservatives* exerceram o poder a partir de inclinações favoráveis ao estado de bem-estar social, com a ascensão e a chegada ao poder do Partido Conservador através de Margareth Thatcher em 1979, ocorre o resgate de uma tradição, já consagrada no país, da predominância do liberalismo no tratamento dos assuntos públicos, criticando a ineficiência e os altos custos do *Welfare state*.

Esse mesmo período também foi marcado por uma série de reformas na administração pública no mundo anglo-saxão, como podemos observar na Holanda, Suécia, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Estados Unidos (cf. Hall e Gunter, 2015), inaugurando o programa de reformas que deu origem à Nova Gestão Pública, caracterizada pelo esforço de "tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado" (HALL, GUNTER, 2015, p. 747).

Especificamente na Inglaterra, esse conjunto de reformas se apoia na "crise discursiva" em curso nos anos 1970, segundo a qual o país passava por um período de queda nos padrões educacionais responsável pelo fracasso econômico inglês, endossando assim as ideias da escolha escolar, adoção de *vouchers* educacionais e a crítica de que professores possuíam muita autonomia. Diante desse cenário "crítico", em 1988 Thatcher publica o "Ato de Reforma Educacional", que em resumo previa: a centralização do currículo e da avaliação escolares num Currículo Nacional a ser avaliado por testes nacionais, a mercantilização da escola, que promovia a competição escolar por alunos, com base na escolha dos pais, a transformação das unidades escolares em unidades de

negócios locais e o apoio aos interesses privados na educação, através da criação de escolas fora do controle local eleito democraticamente e por meio de apoio financeiro privado (Cf. Hall, Gunter, 2015). A partir de então, a ênfase na noção de "padrões educacionais" adquire papel protagonista no debate educacional.

O caso inglês também é bastante ilustrativo dos tensionamentos, e sobretudo das possíveis combinações entre neoliberalismo e neoconservadorismo, no sentido de defender a redução das funções do Estado e transferi-las para a livre concorrência, favorecendo os interesses do mercado, por um lado, e as inclinações morais e conservadoras das famílias e do próprio sistema educacional, por outro.

> Enquanto os neoconservadores enfatizavam a restauração da autoridade e a imposição de disciplina social, devido ao liberalismo que se viu crescer durante os anos 1960 [com os movimentos contraculturais], e os neoliberais enfatizavam a importância dos mercados como o principal mecanismo por meio do qual o progresso seria alcançado, *ambos estavam comprometidos em recuar as fronteiras do Estado a uma gama de funções estritamente limitada* (HALL, GUNTER, 2015, p. 750, grifos nossos).

Ainda de acordo com os autores, entre 1990 e 2000 ocorre uma "virada performativa" na educação inglesa, marcada pela "ênfase sobre os mercados, competição e poder de escolha no campo da educação, que foi significativamente ampliada pelo *New Labor* por meio da introdução das "Academias", que consistem em escolas independentes do Estado, em mais da metade das escolas na década seguinte. Entre 2010 e 2014, com a coalização conservadora e democrática no poder, a educação passou a ser financiada de forma pública e privada simultaneamente. Em síntese, os autores defendem que

> Assim contidos na NGP, estavam discursos contraditórios de alta e baixa confiança, autonomia e controle, criatividade e prescrição. Interessantemente, foi a versão branda da NGP que a colocou, discursivamente, em um ponto mais distante do recém ultrapassado discurso da administração pública e burocracia que buscava substituir, porém foi a versão mais dura da NGP que continuou a dominar as vidas dos professores, jovens e seus pais (HALL, GUNTER, 2015, p. 754).

A isso os autores chamam de "camisa de força pedagógica focada no desempenho", e que produziu o desmantelamento do sistema educacional público, e da própria noção de educação como um direito universal. Finalmente, argumentam que a partir de 2010 e da implementação ao longo de três décadas da agenda de reformas da NGP, ocorre a ascensão de um "discurso de liderança" no interior das escolas, com foco numa "forma de liderança transformadora, com os diretores como supostos "*lone*

rangers[50]" ou líderes individuais dentro das escolas, gerando uma instabilidade permanente no sistema educacional do país.

Em último lugar, tomemos aqui a reforma educacional implementada numa das principais províncias do Canadá, o Quebec. Neste caso específico, a introdução do princípio da "gestão orientada a resultados" (GAR) instaura um processo de reforma da educação quebequiana, a qual intervém diretamente nos processos de regulação do sistema. A educação quebequiana possui uma longa tradição confessional, católica e protestante, que predominou até os anos 1960, quando ocorre a chamada "Revolução Tranquila" (cf. Maroy et. al, 2015), responsável pelo estabelecimento de uma série de mudanças visando descentralizar e compartilhar a gestão escolar com a comunidade, criando para tanto o que ficou conhecido como *Comission Parent*[51], que "além de estruturas formais chaves do sistema de ensino atual (Ministério da Educação, estabelecimentos escolares públicos primários e secundários, currículo e planos pedagógicos relativamente unificados)" (MAROY et. al., 2015, p.805), promoveu duas ideias centrais: a de uma "educação para todos" e o estabelecimento de um "projeto educacional nacional". Este aparato de instituições e regulação educacionais irão recepcionar e a acomodar, nas décadas seguintes, os princípios da NGP no país.

No final dos anos 1980, especialistas em educação colocaram em pauta problemas como o fracasso e o abandono escolar, especialmente entre meninos, fortalecendo no debate público a importância de primar pelo alcance de resultados. A partir dos anos 2000, o Canadá implementa uma reforma da administração pública que contribui com a recentralização da gestão escolar anteriormente compartilhada. São aprovados os projetos de lei número 82, em 2001, que estabelece uma política de gestão orientada por resultados em toda a administração pública, de número 124, em 2002, que a estende ao sistema escolar público, "determinando como obrigatório o planejamento estratégico nas CE[52] e impõe aos estabelecimentos escolares uma definição de planos de desempenho, os quais precisam 'operacionalizar' os seus projetos educacionais" (MAROY et. al., 2015, pp. 806-7), e de número 88, em 2008, que avança no sentido de reburocratizar a gestão educacional ao "exigir que a prestação de contas dos níveis inferiores aos níveis

[50]Em tradução livre, soldados solitários.
[51]Em tradução livre, comissão de pais.
[52]A sigla se refere às "Comissões Escolares", instituição reguladora de nível intermediário da educação quebequiana.

superiores se faça baseada em resultados obtidos em relação aos ‘objetivos mensuráveis’ previamente definidos” (2015, p. 807).

Entretanto, concluem os autores, ocorre uma hibridação entre as transformações voltadas à gestão para o alcance de resultados e os instrumentos de descentralização, entre a obrigação de um currículo padronizado e obrigações por resultados e as regulações comunitárias ou comerciais. Este fenômeno é denominado “empilhamento e sedimentação”: empilham-se a “construção e a implementação de ferramentas e dispositivos institucionais” e se sedimenta o desenvolvimento da NGP a partir da “integração parcial às lógicas das administrações públicas, sem alterá-las profundamente” (MAROY et. al., 2015, p. 811).

Em síntese, Maroy et al. (2015) demonstram que a acomodação da NGP se deu a partir de “um processo de recontextualização ‘neo-estatista’ na trajetória da política de educação do Quebec, a qual reforça o papel do Estado na gestão da educação” (MAROY, 2015, p. 801). Do ponto de vista analítico, os autores defendem que “os modelos multinacionais da NGP não são monolíticos” (2015, p. 803), uma vez que o caso quebequiano revela uma mistura de duas lógicas de *accountability*: uma neoestatista/burocrática e outra neogerencial/neoliberal, porém nessa mistura predomina o primeiro ingrediente, e a presença da segunda, diferentemente da consigna “menos Estado, mais mercado” vigente no período atua “no sentido de uma política mais focada na transformação dos meios utilizados pelo Estado central, em educação, em busca por uma maior eficiência e eficácia do projeto coletivo” (p. 805). Portanto, não existe importação direta de modelos de políticas públicas, apenas recontextualização, “condicionada tanto pela mediação de várias instituições, pela presença de mecanismos de mudança institucional gradual, como também pelas várias formas de transações políticas e simbólicas” (MAROY et. al., 2015, p. 815). Para embasar o argumento, acompanham a definição de política pública de Stephen Ball:

> Um movimento de construção de um conjunto de discursos, instrumentos instituições e relações sociais cuja disposição e configuração são transformadas ao longo do tempo, envolvendo vários processos de mudanças das instituições existentes, mas também de invenções de novas categorias (MAROY et. al., 2015, p. 803).

A leitura dos quatro casos empíricos feita acima nos ajuda a compreender, historicamente, quais políticas foram implementadas com base nas diretrizes da NGP aplicadas à educação – conforme observamos na Tabela 3 –, bem como traçar,

analiticamente algumas conclusões acerca do processo de recepção e acomodação da agenda da NGP no desenho das políticas públicas de educação. Neste caso, podemos defender que as reformas educacionais que reivindicam, por exemplo, a adoção do modelo gerencial para a gestão escolar, a vinculação do financiamento ao alcance de metas de desempenho pelas escolas, o qual é medido por meio de avaliações de larga escala, a instituição de padrões curriculares comuns, entre outras mudanças, costumam ser propostas a partir de um discurso de *crise eminente* no setor educacional, atribuída à ineficiência da gestão burocrática do Estado, e que tornaria urgente um processo de "modernização".

Além disso, é possível argumentar que a principal motivação dos grupos que defendem a NGP na educação é introduzir a lógica do mercado no sistema educacional, caracterizada pelos princípios de *competição, risco, cumprimento de metas quantificáveis e incentivos ligados a resultados*, mas as condições locais de incorporação dessa agenda podem não só potencializar o favorecimento do mercado, como vimos no Chile com a derrubada do desenvolvimentismo e na Inglaterra com a desestabilização do *welfarismo*, como também podem, contrariamente, neutralizá-los, promovendo interesses contrários àqueles que motivaram sua implementação. É o que acontece em parte no caso francês, onde prevalece a escola republicana e a gestão burocrática da educação, e no quebequiano onde a incorporação das diretrizes da NGP se deu com o objetivo de aprimorar a gestão burocrática estatal.

Finalmente, os quatro exemplos de reformas educacionais feitas a partir da agenda da NGP mostram que, embora sejam mobilizadas visando atender os interesses do mercado, sempre terminam por fortalecer o poder do Estado, seja ele de orientação *welfarista*, desenvolvimentista ou neoliberal. Isso revela, conforme analisaremos ao longo desta dissertação, que para os grupos defensores da NGP na educação o Estado é, e precisa ser, o principal agente na implementação das reformas neoliberais da educação, seja para garantir o acesso de grupos econômicos às instâncias de formulação de políticas públicas, seja para prover financiamento público para a iniciativa privada. O conjunto das diretrizes propostas pela agenda da NGP dará origem ao que, contemporaneamente, a literatura vem chamando de "Agenda Global de Reforma Educacional", produto das convergências históricas entre neoliberalismo e educação. Neste sentido, no tópico a seguir avançaremos sobre os pontos fundamentais desta agenda e discutiremos também o modo de funcionamento do lugar onde ela é pautada: a "Indústria Global da Educação".

1.3. A Indústria Global da Educação e a Agenda Global de Reforma Educacional

O fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria abriram caminho para um novo arranjo do jogo internacional, visando preservar a ordem política e a hegemonia econômica capitalista (Pereira, 2009) protagonizadas pelos Estados Unidos. Neste sentido, foi palco de "duas ondas de construção institucional": a primeira (1945-1950) serviu "à ratificação dos acordos de Bretton Woods, à criação da maior parte do sistema ONU e ao estabelecimento de agências bilaterais de ajuda nos EUA, na Inglaterra e na França", enquanto a segunda (1958-1964) teve como objetivo exclusivo "a promoção do desenvolvimento capitalista", tornando o *desenvolvimento* a questão política central no plano internacional (PEREIRA, 2009, p. 97), na qual se especializa o Banco Mundial. Fundado em 1945, formado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional do Desenvolvimento (AID)[53], constrói sua trajetória promovendo o desenvolvimento do mundo capitalista, primeiro tomando-o o caminho para aumentar sua capacidade produtiva, depois para diminuir a desigualdade entre eles, mas sempre tendo no horizonte a guerra ao comunismo representado pelas experiências revolucionárias da União Soviética, China e Cuba.

Num primeiro momento de suas atividades, o Banco oferece "empréstimos para o setor de *construção de infraestrutura* para viabilizar a industrialização", como transporte e energia, dirigidos aos países chave do "xadrez da Guerra Fria", e num segundo momento para a agricultura, o que implicou na realização de investimentos em setores "não-produtivos" como "educação, abastecimento de água e saneamento básico" (PEREIRA, 2009, p. 105). A concentração dos empréstimos na agricultura, sobretudo nos países "em desenvolvimento" como os latinoamericanos, deu-se em razão de sua "vocação" agropecuária, e do que ficou conhecido como a "revolução verde" – a invenção de fertilizantes, pesticidas, químicos, sementes sintéticas, maquinário agrícola (Pereira, 2009) –, exigindo assim investimentos em educação superior, de orientação técnica e vocacional, sob o argumento de aumentar a produtividade e combater a pobreza. Neste sentido, "a falta de um sistema educacional eficaz era entendida como um obstáculo ao desenvolvimento e fonte de atraso" (MELLO, 2012, p. 69).

[53]A AID foi "criada em 1960 para conceder créditos de longo prazo [...] com taxa de juros muito baixa ou nula para governos ou instituições de países pobres que, por seu nível de renda, não tinham acesso aos mercados de capitais nem eram elegíveis ao financiamento do BIRD" (PEREIRA, 2009, p. 7).

Neste contexto foram firmados[54] os acordos MEC-USAID[55] com o objetivo de "promover uma série de reformas inspiradas no modelo norteamericano, que abrangem todos os níveis da educação básica" (BOMBARDA, 2019, p. 12). Dentre eles, destacam-se a "Assessoria Para Modernização da Administração Universitária" de 1966, a partir do qual "o Brasil passa a planejar a curto, médio e longo prazo medidas para o ensino superior, visando aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas coordenados", e para tanto foi criado o "Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria, que contava com a presença de educadores brasileiros e norte-americanos" (BOMBARDA, 2019, pp. 257-258), e a "Assessoria Para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil", com o objetivo de "promover o treinamento de professores secundários" (2019, p. 258). Não por acaso, os acordos aconteceram no período de aprofundamento do regime militar brasileiro, e do ponto de vista interno formaram parte de um esforço para reprimir a demanda crescente por vagas na educação básica e superior (Quadros, 2020).

A partir de um diagnóstico orientado pelas Teorias do Capital Humano, segundo o qual educação e desenvolvimento se correlacionam como componentes imprescindíveis no combate à pobreza e no aumento da produtividade do trabalho, o Banco se transforma "numa instância central na consagração e legitimação de um determinado olhar econômico sobre a educação" (MELLO, 2012, p. 29), e sob a icônica gestão de Robert McNamara[56], aumenta o orçamento para o financiamento da educação, de US$ 62 milhões empregados entre 1968 e 1970 para US$ 194 milhões entre 1971 e 1973 (Pereira, 2009). McNamara foi responsável por colocar a política de combate à pobreza absoluta no primeiro plano das atividades do banco, partindo da premissa de que o atraso econômico favorecia insurgências sociais e, consequentemente, o florescimento do comunismo, porém ao mesmo tempo compreendendo que o crescimento puro e simples da economia era incapaz de garantir a diminuição da pobreza e os levantes que ela provoca. A partir desta análise, manteve a ênfase no "diálogo político", voltado às

[54]Esses acordos foram formalizados a partir de duas mudanças no ordenamento jurídico da educação: a lei nº 5.540/68, que reorganizou o funcionamento do Ensino Superior de modo articulado ao Ensino Médio e instituiu mudanças como o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina e a lei 5.692/72, que impôs a necessidade de formação superior para o magistério do 1º e do 2º grau, que se tornou obrigatório, e descentralizou para estados e municípios o mecanismo de acesso aos repasses para a educação (Bombarda, 2019).

[55]Em inglês, *United States Agency for International Development*.

[56]Robert McNamara ocupou a presidência do Banco entre 1968 e 1981, e antes disso presidiu a *Ford Motor Company*, foi membro do Conselho da Fundação Ford e foi Secretário de Defesa dos EUA nos governos de John M. Kennedy e Lyndon B. Johnson.

questões macroeconômicas dos países tomadores de empréstimo, e a "assistência técnica", promovendo a "formação e treinamento de quadros, aconselhamento e provisão de *expertise*" buscando

> Potencializar os efeitos dos empréstimos, cuja importância financeira era, na média, quase insignificante diante da magnitude dos gastos governamentais com 'desenvolvimento' e do crescimento acelerado dos fluxos de capital privado. Com efeito, McNamara logo descobriu que a atuação do Banco só poderia provocar impacto considerável no âmbito da *formação de ideias e da assistência técnica*. O financiamento, na prática, funcionava mais como um sinal, veículo ou alavanca para a remodelagem das políticas estatais, do que propriamente como a sua força-motriz (Kapur et al., 1997: 271) (PEREIRA, 2009, pp. 127-128, grifos nossos).

Para impactar as esferas de "formação de ideias" e "assistência técnica", o Banco se torna "o maior financiador mundial externo na área de educação nos anos 1990, além de um dos divulgadores mais importantes de ideias e valores ligados à *gestão, avaliação, eficiência* ao longo dos anos" (MELLO, 2012, p. 249, grifos nossos), possível graças à "intensificação da circulação de pessoas e ideias entre as instituições e países, mais pontualmente no caso brasileiro, entre algumas instituições de ensino e/ou pesquisa, esferas do governo e organismos internacionais por parte de uma *intelligentsia*" (2012, p. 249), a exemplo do IPEA e de intelectuais como Cláudio de Moura Castro, Paulo Renato Souza e Simon Schwartzman, "que assume o papel de *policy-makers*, possibilita identificar uma série de convergências entre as ideias defendidas por esses grupos e as do Banco Mundial (p. 249, grifos nossos).

A história da atuação do Banco Mundial na educação ao redor do globo é emblemática por sua capacidade de expandir e tornar hegemônico o modelo político-econômico neoliberal, o que foi possível graças à sua transformação numa instituição de produção e difusão de diretrizes internacionais para estruturação e avaliação educacional, em conjunto com organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), por essas diretrizes estarem respaldadas por um modelo gerencial de educação, e circularem através de redes globais de *advocacy* com articulações nacionais e regionais, compostas por atores e instituições públicas, privadas e sem fins lucrativos. A constituição de uma nova estrutura de governança da educação, a partir da qual participa e incide sobre as decisões macroeconômicas e a formulação de políticas públicas, em escala global, talvez seja o

maior legado do Banco, responsável por preparar o terreno para a atuação das instituições que vão surgir com a finalidade de incidir sobre a educação em escala global.

A literatura que analisa a conformação da Indústria Global da Educação (IGE), no interior da qual foi elaborada a Agenda Global de Reforma Educacional (AGRE), concorda que ambas são produtos genuínos do processo de neoliberalização do mundo (BALL, 2012, 2016; LAVAL, 2019; VERGER, 2012; VERGER, LUBINSKY, KHAMSI, 2016). As discussões sobre as relações teóricas e empíricas entre neoliberalismo e educação convergem, especialmente, em torno da centralidade da importação do modelo de gestão gerencial pelos sistemas educacionais públicos dos países que viveram a "virada neoliberal" a partir dos anos 1970, criadora do consenso sobre a necessidade de gerir a educação tal como se administra uma empresa.

No Brasil, a ascensão do modelo econômico neoliberal por meio das eleições de Fernando Collor de Mello e, no biênio seguinte de Fernando Henrique Cardoso, coloca em marcha um amplo programa de privatização de empresas estatais[57] e de implementação de políticas públicas de caráter focal – na contramão da recém-instituída Constituição Federal de 1988 – ancoradas sobre a premissa de que o Estado não tinha condições de arcar com os seus custos e os geria de modo ineficiente, apontando o mercado como o agente detentor da expertise necessária para cumprir essa tarefa. É na gestão de FHC que é levado a cabo o PDRAE em 1995, e se consolida o espaço institucional para implementar no país a agenda da NGP, batizada pelo então ministro responsável, Luís Carlos Bresser Pereira, de Administração Gerencial.

No interior dessa nova institucionalidade, a noção de governo, a qual remete às estruturas e instituições do Estado, é substituída pela de *governança*, que por sua vez "reflete uma mudança de um modo linear de projetar e implementar políticas para uma forma mais circular e complexa, que contempla a construção de alianças e redes, táticas, estratégias e consenso entre atores e interesses diversos" (MARTINS, 2019, p. 31). De acordo com Érica Martins (2019), essa substituição ocorre através dos processos de flexibilização, desregulação, privatização e concorrência. Tais ideias surgiram no debate teórico sobre neoliberalismo feito no mundo anglo-saxão, e ganharam ampla adesão da

[57]Nas gestões Collor e FHC foi criado o Plano Nacional de Desestatização, no interior do qual foram privatizadas empresas estatais nacionais como Usiminas, Copesul, CST, CSN, Cosipa, PQU, Arafértil, Caraíba, Acrinor, Coperbo, Poliaden, Ciquine, Politeno, Embraer, e estaduais como Light, Companhia Vale do Rio Doce, Telebrás, Banco do Estado de São Paulo, entre outras (cf. Almeida, 2010).

sociedade, pois foi apresentada pelo Governo Federal e por setores aliados como a saída para os problemas políticos e econômicos do país: corrupção, ineficiência da gestão burocrática estatal e os altos custos da máquina pública.

Com isso, o paradigma da gestão gerencial como o modelo de sucesso para gerir os serviços públicos se consolida, e um importante segmento da sociedade irá advogar a seu favor dos anos 1990 em diante: o "terceiro setor". ONGs, institutos, fundações e demais organizações da sociedade civil (OSCs), em sua maioria financiadas e mantidas por grandes conglomerados empresariais, locais e internacionais, vão recolocar a questão sobre quais são as bases sociais da desigualdade brasileira, deslocando-a do Estado para os indivíduos, que por meio do "terceiro setor" em expansão e da ampla utilização do trabalho voluntário, isto é, do que Rhodes (1996) chamou de "governança em rede" poderia superá-la.

A literatura sobre a IGE trabalha com a premissa de que assistimos à emergência de um novo tipo de Estado, o qual deixa de exercer um "governo", isto é, "sistemas estado-centrados" de gestão, e passa a operar a partir da "governança", "uma forma heterárquica que reside sobre as redes de atores" (RHODES, 1996, p. 665), formando *redes globais de políticas educacionais*. Do ponto de vista empírico, essas redes constituem "comunidades morais e epistêmicas", e indicam o fim da educação estatal no formato do *Welfare state* e o "triunfo do imaginário neoliberal" (cf. Ball, 2012). Evidentemente, esta asserção impõe inúmeros desafios às análises das reformas educacionais impulsionadas pela IGE na América Latina, e em particular do caso Brasil, pois a virada neoliberal por aqui – diferentemente do mundo anglo-saxão – não propunha a substituição do modelo keynesiano de desenvolvimento, mas dos Estados desenvolvimentistas, que caminhavam a passos mais lentos para a garantia serviços universais e gratuitos e a efetivação de amplos conjuntos de direitos.

No Brasil, o principal instrumento proposto para superar as desigualdades estruturais do país e garantir a oferta de serviços fundamentais foram (a ainda são) as *parcerias público-privadas* (PPPs), que "surgiram no início dos anos 1990 como um promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las", permitindo diferentes tipos de enquadramentos bem como a realização de múltiplos interesses e objetivos (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1139). Por meio das PPPs, o mercado, representado por seus braços sociais, pauta políticas públicas em setores chave como a educação,

favorecendo a emergência de novas formas de governança em rede (Ball, 2012), permitindo-lhes aumentar seu poder de influência na gestão pública. Com isso, "novos atores estão crescentemente envolvidos na produção de políticas e na entrega de serviços, conectados em redes complexas, em constante mudança, opacas e policêntricas" (AVELAR, KNIKITA, BALL, 2017, p. 3), e formam o que a literatura convencionou chamar de "Indústria Global da Educação"[58].

Essa indústria se forma a partir da profissionalização da atuação do setor privado, por meio de seus braços sociais, na proposição, formulação e implementação de políticas públicas educacionais a nível global, partindo da ideia de que a educação é um setor para investir e produzir lucro, especialmente porque ao longo do século XX se tornou foco de maciços investimentos públicos. Nesta dissertação, argumentamos que para além dos esforços de transformar a educação num nicho de mercado, essa indústria também aposta no estabelecimento de um novo paradigma educacional, e na revisão da própria noção da educação enquanto direito universal, transferindo assim aos indivíduos a responsabilidade exclusiva sobre o seu sucesso ou fracasso educacional, medidos pela capacidade de ocupar e se recolocar constantemente num mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural.

Do ponto de vista da mercantilização da educação, a IGE oferece serviços como a) preparação de provas, b) *edu-marketing* e c) pacotes de currículos escolares. Do ponto de vista da concepção de educação que defendem e implementam, ela articula reformas educacionais nos países onde se instala, e casos importantes são Inglaterra, Canadá, EUA, Chile. Entre os atores dessa indústria estão "empresas multinacionais e filantropias de alcance global. A escala global de sua influência fica evidente na escala das redes em que elas operam" (VERGER, LUBINSKY, STEINER-KHAMSI, 2016, p. 4). Por excelência, ela funciona a partir de redes locais e globais que, em diferentes níveis, formam uma *comunidade epistêmica*.

> A IGE é um setor econômico crescentemente globalizado no qual um amplo conjunto de serviços e bens educacionais são produzidos, trocados e consumidos, geralmente sobre uma base pró-lucro. A IGE é constituída pelos seus próprios conjuntos de processos, sistemas de regras e forças sociais, as quais interagem na produção, na oferta e na demanda de serviços e bens educacionais (VERGER, LUBINSKY, STEINER-KHAMSI, 2016, p. 4).

[58]Usamos aqui a expressão cunhada por Verger, Lubinsky, Steiner-Khamsi (2016), em inglês, Global Education Industry (GEI).

Com isso, o setor educacional ao redor do globo tem estado sujeito às seguintes mudanças: à participação de atores empresariais, conformando um segmento de mercado conhecido como *edu-business*, dinâmicas competitivas entre este e o próprio setor público, a interações e operações realizadas em escala global, ao lucro como a força motriz da participação de atores privados no setor e à integração horizontal e vertical entre os membros do *edu-business*, como redes de escolas privadas, grandes empresas e conglomerados de educação, consultorias, fundações filantrópicas e redes de *advocacy*. Deste modo, a IGE adquire "um papel crescente nas políticas públicas de educação, para estabelecer agendas de políticas educacionais e moldar a regulação educacional em diferentes escalas" (VERGER, LUBINSKY, STEINER-KHAMSI, 2016, p. 6).

Ainda de acordo com os autores, a expansão dessa indústria se deve a fatores como a globalização econômica, a transformação da escolarização e da educação em mercadoria, a financeirização do setor educacional, mudanças recentes na governança da educação, como a descentralização, implementação de políticas globais de educação – prestação de contas e padrões curriculares comuns, por exemplo –, a emergência do paradigma de política baseada em evidência e a intensificação do uso de tecnologia da informação no processo de aprendizagem. Para Steiner, Lubinsky e Khamsi (2016, p.15), o papel dessa indústria é "moldar as agendas educacionais". Neste sentido, fica evidente o quanto o Estado é um aliado imprescindível nos processos de privatização e mercadorização da educação, na medida em que promove regulações pró-mercado e administra o ambiente político de modo a favorecer o financiamento do setor privado e seu projeto educacional, e por isso os reformadores da educação, embora defendam "a diminuição do Estado", não desafiam sua autoridade (cf. Robertson, Verger, 2012), pois reconhecem a sua "pequenez".

Programaticamente, a IGE propõe uma AGRE que corresponde, em parte ao conjunto de propostas apresentadas, respectivamente, nas colunas "Políticas Educacionais de NGP" e "Possíveis Configurações para Implementação na Educação" da Tabela 3, em parte a outras que foram sendo desenvolvidas pelos reformadores para além do campo da gestão escolar e educacional. Resumidamente, as duas principais tendências globais nas políticas educacionais informadas pela IGE são a *escolha parental* (*parental choice*) e a *reforma da educação pública à luz do modelo gerencial/empresarial* (cf. Ball, 2012). Elas circulam a partir da IGE entre os mais diversos países do globo através de

uma "Rede Transnacional de *Advocacy*"[59] (TANS), conceito criado para designar "'estruturas comunicativas' organizadas ao redor dos valores compartilhados de seus membros", os quais "trabalham 'debaixo, acima e ao redor do Estado'" (CAVETT-GOODWIN apud BALL, 2012, p. 13). Dentre seus membros, além dos braços sociais de grandes conglomerados empresariais, está também um número importante de indivíduos que atuam como *empreendedores políticos*[60], responsáveis por performar três funções complementares:

> Identificar necessidades e oferecer meios inovadores para satisfazê-las, carregar os riscos financeiros e emocionais de perseguir a mudança onde as consequências são incertas, e reunir e coordenar redes de indivíduos e organizações com os talentos e recursos necessários para alcançá-los (BALL, 2012, p. 14).

Susan Robertson e Roger Dale (2012) oferecem um exemplo empírico do que a literatura vem chamando de "empreendedores políticos": sujeitos que integram uma pequena rede de empreendedores e especialistas em educação cuja atuação se dá em favor do estabelecimento de parcerias público-privadas em educação (PPPEs) para implementar um projeto educacional mercadológico. Formada por figuras como Norman LaRocque, à época diretor corporativo de finanças da Empresa Anderson Consulting na Nova Zelândia, James Tooley[61], professor de Política de Educação no Reino Unido, Michael Latham, assessor de Serviços Educacionais da CfBT, e Harry Patrinos, economista sênior de Educação do Banco Mundial,

> Essa rede de especialistas em educação está por trás das publicações mais conhecidas, dossiês e ferramentas sobre PPPEs, culminando no relatório amplamente divulgado pelo Banco Mundial, 'O Papel e o Impacto das PPPEs na Educação' [...]. A rede também está por trás da organização e do desenvolvimento de uma série de *eventos nos quais a ideia das PPPEs tem sido discutida por governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos*. A rede é bastante estreita em seu escopo, mas muito coesa. Como observado nas publicações e eventos identificados, *seus membros escrevem e falam em eventos e iniciativas uns dos outros* (publicações, seminários, cursos, entre outros) (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1142, grifos nossos).

[59]*Transnational Advocacy Networks* (TANS).
[60]Em inglês, *policy entrepreneurs*.
[61]No livro "Global Education Inc." (2012), Stephen Ball dedica um capítulo para tratar da trajetória de Tooley como um exemplo paradigmático de *policy entrepreneur*. Professor da Universidade de Newcastle, adepto ao pensamento do ideólogo neoliberal Friedrick Hayek, foi premiado por inúmeros *think tanks* pró-mercado e circula no interior de uma densa rede de *advocacy*. Graças a essa trajetória, conquistou uma "reputação formidável" que lhe permite trabalhar com grupos que vão desde pesquisadores acadêmicos até caridade, negócios e política. De acordo o auto: "Tooley desempenha um papel chave na construção e na modelagem do discurso da escolha escolar na Índia e uma ocupa uma variedade de papeis e posições nas redes que conectam organizações e indivíduos que estarão brevemente impulsionando o 'projeto' de neoliberalização das escolas da Índia" (BALL, 2012, p. 42). As fundações e *think tanks* que disseminam seu trabalho estão relacionadas com a *Atlas Network* a maior rede *advocacy* do neoliberalismo do mundo.

Para garantir influência sobre governos e lideranças educacionais e sensibilizá-los a aderir às políticas propostas pela AGRE, as redes de *advocacy* contam com um bom número de *think tanks* que empregam empreendedores políticos, produzem e colocam em circulação pesquisas educacionais alinhadas às suas ideias, cujos autores atuam nos setores público e privado, sentam-se às mesas de decisão sobre políticas com autoridades educacionais, possuem conexões locais e globais, são braços sociais de grandes empresas multinacionais, e utilizam uma quantidade maciça de capital econômico, político, social e simbólico para constituir-se enquanto especialistas em matéria educacional e gerar consenso em torno da implementação da agenda. No Brasil, um dos principais exemplos de *think tank* educacional com capacidade de incidir sobre as políticas públicas em educação é o Movimento Todos Pela Educação que, por meio de seu Comitê Técnico composto por antigos membros do governo, fez propostas ao Plano de Desenvolvimento da Educação e elaborou o "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação", promulgados por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007[62].

De acordo com Erika Martins e Nora Krawczyk (2016), o Movimento Todos Pela (TPE) Educação foi fundado num período em que a educação adquire importância estratégica para o país, pois durante a gestão de Lula da Silva passava por um processo de expansão e universalização, e foi concebida como setor chave na busca pela competitividade econômica no cenário internacional. O TPE é produto da união de conglomerados empresariais como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Grupo Globo e outros institutos e fundações vinculados ao mundo dos negócios, como o Instituto Ayrton Senna, GIFE, Roberto Marinho, Instituto Ethos e Grupo Abril, que além dos recursos que eles mesmos aportam, recebem financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Consiste numa rede formada por membros de órgãos públicos e privados, "densa e descentralizada com um baixo nível de fragmentação: isto é, uma coalizão com orientação ideológica coesa" (MARTINS, KRAWCZYC, 2016, p. 84) em torno da proposta de reorganizar a educação pública colocando os padrões de qualidade em primeiro lugar, e atribuindo aos professores a principal responsabilidade sobre a qualidade da educação. Possui amplo acesso à mídia e a canais de educação graças à sua rede de contatos (*network*), e com isso "oferecem jornalismo em educação, colaboram na

[62]Mais adiante discutimos a participação do Movimento Todos Pela Educação, ao lado da instituição analisada aqui, o Instituto Unibanco, em outras grandes mudanças na educação brasileira, como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio.

preparação de entrevistas e sugerem tópicos e fontes para jornalistas e publicitários", buscando "gerar consenso em torno de uma única narrativa sobre educação" (2016, p. 84).

É através de *think tanks* e de estratégias como essas que, uma vez formuladas e implementadas, as políticas da Agenda Global de Reforma Educacional adquirem mobilidade. Avelar, Nikita e Ball (2017, p. 5) denominam este processo como "mobilidade política" (*policy mobility*), visando opor-se às noções amplamente utilizadas pela literatura de "transferência, convergência ou aprendizado de políticas, pois, de acordo com o seu argumento, "as crenças e os comportamentos de atores políticos estão incrustados no interior de redes de conhecimento/especialidade [...] tanto quanto no interior de meios socioinstitucionais mais localizados" (AVELAR, NIKITA, BALL, 2017, p. 58). Ainda nesse sentido, os autores fazem cinco observações fundamentais sobre o processo de mobilidade de modelos de políticas públicas:

> Primeiro, assume-se que a formação e a transformação da política são processos e campos de poder socialmente construídos. Segundo, atores não são vistos como 'aprendizes solitários', mas membros de comunidades epistêmicas. Terceiro, políticas móveis raramente viajam como 'pacotes completos', mas são movidas em partes e pedaços. Quarto, políticas se movem num 'processo complexo de reprodução não-linear', mutando-se e metamorfoseando-se conforme se movem. E quinto, políticas móveis não se movem através de um espaço nivelado de transação, mas movem-se em espaços 'transescalares e interlocais' que são crescentemente complexos no interior de novas formas desiguais de desenvolvimento econômico (AVELAR, NIKITA, BALL, 2017, p. 58).

Essas cinco dimensões do processo de circulação das políticas revelam a importância do papel desempenhado pelos encontros e eventos, como os seminários nacionais e internacionais realizados por e para membros de cada *network*, buscando reafirmar e consensuar a necessidade de implementar a AGRE. Tais eventos ritualizam a rede, e tornam-se os "nós" "para a realização de políticas", conectados por linhas que "representam informação compartilhada, conhecimento e capital social" (AVELAR, NIKITA, BALL, 2017, pp. 3-4), constituindo-se em espaços de troca de conhecimento e de persuasão sobre os seus conteúdos. Neles, "histórias são contadas, visões compartilhadas, argumentos reiterados, novas relações são feitas, parcerias forjadas e compromissos firmados" (2017, p. 6), e são constituídas "comunidades epistêmicas". Para os autores, os "fazedores de política" (*policy-makers*) usam os eventos "como uma oportunidade para reiterar, recontextualizar e disseminar discursos de política de educação global, ou soluções educacionais conforme se referem a elas" (2012, p. 17).

Também é importante ressaltar o papel desempenhado pelas "histórias de políticas" (*policy story*) contadas em tais ocasiões, sobre reformas educacionais de sucesso. Nos eventos promovidos pelo Instituto Unibanco, analisados no Capítulo III, exploramos alguns casos internacionais aqui já discutidos da Inglaterra e do Canadá.

Nos Estados Unidos, as instituições filantrópicas também têm apostado numa outra modalidade de investimento para promover a reforma educacional: a *filantropia de risco* (venture philanthropy). Menos comum no caso brasileiro, ela busca expandir a escolha escolar e novas formas de privatização do sistema educacional. Atores como

> Fundação Bill e Melinda Gates, Microsoft, Fundação Robertson, Fundação Donald e Doris Fisher (roupas Gap) ou a Família Wal-Mart" [são responsáveis por defender] "simultaneamente, a melhoria da educação para crianças pobres ou minorias, financiam programas e redes que utilizam a linguagem do mercado para a mudança social, e esperaram agressivos retornos para seus investimentos (SCOTT apud ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1147).

Quando um determinado setor da gestão pública aprende com empresas e seus braços *como* superar suas dificuldades, ele passa a se enxergar em termos de sua própria *performatividade*. Para Stephen Ball (2012, p. 31), essa noção consiste na "forma quintessencial do neo-liberalismo[63], a qual engloba subjetividade, práticas institucionais, economia e governo [...] Ela é tanto individualizadora quanto totalizadora". Na prática, ela conduz indivíduos e instituições a agirem enquanto empresa, isto é, como uma unidade produtiva automaximizadora operando num mercado de performances. Em síntese, o "*indivíduo autogerido e a organização autônoma são produzidos nos interstícios da performatividade através de auditorias, inspeções, avaliações, autorrevisões, garantia de qualidade, pesquisas de avaliação, indicadores de resultado e assim por diante*" (BALL, 2012, pp. 31-32, grifos nossos).

A noção de *performatividade* é fundamental para o argumento central desta dissertação porque ajuda a compreender, dentre outros fenômenos, a conversão dos espaços políticos, onde impera o princípio do bem comum, em espaços mercadológicos, os quais se organizam a partir das liberdades individuais. Na prática, essa conversão ocorre porque ela "reorienta as atividades acadêmicas e pedagógicas no sentido de terem probabilidade de impactar positivamente os objetivos de performance mensuráveis", e

[63]No texto original, a grafia do termo neoliberalismo aparece sempre separando o prefixo "neo" do termo liberalismo, refletindo graficamente a concepção de neoliberalismo do autor, a qual reconhece tanto a abordagem neomarxista sobre a economização da vida social, e a foucaultiana sobre a governamentalidade. Uma reflexão mais aprofundada sobre o neoliberalismo será feita no Capítulo IV.

também porque “para muitos professores, isso muda o modo pelo qual experienciam seu trabalho e as satisfações que obtêm dele” (BALL, 2012, p. 32).

Outra noção importante para a presente discussão é a de *conhecimento* subjacente às propostas da AGRE. Forjada no campo da economia da educação, ou da “mercantilização do conhecimento”, o qual já “não é mais legitimado através de ‘narrativas globais de especulação e emancipação’, mas, ao invés disso, no interior da pragmática da ‘otimização’ – a criação de habilidades ou de lucro ao invés de ideias” (LYOTARD apud BALL, 2012, p. 33). Neste sentido, prega a “estratégia de aprendizado para toda a vida” (*lifelong learning strategy*), que torna todo conhecimento provisório – objeto de “destruição criativa” para Laval (2019), e reivindica o investimento educativo ao mesmo tempo em que defende o enxugamento do currículo, a favor apenas dos conteúdos mais “úteis”.

CAPÍTULO II: A CONFORMAÇÃO DO TRABALHO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

No Capítulo I analisamos a configuração do "terceiro setor" no Brasil a partir dos anos 1980 e seu processo de segmentação na virada dos anos 2000, levando à ruptura com a lógica filantrópica e à criação do Investimento Social Privado (ISP), no interior do qual institutos, fundações e empresas elaboram uma nova estratégia para aplicação de recursos técnicos, humanos e financeiros em causas sociais, e cuja finalidade está diretamente relacionada à possibilidade de incidir sobre as políticas públicas do país. Ao mesmo tempo, o exame da atuação do "terceiro setor empresarial" na educação pública brasileira, em especial do Instituto Unibanco nos permitirá demonstrar o seu pertencimento à denominada Indústria Global da Educação (IGE), que o conduz à defesa de um modelo educação formulado no interior da Agenda Global de Reforma Educacional (AGRE), ambas constituídas a partir da conquista de hegemonia do neoliberalismo e da implementação de políticas neoliberais nos sistemas públicos de ensino dos antigos estados *welfaristas* e desenvolvimentistas.

No Capítulo II, discutiremos a história do Instituto Unibanco a partir dos contextos nacional e global de emergência do "terceiro setor empresarial" no campo educacional, como estratégia de atuação política de atores empresariais a favor da implementação de um *pacto social neoliberal*. Neste sentido, será necessário compreender como a instituição se tornou um dos principais *think tanks* educacionais brasileiros, porque optou pela especialização no Ensino Médio público, e quais estratégias empregou para se tornar parceira do Ministério da Educação, dentre as quais se destaca a atuação em rede com institutos, fundações e organizações sociais atuantes na área, e o estabelecimento de uma *relação de troca de funcionários, conhecimentos, técnicas e serviços que circulam entre o setor público e privado*, tornando opacas as fronteiras que os separam.

Para compreender esse processo será necessário narrar a história do Instituto a partir de períodos-chave, nos quais foram formulados *consensos, diagnósticos e plataformas de ação* que se acumularam até resultar na escolha do trabalho com a gestão das escolas públicas de Ensino Médio, por meio de parcerias público-privadas, através de contratos de gestão e termos de cooperação com organizações sociais mantidas pelo setor privado, apostando assim em sua capacidade de imprimir "qualidade" na educação sob a ótica dos resultados, adequando-a ao modo de cooperação flexível (cf. Caetano, 2015),

mas sobretudo através da conquista de cadeiras nas mesas de elaboração e negociação de políticas públicas educacionais. Os diferentes momentos de seu trabalho institucional refletem os consensos gradativamente estabelecidos entre as instituições de investimento social privado (ISP) – tal como ele, extensões de conglomerados empresariais – em torno das formas de equacionamento da questão social brasileira, a *desigualdade socioeconômica*, e inspirar a implementação de políticas públicas alinhadas ao seu projeto neoliberal de sociedade.

**

1. História e desenvolvimento institucional (1982-2002)

Conforme indicado, o Instituto Unibanco foi fundado em 1982 com o objetivo de coordenar as ações sociais do antigo Unibanco – União de Bancos Brasileiros S.A[64]. Com sede nas cidades de São Paulo[65] e Rio de Janeiro, iniciou suas atividades apoiando técnica e financeiramente "programas de proteção à infância, auxílio a desabrigados e inclusão social" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5), percorrendo um longo caminho até encontrar no Ensino Médio público seu principal foco de atuação. Durante essa trajetória de quatro décadas, transformou o estabelecimento de parcerias com organizações sociais e diferentes instâncias da gestão pública na principal estratégia de viabilização de seus projetos, dando origem a uma extensa rede de parceiros por meio da qual promove o *intercâmbio de funcionários, conhecimentos, técnicas e serviços* hoje especializados no modelo educacional gestado no interior da Indústria Global da Educação (IGE).

Embora oficialmente suas atividades tenham sido iniciadas logo após a fundação, o Instituto inaugura a publicação anual de registros de atividades apenas no ano de 2003, na qual encontramos raras e breves passagens sobre o que foi feito entre 1982 e 2002. Existe um lapso de documentos e informações públicos, bem como pesquisas de caráter jornalístico e acadêmico sobre sua atuação no período. E para explicá-lo, é possível

[64]O Unibanco – União de Bancos Brasileiros S.A – é produto de sucessivas gerações de fusões bancárias ocorridas a partir da conversão, em 1924, do armazém "Casa Moreira Salles", sediado em Poços de Caldas, Minas Gerais, no Banco Moreira Salles quando este recebe autorização do Estado para operar como banco, à frente do qual estava João Moreira Salles, avô do atual presidente do Comitê de Estratégia do Itaú Unibanco Holding S.A. – Pedro Moreira Salles – resultado da fusão entre os bancos Itaú e Unibanco levada a cabo em 2008, e que marcou a consolidação de um império financeiro controlado pelas famílias Moreira Salles, Setúbal e Villela. Disponível em: https://www.insper.edu.br/noticias/os-90-anos-de-historia-do-itau-unibanco/. Último acesso: 20.07.2020.

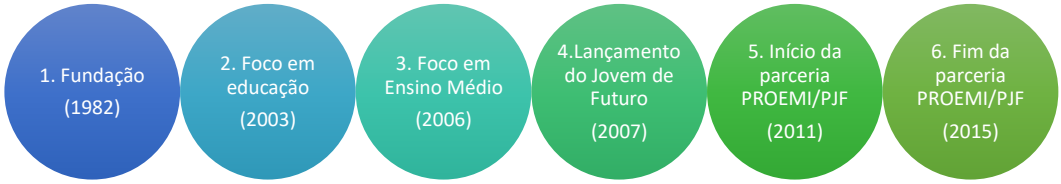
[65]De acordo com as entrevistas feitas para as finalidades desta pesquisa, a principal sede é a de São Paulo.

levantar a hipótese de que à esta altura, o Instituto ainda não havia encontrado espaço no ambiente político brasileiro para acomodar as contribuições filantrópicas e o modelo de participação política propostos pelo braço social de um grande banco privado e, principalmente, ele próprio não havia formulado o tipo de intervenção social que pretendia realizar. É somente a partir dos anos 2000, com a profissionalização do ISP e a aproximação entre o governo federal e o empresariado brasileiro, que conquista um espaço privilegiado de participação e incidência nas políticas públicas educacionais, que o Instituto Unibanco começa a delimitar seu escopo de atuação institucional e, por consequência, político.

Conforme constata Priscila Rodrigues (2016, pp. 58-59), para atingir o foco em educação média "o Instituto passou por reformulações que evidenciam o caminho percorrido por esta instituição, que levou sua atuação de um conjunto de ações sociais fragmentadas, para a inserção de forma incisiva na educação básica pública". E em função dessa análise a autora propõe uma divisão da atuação do Instituto em duas fases: a primeira seria composta por objetivos e projetos voltados ao campo da assistência social, viabilizados por meio do trabalho voluntário, em especial o dos funcionários Unibanco, e a segunda ao campo educacional, concentrando-se na educação formal e informal em parceria com organizações sociais, e na educação para o trabalho (Rodrigues, 2016).

No entanto, para dar conta de evidenciar e analisar de modo aprofundado as nuances do trabalho desenvolvido pelo Instituto, até chegar na forma acabada de um *think tank* educacional cujo escopo é melhorar a qualidade do Ensino Médio público através do aperfeiçoamento da gestão escolar, optamos por dividir sua história em seis períodos que se sucedem cronologicamente, conforme a Figura 1: 1) fundação (1982), 2) foco em educação (2003), 3) foco em Ensino Médio (2006), 4) lançamento do Jovem de Futuro (2007), 5) início da parceria PROEMI/PJF e 6) fim da parceria PROEMI/PJF (2015).

Figura 1: Momentos-chave da atuação institucional do Instituto Unibanco.



Fonte: elaboração própria da autora.

O Relatório de Atividades de 2003 nos permite inferir que somente na década de 1990 o Instituto encontra o ambiente político favorável para se colocar como agente de mudanças sociais, atendendo ao chamado por participação civil nele ecoado em torno de duas importantes pautas do período: "a preservação do meio ambiente, [com a qual colaborava] através do Unibanco Ecologia e a redução do analfabetismo, [em torno da qual atuava] como importante patrocinador do Programa de Alfabetização Solidária" (INSTITUTO UNNIBANCO, 2003, p. 5). Neste caso, "o Instituto Unibanco 'adota' os municípios recomendados pela Comunidade Solidária[66] e assume os custos dos programas de alfabetização realizados em parceria com o Ministério da Educação" (2003, p. 37).

Por sua vez, o "Unibanco Ecologia[67]", idealizado e implementado pelo Instituto, protagonizou suas ações sociais até o início da especialização em Ensino Médio, servindo como exemplo de atuação conjunta com o setor público: por meio de convênios, a forma embrionária das parcerias público-privadas. Criado em 1991, o programa instituiu "Centros de Educação Ambiental" (CEAs) por todo o país, com o objetivo de "promover a conscientização ecológica da sociedade, através de cursos, exposições e debates sobre o meio ambiente" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 33) voltados para crianças em idade escolar. Para implementá-los, "são firmados convênios com as Secretarias de Educação para participação dos alunos matriculados em escolas da vizinhança nas atividades regulares dos CEAs" (2003, p. 33), e a gestão com o "apoio dos gestores locais do Unibanco em espaços cedidos pelas organizações parceiras, cujos técnicos recebem treinamento para aplicar e gerenciar as atividades de Educação Ambiental" (p. 33). Ao final do ano de 2003, estavam em funcionamento 26 CEAs instalados em 24 municípios do país, contemplando anualmente em torno de 100.000 pessoas.

Também consta nos primórdios dessa trajetória institucional a parceria – provavelmente a mais antiga de sua história – com a Associação Júnior Achievement[68],

[66]Conforme mencionado no Capítulo I, o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) faz parte dos programas realizados no âmbito da ONG Comunidade Solidária, liderada pela antropóloga e então primeira-dama Ruth Cardoso.

[67]Com o redirecionamento do escopo de atuação do Instituto para educação pública, em 2003, o Unibanco Ecologia foi "transformando-se em um programa de educação ambiental, de acordo com este novo foco" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5), e a partir de 2004, passa a ser denominado "Centros de Educação Ambiental".

[68]Atualmente, o foco da instituição permanece o mesmo, porém com algumas atualizações. Conforme declara em seu site oficial: "A Junior Achievement foi fundada em 1919, há mais 100 anos, e é uma das primeiras organizações a trazer programas de empreendedorismo para crianças e jovens da América Latina.

estabelecida em 1987, quando o Instituo se torna um dos mantenedores da instituição, e em 2001, passa a ser centro aplicador do Programa Júnior Achievement, permitindo expandi-lo para nove capitais – São Paulo, Rio de Janeiro, Florianópolis, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Fortaleza, Porto Alegre e Curitiba. A longevidade dessa parceria é emblemática porque oferece pistas sobre o propósito embrionário da criação do Instituto: preparar os jovens estudantes da rede pública de ensino para compreender e ocupar, à luz da lógica empresarial, o mercado de trabalho. E na medida em que a concepção sobre *o que é* este mercado é revisada, os projetos desenvolvidos pela instituição são repensados. O Programa tinha como objetivo

> Despertar o *espírito empreendedor*, estimular princípios éticos e o desenvolvimento pessoal, levando aos estudantes noções básicas sobre a lógica corporativa e o funcionamento de uma empresa e proporcionando uma visão realista da economia e livre iniciativa (INSTITTUO UNIBANCO, 2005, p.19, grifos nossos).

A estratégia inaugurada pelo Unibanco Ecologia de estabelecer parcerias com as secretarias de educação de diferentes municípios brasileiros e com amplo conjunto de organizações da sociedade civil, visando implementar, em escala nacional, projetos gestados pelo Instituto, será aperfeiçoada com Programa Jovem de Futuro, criado em 2006. No entanto, se os programas implementados nesta fase contaram com o trabalho voluntário de "colaboradores"[69] do Unibanco, recrutados em nome do mesmo chamado à participação civil que mobilizou a criação da instituição, ele será paulatinamente substituído por um *staff* de funcionários exclusivos, especializados em diferentes áreas de conhecimento relevantes para o trabalho com educação, e distribuídos numa estrutura organizacional bem definida, a partir do ano de 2002. Antes disso, não foram encontradas informações sobre quem estava à frente do Instituto, na presidência ou na superintendência, bem como os responsáveis pela concepção e implementação de

---

Hoje, a JA trabalha para preparar os jovens para o futuro do trabalho por meio de programas de empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho. A cada ano, a rede da JA Worldwide mobiliza cerca de 470.000 voluntários que capacitam mais de 10 milhões de alunos em mais de 100 países". Disponível em: https://www.jabrasil.org.br/sobre-nos. Acesso em: 23.04.2020. No site da instituição não foram encontradas maiores informações sobre qual regime de colaboração utilizavam com as escolas e redes de ensino para implementar o programa durante a vigência da parceria com o Instituto Unibanco.

[69]"Colaborador" é um eufemismo comum utilizado tanto pelo banco quanto pelo Instituto Unibanco para se referir aos seus funcionários, como parte de uma estratégia de camuflar, no plano simbólico, a verdadeira vinculação – trabalhista e não voluntária – de seus funcionários e transmitir uma imagem de instituição que não opera com hierarquias rígidas entre subordinadores e subordinados, uma vez que todos os "colaboradores" têm oportunidades de propor e opinar sobre ideias e projetos. Esta estratégia discursiva, muito comum no setor privado, é acentuada após a fusão entre os bancos Itaú e Unibanco, como podemos ler no capítulo 14 do livro "Itaú Unibanco 90 anos" (2014). Disponível em http://www.itauunibanco90anos.com.br/90/o-livro.htm. Acesso em: 30.07.2020.

projetos, e os demais membros de seu quadro institucional, indicando que a chegada dos anos 2000 marcam, efetivamente, um ponto de inflexão em sua trajetória.

2. A especialização em Educação (2003-2005)

Entre 2003 e 2005, o Instituto consolida a escolha da educação como setor chave para o enfrentamento da desigualdade socioeconômica que caracteriza a sociedade brasileira, tornando-a seu foco principal de atuação. Neste período, marcado pelo início do novo milênio, o Instituto declara ter como "visão de futuro" "ser reconhecido por agregar valor à causa social e tornar-se referência na área de educação", com a missão de

> Atuar preferencialmente junto a comunidades carentes no desenvolvimento e implementação de projetos educacionais inovadores e multiplicáveis, que facilitem a inserção de adolescentes e jovens adultos no mercado de trabalho e na promoção de uma cultura de preservação ambiental (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p.7).

Para alcançar os objetivos propostos para esta *nova era*, anuncia uma estratégia de ação organizada em duas fases: a primeira consistia em "ganhar experiência, participando de projetos compartilhados e apoiando programas de outras organizações reconhecidamente capazes" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 7); e a segunda em se comprometer a "iniciar o desenvolvimento de projetos próprios" (2003, p. 7). Embora de modo fragmentado, foi efetivamente essa a trajetória que o Instituto percorreu até alcançar o almejado lugar de referência – ou, pelo menos, de "bom entendedor", e *ótimo propositor* – dos problemas e necessidades educacionais do país perante autoridades, órgãos públicos, organizações da sociedade civil e profissionais da educação.

Neste momento, a estrutura organizacional do Instituto Unibanco contava com os seguintes níveis hierárquicos: o *Conselho de Administração*, presidido por Tomas Zinner, quem após uma longa trajetória no Banco de Investimentos do Brasil (BIB) foi presidente e vice-presidente do Conselho e do Comitê Internacional do Unibanco, até ser convidado em 2003 por Pedro Moreira Salles, seu futuro vice, a reestruturar o Instituto[70], compartilhando trabalhos com os conselheiros Gabriel Jorge Ferreira, advogado de confiança das empresas do conglomerado Unibanco, e seus respectivos funcionários, Geraldo Travaglia Filho e José Lucas de Melo. Na *Diretoria Executiva* encontramos outro

[70]A história sobre esse convite é brevemente apresentada no capítulo 10 do livro "Itaú Unibanco 90 anos". Disponível em: http://www.itauunibanco90anos.com.br/pdfs/cap10.pdf. Acesso em: 31.07.2020.

conjunto de funcionários do conglomerado, dentre os quais se destaca Marcelo Orticelli, quem permanece na diretoria do Instituto até o presente, e a tendência a incorporar o "material humano" pré-existente se estende à composição do corpo de consultores sênior, gerentes, analistas de projeto, grupo de apoio, e os membros do Centro de Estudos. É possível notar, portanto, que no início de sua trajetória o Instituto ainda não conta com o trabalho de especialistas no campo educacional, mas sim com um amplo conjunto de profissionais versados em finanças, com pouca ou nenhuma *expertise* em educação, e menos ainda passagem pelo "terceiro setor", apesar de sua estrutura organizacional já ter adquirido um desenho muito semelhante ao atual. No meio de tantos gestores de projetos e de recursos humanos, diretores de conselhos e pesquisas, como podemos verificar na Tabela 4, uma característica distintiva de alguns funcionários merece destaque: dos dez membros do Centro de Estudos Instituto Unibanco, nove são mulheres, permitindo lançar algumas pistas sobre quais fatores determinam, e ganham evidência nos períodos posteriores, a composição majoritariamente feminina dos funcionários do nível basilar da pirâmide organizacional – o "chão da fábrica", onde projetos são implementados nas escolas e redes de ensino –, enquanto os níveis de tomada de decisão são predominamente ocupados por homens.

Tabela 4: Estrutura organizacional do Instituto Unibanco e seus respectivos funcionários entre 2003, 2004 e 2005

Nível hierárquico	Nome da(o) funcionária(o)	Filiações ao conglomerado	Período de atuação no Instituto
Conselho de Administração	**Presidente:** Tomas Zinner	Ex-presidente e vice-presidente do Conselho do Unibanco	2003-2005
	Vice-Presidente: Pedro Moreira Salles	Presidente do Conselho Administrativo do atual Itaú Unibanco e do Conselho Diretor da Febraban	2003-2020
Conselheiros	Gabriel Jorge Ferreira	Advogado do conglomerado e da fusão	2003
	Geraldo Travaglia Filho	Ocupou diferentes cargos no Unibanco e no Itaú	2003-2005
	José Lucas Ferreira de Melo	Trabalhou no banco e no IU	2005

Diretoria Executiva	Carlos H. T. Ximenes de Melo	Ex-presidente do Unibanco Previdência Privada e Diretor-presidente do Itaú Viver Mais	2003
	Edgar Borsoi Viana	Ex-diretor () do Unibanco	2005-
	Luis Tadeu Mantovani Sassi	-	2005-
	Marcelo Orticelli	Diretor em diferentes áreas do Unibanco e no Itaú Unibanco e Diretor administrativo e de pessoas do Insper	2002-2020
	Marcos A. Caetano da Silva Filho	-	2004-2005
	Nilton Carvalho	-	2003-2004
	Sandra Martinelli	-	2003
Consultor sênior	Danilo Mansur	Foi presidente de agências do Unibanco	2003
Gerente	Silvia Maria D. C. Cerveira	Sem trajetória em empresas do conglomerado nem no terceiro setor	2003-2005
Analista de projeto	Rosana Junqueira	Trabalhou com implementação de projetos na Fundação Lemann	2003-2007
	Luciana Nicola	Trabalhou em diferentes áreas de comunicação no Unibanco e no Itaú Unibanco	2004-2005
	Elaine Fernandes Tavares Mora	Trabalhou com recursos humanos em empresas diversas	2005-2007
Grupo de apoio	Adalberto Moraes Schettert	Vice-presidente administrativo do Unibanco	2003
	Ana Maria Malvezzi	Superintendente de pesquisa e competitividade do Itaú Unibanco	2003-2004

	Armando Zara Pompeu	Foi diretor executivo de diferentes áreas do Unibanco, vice-presidente do banco Santander	2003-2004
	Carlos Henrique Tonon Ximenes de Melo	Ex-presidente do Unibanco Previdência Privada e Diretor-presidente do Itaú Viver Mais	2003
	Celso Scaramuzza	Foi diretor executivo do Unibanco e do Itaú Unibanco	2003-2004
	Eduardo Francisco de Castro	Foi diretor executivo do Unibanco e do Itaú Unibanco	2003-2004
	Fabiana Horowicz Nunes	Foi gerente de marketing no Unibanco	2003-2004
	Geraldo Travaglia Filho	Trabalhou[71] no Unibanco e hoje no Itaú Unibanco	2003-2005
	Humberto Padula Filho	Trabalhou no Unibanco e no Itaú Unibanco	2003-2004
	Ibrahim Jose Jamhour	Trabalhou no Unibanco no Itaú Unibanco	2003-2004
	Instituto Garcia Zacharias	Trabalhou no Unibanco no Itaú Unibanco	2003-2004
	Jânio Francisco Ferrugem Gomes	-	2003-2004
	José Castro Araújo Rudge	-	2003-2004
	Marcel Antonio Baumgartner	-	2003
	Marcelo Felberg	-	2003
	Márcia Maria Freitas de Aguiar	-	2003-2004
	Marcio de Andrade Schettini	-	2003-2004
	Marcos Rimoli Próspero	-	2003-2004
	Maria Célia Furlani de Mendonça Camargo	-	2003-2004
	Sonia Custodio de Souza	-	2003-2004

[71]Quando a coluna “filiações com o conglomerado” for preenchida com a descrição “trabalhou no Unibanco e no Itaú Unibanco”, sem menção à função desempenhada, a vinculação com entidades do conglomerado Itaú Unibanco foi constatada através do site “JusBrasil”, no qual encontramos processos jurídicos em que esses funcionários tiveram algum envolvimento enquanto trabalharam para as empresas do banco. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/home. Acesso em: 31.07.2020. Quando foi preenchida com um hífen (-) indica que não foram encontradas informações sobre as pessoas listadas.

Centro de Estudos	Alexandra Forestieri	Analista de projetos do Instituto Unibanco	2005-2015
	Bárbara Torres	Assistente administrativo no IU e analista de operações EAD no IU e na Kroton	2015
	Elisangela Carvalho dos Santos	-	2005-
	Fabiana Mussato	Coordenadora de implementação de projetos no INSTITUTO	2005-2019
	Luana Alvarenga Feitosa Vilar	-	2005
	Luciane Vania Ferreira	-	2005
	Naide Nery Santiago Ribeiro	Analista administrativo do INSTITUTO	2005
	Perla Schein	-	2005
	Teresa Cristina de Almeida	-	2005
	Ubirajara Dias de Melo	Trabalhou na Biblioteca do Itaú Unibanco	2005-2012

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividades de 2003, 2004 e 2005.

Neste período, os relatórios definem as seguintes "áreas de interesse" para o trabalho do Instituto: "educação formal", "capacitação de educadores", "educação profissionalizante", "formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo" e "educação ambiental". Na Tabela 5[72] foram listados os projetos desenvolvidos e apoiados pelo Instituto Unibanco entre 2003 e 2005, no âmbito de cada uma dessa áreas, além de outras duas: "projetos assistenciais e de solidariedade", na qual reunimos as ações sociais promovidas e apoiadas pelo Instituto, e uma sétima denominada "outros", na qual listamos iniciativas pontuais de curta duração.

Neste momento de especialização do trabalho com educação, encontramos um amplo conjunto de projetos e iniciativas cujos objetivos principais são a correção da defasagem escolar de estudantes de escolas públicas; a formação de professores para melhorar os processos de ensino e aprendizagem; a formação e qualificação para o ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho; a conscientização quanto aos temas *ecologia* e *sustentabilidade* e ações solidárias voltadas a populações carentes. Uma

[72]As datas indicadas na coluna "Duração" a tabela 2, no caso dos projetos apoiados, apontam o início da parceria do Instituto Unibanco com a instituição desenvolvedora do projeto destacado, e não o ano inicial de sua implementação. Já no caso dos projetos próprios, o ano inicial do período apontado diz respeito ao ano em que o projeto começou efetivamente. E, conforme veremos nos tópicos seguintes, o início de novos ciclos de trabalho não implicou, necessariamente, no encerramento do apoio concedido em períodos anteriores a projetos de parceiros, muitos deles inclusive continuaram recebendo suporte técnico ou financeiro nos períodos subsequentes.

característica fundamental de todos eles reside no fato de não terem como objetivo informar, formular ou intervir nas políticas públicas do campo educacional vigentes no país. Embora o Instituto tenha apoiado uma quantidade significativa de projetos que buscavam aplicar a recém-promulgada Lei de Aprendizagem[73], não atuava buscando incidir sobre as políticas públicas, somente complementá-las.

Neste sentido, outra característica importante desses projetos é a ausência de um controle sistemático sobre a execução e o cumprimento de metas pré-estabelecidas, medidos através de indicadores de resultado, havendo apenas a preocupação com sua capacidade de multiplicação e alcance do maior número possível de pessoas. Isso se deve ao fato de ainda não existir a noção nem o campo de atuação do Investimento Social Privado (ISP), onde todo aporte de recursos em projetos sociais se dá a partir de um planejamento, com previsão de metas a serem cumpridas e resultados a serem obtidos. Entre os anos 1990 e 2000, o debate público sobre quais modelos de participação social as empresas privadas deveriam adotar contou com o aporte da noção de "Responsabilidade Social Empresarial" (RSE). Com isso, o Instituto surge como uma instância por meio da qual o banco Unibanco podia demonstrar para diferentes segmentos da sociedade, principalmente o mercado, que estava *fazendo a sua parte*, promovendo e apoiando organizações da sociedade civil com projetos nos campos educacional, assistencial e ocupacional.

De acordo com as áreas de interesse eleitas para organizar sua atuação no período, destacam-se os seguintes projetos: na área "educação formal" figuram o "Alfabetização Solidária"[74], o "Centro de Estudos Instituto Unibanco"[75]. Projetos como o "Empresários pelo Desenvolvimento Humano", realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, "Maré" e "Rocinha do Saber", em conjunto com a ONG Viva Rio[76] e a Fundação Roberto

[73]Lei de número 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, prevê que "as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional". Disponível em https://portal.ciee.org.br/empresas/lei-da-aprendizagem/. Acesso em: 20.07.2020. A principal prerrogativa que a lei impõe é a obrigatoriedade da frequência escolar para conceder o posto de trabalho ao jovem em idade escolar.

[74]Criado durante a gestão do Governo Federal de FHC, cuja parceria teve início em 1998.

[75]Voltado à prática da leitura e à familiarização com a tecnologia, funcionou como laboratório de tecnologias educacionais para implementação em larga escala – dentre elas o Programa Jovem de Futuro, discutido a seguir – sendo por isso submetido a um conjunto de reestruturações e mudanças de nomes.

[76]A ONG Viva Rio nasce em 1993 com o objetivo de combater o alto índice de violência vivido pela cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990. Hoje, "é uma empresa social", e adota "estratégias inovadoras e práticas responsáveis de gestão" para enfrentar problemas sociais. Desenvolve projetos voltados a territórios de

Marinho[77] tinham como objetivo corrigir a defasagem escolar ou permitir a conclusão da educação básica à população que havia abandonado os estudos nessas comunidades. Essas e as demais iniciativas desenvolvidas e apoiadas para contribuir com a educação formal no período revelam que as preocupações do Instituto nesse campo se orientavam à complementação e melhoramento dos serviços de educação pública. O mesmo vale para a área "Capacitação de Educadores", na qual os projetos "Direitos humanos nas escolas", em parceria com o Centro de Direitos Humanos do Departamento de Filosofia de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e o "Eu escrevo, tu escreves, nós mudamos" com o Instituto Sidarta[78], os quais buscavam promover a formação continuada dos docentes. Consequentemente, a defesa desse princípio se tornará um dos elementos chave da crítica feita pelo Instituto ao Ensino Médio público, e uma das principais reivindicações para a agenda de reformas da educação pública que ajudará a elaborar: os professores possuem má formação acadêmica e, portanto, é imprescindível apostar no aperfeiçoamento de seu trabalho.

Na área "educação profissionalizante", o amplo conjunto de projetos apoiados tinha como finalidade promover a inserção de adolescentes e jovens no mercado formal de trabalho a partir da capacitação para o exercício de determinadas ocupações. O "Brasileirinho", implementado pela ONG Rio Voluntário[79], oferecia qualificação para o atendimento em creches no complexo da Rocinha, o "Capacitação básica para cuidadores de idosos", cujo nome é autoexplicativo, foi promovido pela Secretaria Estadual de

---

favelas visando promover a paz, a liberdade, a voz e a inclusão. Disponível em: http://vivario.org.br/quem-somos/#nav-objetivos. Acesso em: 04.08.2020.

[77]A Fundação Roberto Marinho, fundada em 1977, desenvolve "iniciativas que promovem o direito à educação, incentivam o protagonismo, valorizam a cultura brasileira e o meio ambiente. Tendo em vista que a comunicação e a inovação são aliadas na promoção de uma educação integrada e de qualidade, a Fundação trabalha para quem ficou ou está ficando para trás no processo educativo. (...) A Fundação Roberto Marinho é uma casa de parcerias com instituições públicas e privadas, com quem forma uma rede de cooperação em prol da educação. Disponível em: https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/. Acesso em: 04.08.2020.

[78]"Apoiado em três princípios ["o papel da educação é transformar", "quanto mais interação, mais aprendizagem" e "todos podem aprender em altos níveis"], o Instituto Sidarta reúne projetos e iniciativas cujo objetivo comum é contribuir para alterar políticas públicas em educação voltadas para a promoção de uma educação para a equidade. Criado em 1998, o Instituto estrutura-se atualmente em duas frentes de atuação: Escola de Aplicação e Núcleo de Projetos". Disponível em: http://www.sidarta.org.br/instituto/. Acesso em: 04.08.2020.

[79]Atualmente, a ONG Rio Voluntário junto ao ATADOS [plataforma social online que conecta pessoas a oportunidades de voluntariado em causas sociais, site oficial: https://www.atados.com.br/sobre] trabalha por um voluntariado mais organizado e transformador", tendo como principal projeto o "Brasileirinho", por meio do qual "desenvolve ações para estimular e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento integral de crianças de até quatro anos de idade matriculadas em creches comunitárias localizadas em comunidades de baixa renda do Rio de Janeiro". Disponível em: http://www.riovoluntario.org.br/rio/category/brasileirinho/. Acesso em: 04.08.2020.

Assistência e Desenvolvimento de São Paulo, o "Capacitação Cidadã", realizado em parceria com a Associação Carpe Diem[80], tinha como objetivo incluir portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho, o "Espaço artesão", promovido pela prefeitura municipal do Rio de Janeiro, oferecia profissionalização em atividades artesanais para o trabalho em estruturas de suporte a eventos como carnaval e réveillon, e o "Estúdio aprendiz", em parceria com a ONG Cipó[81], também oferecia cursos de capacitação para jovens entre 15 e 16 anos, onde desenvolviam "habilidades nas áreas de artes gráficas, *web design*, manutenção de computadores e redes, técnicas de rádio, operação de som, vídeo e TV" (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 31).

Os projetos realizados em torno da área "formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo" buscaram implementar a recém-implementada Lei de Aprendizagem. Projetos como "Das ruas para as empresas", promovido pela Secretaria de Trabalho e Renda da Prefeitura do Rio de Janeiro, cujo objetivo era transferir jovens trabalhadores informais para o mercado formal de trabalho, o já mencionado "Júnior Achievement", voltado à formação para o mercado de trabalho e o empreendedorismo, sendo este foco de ação compartilhado com o "Parceiros Jovens Voluntários", da ONG Parceiros Voluntários[82] e o "Programa de preparação para o trabalho" da Ação Comunitária Brasil[83], orientavam-se a partir de dois paradigmas então complementares, mas que posteriormente se tornarão excludentes: o da formalização do trabalho, considerando o cenário de ampla informalidade e desemprego neste período, e da empresa como ideal normativo (Laval, 2009), como o lugar de chegada prometido pela escolarização, e um modelo de conduta pessoal exitosa.

Já os projetos reunidos sob a área "educação ambiental" foram desenvolvidos à luz do momento vivido pelo debate em torno do tema "meio ambiente" na primeira

[80]A Associação Carpe Diem tem como foco promover a integração social de portadores de síndrome de down. Disponível em: https://www.facebook.com/associacaocarpediem/. Acesso em 04.08.2020.
[81]A ONG Cipó foi fundada em 1999 visando criar "oportunidades para o desenvolvimento e a participação de crianças, adolescentes e jovens por meio da democratização da comunicação e da educação". Disponível em: https://www.facebook.com/cipocomunicacao/. Acesso em: 04.08.2020.
[82]A ONG "Parceiros Voluntários" tem como propósito ""Transformação da sociedade através da Responsabilidade Social Individual" e acredita que "a filantropia e o exercício da cidadania, pela prática do voluntariado, são indispensáveis para a transformação da realidade social". Disponível em: http://www.parceirosvoluntarios.org.br/quem-somos/. Acesso em: 04.08.2020.
[83]A ONG Ação Comunitária Brasil mudou seu nome em 2015 para Vocação, e é "uma organização da sociedade civil dedicada a desenvolver as habilidades das pessoas por meio do trabalho com comunidades, do investimento em projetos de educação integral, da realização de cursos profissionalizantes e da prestação de serviços para empresas". Disponível em: https://www.vocacao.org.br/. Acesso em: 04.008.2020.

metade dos anos 2000. Ancorado sobre as noções de consciência ecológica e ambiental, esse debate informou de forma determinante as ações dos já mencionados "Centros de Educação Ambiental", programa próprio do Instituto, da também sua "Campanha verão limpo", promovida para coletar lixo reciclável nas praias do litoral brasileiro, do "Meio ambiente: conhecer para preservar", em colaboração com a Fundação Vitor Civitta[84] e revista Nova Escola[85], que disponibilizava um curso de educação ambiental para professores de educação básica publicado em fascículos na revista Nova Escola, além do "Natureza jovem, protetores da Serra", realizado pela ONG Associação Caatinga[86], com objetivo de preservar a fauna e a flora da caatinga nos Estados do Ceará e do Piauí. Novamente, embora o tema meio ambiente ainda representasse parte significativa dos esforços do Instituto, sempre foi tratado em termos de conscientização dos indivíduos e da sociedade e nunca como objeto de políticas públicas, e por esse motivo não propôs – como fará com o Jovem de Futuro – transformar os Centros de Educação Ambiental em uma tecnologia educacional para o Ministério de Educação ou num programa de escala nacional ao Ministério do Meio Ambiente da época.

Finalmente, as ações categorizadas como "projetos assistenciais e de solidariedade", como a "Campanha do Agasalho" e a "SuperAção Social", foram promovidas pelo Instituto para, respectivamente, coletar agasalhos e atender a "necessidades pontuais de entidades e escolas e necessidades emergenciais de comunidades atingidas por catástrofes naturais e tragédias" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 49), arrecadando alimentos, agasalhos e inclusive livros. Além delas, o Instituto Assistencial Pedro Di Penna[87], mantido pelo instituto homônimo, e o Instituto João Moreira Salles[88] ofereciam, respectivamente, serviços de assistência e previdência aos

[84]"A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos, focada na melhoria da Educação, por meio da valorização de bons professores e incentivo ao trabalho docente. Fundada em 1985, tem como principal iniciativa o Prêmio Educador Nota 10, que reconhece professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país". Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/. Acesso em: 04.08.2020.

[85]A Revista Nova Escola "é um negócio social, sem fins lucrativos, que entrega conteúdos, produtos e serviços para toda a jornada do educador brasileiro. Nossa missão é fortalecer educadores para transformar a educação pública brasileira e possibilitar que os alunos desenvolvam o máximo do seu potencial". Disponível em: https://novaescola.org.br/quem-somos. Acesso em: 04.08.2020.

[86]A ONG Associação Caatinga tem como missão "promover a conservação das terras, florestas e águas da Caatinga para garantir a permanência de todas as suas formas de vida". Disponível em: https://www.acaatinga.org.br/sobre-nos/. Acesso em: 04.08.2020.

[87]Sobre o Instituto Assistencial Pedro Di Penna não foram encontradas maiores informações.

[88]Sobre o Instituto João Moreira Salles não foram encontradas maiores informações, salvo aparição de um processo na plataforma JusBrasil, na qual consta que a instituição funcionava como uma espécie de previdência privada destinada aos funcionários das empresas do conglomerado Unibanco e posteriormente Itaú Unibanco. Disponível em:

funcionários do conglomerado Unibanco[89]. Já a "Coleta Seletiva de Lixo", realizada nos edifícios das empresas do conglomerado Unibanco e o "Programa de Voluntariado", criador do Portal do Voluntário, responsável por recrutar funcionários, também do conglomerado, e oferecer treinamento *online* para atuar voluntariamente nos projetos mantidos pelo Instituto, e o "Programa de Formação de Futuros Gestores em Responsabilidade Social Empresarial ", realizado em parceria com o Instituto Ethos[90], que reuniu "um conjunto de iniciativas destinadas a mobilizar, sensibilizar e capacitar a comunidade acadêmica sobre esse tema, abordado em debates sistemáticos nas universidades" (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 47). Para tanto, o programa contou com o "Prêmio Ethos Valor, os programas de Capacitação de Empresas Juniores em RSE e de Formação de Multiplicadores, além do atendimento a professores e estudantes universitários" (2005, p. 47).

Tabela 5: Programas próprios e de parceiros implementados entre 2003 e 2005

Projeto	Parceria	Duração	Objetivo
Educação Formal			
Alfabetização Solidária	Governo Federal	1998-2006	Alfabetização de jovens e adultos
Centro de Estudos Instituto Unibanco (CEIs) (Posteriormente Centro de Estudos Thomas Zinner)	Próprio. Implementado com trabalho voluntário	2003-2010	Incentivo à leitura, familiarização com a tecnologia. (Bairro Jardim Educandário, SP).
Círculos de Leitura	Instituto Fernando Braudel de Economia Mundial	2003-2007	Desenvolvimento da leitura e expressão e formação de valores (São Bernardo do Campo).
Empresários pelo Desenvolvimento Humano	Instituto Ayrton Senna	2005-	Correção da defasagem escolar (Estados de Pernambuco e São Paulo)
Projeto Envolver	Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social	2005-2006	Atendimento à infância e adolescência
Maré do Saber (2003, 5ª a 8ª) -Rocinha do Saber (2004, 1º ao 3o)	ONG Viva Rio e Fundação R. Marinho	2004-2006	Conclusão dos 4 últimos anos da educação fundamental e os 3 com metodologia Telecurso 2.000

https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=INSTITUTO+JOAO+MOREIRA+SALLES. Acesso em: 04.08.2020.

[89]Cf. nota 25.

[90]Atualmente Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social "é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável". Disponível em: https://www.ethos.org.br/conteudo/o-instituto/. Acesso em: 04.08.2020.

Super EICs – Escolas de Informática e Cidadania	Comitê para a democratização da informática	2004-2005	Oferece computadores, softwares e sistematização pedagógica para dominar tais conteúdos (Curitiba)
Universidade Cidadã	Universidade Solidária	2004	Leva estudantes universitários para trabalhar como voluntários em regiões carentes do Brasil
Capacitação de educadores			
Direitos humanos nas escolas	Centro de Direitos Humanos e Departamento de Filosofia de Educação (FEUSP)	2004-	Formação continuada para professores de educação básica para promover o exercício da cidadania e da conduta ética e solidária (Bairro Butantã).
Eu escrevo, tu escreves, nós mudamos	Instituto Sidarta	2003-	Formação continuada de professores da rede pública (Cotia, SP)
São Paulo 450 anos	Instituto Votorantim e BEI Editora	2004-	Oficinas pedagógicas para professores desenvolverem atividades em sala sobre o tema.
Educação profissionalizante			
Brasileirinho	ONG Rio Voluntário	2005-2007	Qualificação do atendimento em creches no complexo da Rocinha
Capacitação de Auxiliar de Panificação para Portadores de Deficiência (município do Rio de Janeiro)	FUNLAR[91]	2004	(Descrição Ausente)[92]
Capacitação básica para cuidadores de idosos	Secretaria Estadual de Assistência e desenvolvimento de São Paulo	2003-	Capacitação profissional para o trabalho de cuidado de idosos
Capacitação Cidadã São Paulo	Associação Carpe Diem	2005-2007	Capacitação para inclusão no mercado de trabalho de portadores de necessidades especiais
Espaço Artesão	Prefeitura municipal do Rio de Janeiro	2005-2006	Profissionalização em atividades artesanais

[91]"Vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a Fundação Municipal Francisco de Paula (FUNLAR) é a instituição responsável pela formulação e execução de programas para o deficiente no município do Rio de Janeiro". Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd101104h.htm. Acesso em: 04.08.2020.

[92]Os programas da tabela com "descrição ausente" são aqueles listados nos relatórios de atividades do Instituto mas sobre os quais não constam maiores informações sobre seus objetivos centrais. Projetos sobre os quais constam apenas os nomes, no relatório de 2004, são "Formação de Jovens Agentes de Saúde e Meio Ambiente, realizado em parceria com a Fundação Ondazul, o "Convívio Verde", com a ONG O Campo, o "Capacitação Auxiliar de Panificação para Portadores de Deficiências do Município do Rio de Janeiro", realizado com a ONG FUNLAR, o "Projeto Fazendinha" com a Sociedade Pestalozzi de Niterói, o "Universidade Cidadã", parceira do programa do Governo Federal Universidade Solidária e o Fortalecimento dos Conselhos em Parceria com a Rede Social.

Estúdio Aprendiz	ONG Cipó e apoio da Delegacia Regional do Trabalho da Bahia	2003-2007	Formação técnico-profissional dos estudantes de 15 e 16 anos
Formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo			
Das ruas para as empresas	Secretaria de Trabalho e Renda da Prefeitura do Rio de Janeiro	2003-2007	Transferência de jovens informais para o mercado formal de trabalho (Cidade do Rio de Janeiro)
Júnior Achievement	Associação Júnior Achievement	1987-2009	Educação para o mercado de trabalho e empreendedorismo
Parceiros Jovens Voluntários	ONG Parceiros Voluntários	2005-	Estímulo ao trabalho voluntário e ao empreendedorismo
Programa de Preparação para o Trabalho	Ação Comunitária do Brasil	2003-2007	Desenvolver habilidades para promover a empregabilidade e a inclusão social
Educação ambiental			
Campanha Verão Limpo	Próprio. Implementado com trabalho voluntariado	2003-	Ações ecológicas no litoral brasileiro
Centros de Educação Ambiental (antigo Unibanco Ecologia)	Próprio. Implementado com trabalho voluntariado	1991-2006	Promoção da consciência ecológica da sociedade
Convívio Verde	ONG O Campo	2004	(Descrição ausente)
Meio Ambiente: conhecer para preservar	Fundação Vitor Civitta e Revista Nova Escola	2003-	Disponibilizar para professores do ensino básico um curso de Educação Ambiental, publicado em fascículos na revista Nova Escola.
Natureza Jovem, Protetores da Serra	ONG Associação Caatinga	2004-2005	Preservação da fauna e flora da caatinga (Ceará e Piauí).
Projetos assistenciais e de solidariedade			
Campanha do agasalho	Próprio. Implementado com trabalho voluntariado	2003-	Coleta de agasalhos para população carente
Campanha “Tsunami, o pior não passou”	International Association for Human Values e Fundação Arte de Viver	2005	Arrecadação de recursos para as vítimas do maremoto ocorrida no Oceano Índico que afetou 12 países africanos e asiáticos
Instituto Assistencial Pedro Di Perna	Instituto Assistencial Pedro Di Perna	2003-	Serviços de assistência médica, financeira, educacional e social
Instituto João Moreira Salles	Instituto João Moreira Salles	2003-	Voltado à suplementação de benefícios previdenciários para funcionários do banco
SuperAção Social	Próprio – contou com voluntários	2001-2007	Ações assistenciais e culturais para a população

			carente – será reabsorvido pelo PJF!
Outros			
Coleta Seletiva de Lixo	Próprio	2005	Coleta de material reciclável e educação nos prédios dos edifícios corporativos
Programa de Formação de Futuros Gestores em Responsabilidade Social Empresarial	Instituto Ethos	2005	Iniciativas voltadas a sensibilizar e capacitar a comunidade acadêmica sobre o tema da gestão
Programa de Voluntariado	Próprio	2005	Voltado à mobilização dos funcionários do conglomerado para ações cidadãs

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios anuais de atividades de 2004 a 2010.

A partir desse amplo conjunto de projetos é possível compreender como eles ecoam os principais consensos estabelecidos em torno das agendas com as quais o Instituto, em parceria com uma vasta rede de instituições de ISP *se responsabiliza* pelas deficiências da educação básica, as dificuldades de acesso ao mercado formal de trabalho por estudantes de escolas públicas, a própria pobreza e a exclusão que atingem esse mas também outros estratos da população brasileira, além de nossa escassa consciência ambiental. O compromisso com essas agendas ajudou a encaminhar a forma como o Instituto irá explicar – isto é, construir relações de causalidade – para a desigualdade socioeconômica existente no país, bem como propor estratégias de superação: *uma educação capaz de oferecer empregabilidade e inclusão social por meio de um mercado estável e formal de trabalho*. Daí o foco em transmitir conhecimentos em gestão, competências de comunicação oral e escrita, manejo de ferramentas de informática e inclusive de asseio pessoal[93]. Neste momento, este é o ponto de chegada almejado pelos projetos. Nas próximas fases, será o ponto de partida.

No entanto, se esse período de atuação do Instituto antecede um conjunto de rupturas e alterações de rota no que diz respeito aos objetivos e metodologias fundamentais do trabalho da instituição, nele também foram concebidas estratégias que acompanharão seu desenvolvimento dali em diante. Além da formação de redes com

[93]O programa "Das Ruas para as Empresas" oferecia um programa de capacitação que contemplava, de um lado, "qualificação profissional, incluindo conhecimentos de informática, noções de cidadania e direitos humanos, além de participar de vivências práticas com possíveis empregadores", e de outro, "orientações de *marketing* pessoal, etiqueta, postura física e higiene. Também é estimulada a adoção de cuidados com a aparência e adequação de roupas, fatores considerados fundamentais numa entrevista profissional ou no ambiente de trabalho" (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 34).

instituições de ISP, figura a realização de eventos, para compor e fortalecer *comunidades epistêmicas* e fundamentar sua abordagem sobre a educação brasileira, e a institucionalização de premiações a iniciativas inovadoras dentro e para o campo educacional, incluindo o próprio Instituto, num circuito mais amplo de propositores educacionais cujos méritos são passíveis de reconhecimento.

É o que podemos observar na Tabela 6, como a participação do Instituto no seminário "Educação brasileira: diagnósticos e alternativas", em parceria com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), a realização do "Prêmio Instituto Unibanco de Educação de Jovens e Adultos", em colaboração com o AlfaSol, e as premiações recebidas pelos programas "Capacitação de Auxiliar de Panificação para Portadores de Deficiência", realizado em parceria com a Funlar, e "Estúdio Aprendiz", em parceria com a Aliança Interage e o Instituto Ação Empresarial pela Cidadania.

Tabela 6: Participação do Instituto Unibanco em eventos e realização de prêmios

Ano	Eventos	Prêmios concedidos	Prêmios recebidos	Principais convidados	Parcerias
2005	Educação brasileira: diagnósticos e alternativas (parceria com o IETS)	Prêmio Instituto Unibanco de Educação de Jovens e Adultos (pareceria com AlfaSol)	Funlar (concedido ao programa da capacitação em panificação)		
	Jornadas Pedagógicas (parceria com a PUC-RJ) para discutir a importância dos Cursinhos pré-Vestibulare Comunitários (CPVs)		Aliança Interage e Instituto Ação Empresarial pela Cidadania (concedido ao projeto "Estúdio Aprendiz")		

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório de Atividades de 2005.

3. A especialização em Ensino Médio: redefinição do escopo de atuação e reformulações internas (2006-2007)

Para o Instituto Unibanco, os anos de 2006 e 2007 foram um período de transição. A opção pelo foco no Ensino Médio em 2006 foi feita em harmonia com a criação do "Programa Jovem de Futuro: qualidade total no Ensino Médio"[94] – por meio do qual a instituição centralizou seus esforços de intervenção em favor da melhora dessa etapa da formação básica. Ainda nesse ano foram mantidas as frentes de atuação em funcionamento nos anos anteriores, com breves mudanças de nomenclatura, substituindo a "educação profissionalizante", já contemplada pela frente "qualificação para o mercado de trabalho" (até 2005 denominada "formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo"), por um outra, "defasagem escolar", o que nos oferece pistas sobre como a instituição passou a entender *onde* deveria atuar no combate à desigualdade social que afeta o público jovem. Neste sentido, a chegada de Wanda Engel ao cargo de superintendente-executiva do Instituto foi fundamental, pois além de conceber[95] o Jovem de Futuro e formular o diagnósticos da educação brasileira que lhe deu origem, foi uma grande articuladora da expansão e institucionalização do Programa, primeiro conquistando seu reconhecimento como tecnologia educacional pelo MEC em 2009 e depois tornando-o parceiro do ProEMi em 2011.

Igualmente para a educação brasileira o ano de 2007 inaugura uma nova fase de trabalhos, seja do ponto de vista da forma ou da abrangência das políticas públicas implementadas, e fundamentalmente porque consolida a atuação dos empresários – por meio de seus braços sociais – no setor educacional.

Durante a primeira década dos anos 2000, começa a ser elaborado um diagnóstico que apontava para o baixo rendimento educacional dos estudantes das escolas públicas do país. A discussão gerada em torno dos resultados da educação básica produziu fortes manifestações, em especial do setor empresarial, em pleno processo de aproximação e diálogo com o governo federal à época (cf. Martins, 2013; Saviani, 2007), e que consegue levar para o centro do debate público a escala dos problemas de proficiência e evasão escolar constatados no período. Tais resultados foram inicialmente aferidos por uma

[94]Como veremos adiante, o nome definitivo do programa passou a ser apenas "Jovem de Futuro".
[95]Até o presente momento da pesquisa, não foram encontrados documentos onde Wanda Engel apareça como a única ou principal idealizadora do Programa Jovem de Futuro. No entanto, na entrevista realizada com a ex-funcionária do Instituto, Patrícia, Wanda foi apontada como o "indivíduo" responsável pela criação do programa.

metodologia resultante de estudos elaborados pelo INEP para avaliação de aprendizagem, e pouco tempo depois dará origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[96] (Saviani, 2007), tornando-se o principal indicador de qualidade da educação básica baseado no desempenho dos sistemas e redes de ensino (cf. Balduíno, 2015).

O principal desdobramento dessas discussões é a publicação, em 24 de abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[97], proposto pelo Ministério da Educação e acolhido pela sociedade como a solução para o problema da qualidade da educação do país, visando atacar os fatores produtores de desigualdades que afastam a população da escola. Em linhas gerais, o texto era composto por 30 ações que aglutinavam os programas já realizados pelo MEC para todos os níveis e modalidades de ensino (cf. Balduíno, 2015; Saviani, 2007), e dialogava com o fato de que com o "lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa" (SAVIANI, 2007, p. 3).

Dentre as ações previstas no Plano se destacam a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que perdeu vigência em 2006 –, a criação do Piso do Magistério e do já mencionado IDEB. Estas ações foram complementadas por outros programas que visavam enfrentar a desigualdade em torno do acesso a serviços básicos que implicavam diretamente na aprendizagem dos estudantes e na frequência escolar, como o "Transporte Escolar", "Luz para Todos", "Saúde nas Escolas", "Guia de

[96]Em linhas gerais, o cálculo é feito da seguinte maneira: "tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo". O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política" (SAVIANI, 2007, p. 1234).

[97]De acordo com o Todos pela Educação, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior". Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/. Acesso em: 14.09.2020.

Tecnologias Educacionais", "Educacenso", "Inclusão Digital", entre outros[98]. De modo mais específico, para a Educação Fundamental, foi criada a "Provinha Brasil" para avaliar a qualidade da alfabetização de alunos com até 8 anos de idade – somada à Prova Brasil, que desde 2005 avalia estudantes do 5º e do 9º ano escolar –, o "Programa Dinheiro Direto na Escola" (PDDE) –, que será o responsável pelo financiamento da implementação do Programa Jovem de Futuro a partir da parceria com o ProEMi –, para o Ensino Superior foi lançado o FIES-PROUNI, o "Pós-doutorado", além de ações para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Tecnológica e Formação Profissional e para Estágio (cf. Saviani, 2007).

No mesmo 24 de abril de 2007, por meio do Decreto presidencial nº 6.094, foi publicado o "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação"[99], a ser implementado "em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007, p. 1). O documento propõe 28 diretrizes para melhorar os resultados de rendimento dos estudantes, a serem aferidos pelo IDEB e divulgados pelo INEP a partir dos dados coletados pelo Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dentre as diretrizes, destacam-se aquelas que dialogam direta e propositadamente com a AGRE, e respondem às reivindicações feitas pela rede formada

[98]Demerval Saviani (2007, pp. 1234-1235) descreve o escopo de cada uma dessas ações e programas, que se dirigem à educação básica: "'Transporte Escolar', que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. 'Luz para Todos', por sua vez, se propõe a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Com o programa 'Saúde nas Escolas' pretende-se, com a colaboração do Ministério da Saúde e das equipes de saúde da família, assegurar atendimento básico a alunos e professores no interior das próprias escolas. A ação 'Guia das Tecnologias Educacionais' busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. O "Educacenso" é um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela Internet, abrangendo, de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O programa 'mais educação' se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. Pela ação 'Coleção Educadores', pretende-se tornar disponíveis nas escolas e bibliotecas públicas de educação básica uma coleção de sessenta volumes, reunindo autores clássicos da educação, sendo 30 de educadores brasileiros e 30 de estrangeiros. Por meio do programa 'Inclusão Digital', o MEC planeja distribuir computadores às escolas de educação básica, começando pelo nível médio, que terá cobertura total em 2007, e estendendo-se a todas as escolas de nível fundamental até 2010".

[99]De acordo com Maria Aparecida Balduíno (2015, p. 66), "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".

por investidores sociais privados que atuam com a pauta educacional no país, protagonizada pelo movimento Todos pela Educação: estabelecimento de metas a serem atingidas pelas redes de ensino, condicionamento da progressão de carreira dos trabalhadores da educação ao mérito e às avaliações de desempenho, ampla divulgação dos resultados do IDEB, envolvimento e corresponsabilização da família e da comunidade escolar para o alcance de metas, realização de parcerias para melhorar a infraestrutura escolar, e a criação de um comitê do Plano composto por representantes do setor empresarial, da sociedade civil e de diferentes entes do poder público.

Dentre as várias iniciativas previstas no Plano, destaca-se a realização de oficinas de capacitação em "gestão de resultados", evidenciando quem são os agentes propositores do documento e seu projeto: o setor privado e a *pedagogia dos resultados*, a qual carrega em seu bojo a lógica de mercado (Saviani, 2007b). Para Maria Aparecida Canole Balduíno (2015, p. 57), desde o início dos anos 1990 os empresários brasileiros "[...] 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'", e esse traço fica nítido numa parte significativa das propostas do PDE.

O próprio caráter de *plano* do PDE é questionado por especialistas como Demerval Saviani, quem participou ativamente da elaboração da proposta então vigente do Plano Nacional de Educação (PNE), com a qual o PDE deveria estar em diálogo harmônico. Partindo da definição de "planos educacionais" como "instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico" (SAVIANI, 2007b, p. 1242), conclui que o PDE se define

> Antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE" [porém] não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007a, p. 1239).

Para o autor, neste processo é fundamental destacar o fato de que

> 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 dos educadores (SAVIANNI, 2007a, p. 1243).

Grande parte dos projetos realizados pelo Instituto no período anterior foi mantida no biênio 2006-2007, e novos projetos e parcerias são lançados a partir de 2008. Na Tabela 7 podemos constatar que o perfil da rede de projetos e apoiadores da instituição foi mantido, bem como seus objetivos de trabalho. As grandes mudanças nesses eixos ocorrerão concomitantemente à implementação do Programa Jovem de Futuro.

Tabela 7: Programas próprios e de parceiros implementados pelo IU entre 2006 e 2007

Projeto	Parceria	Duração	Objetivo
Educação Complementar			
Torneio de decisões Empresariais Instituto Unibanco	Júnior Achievement	2006-2007	Participantes do Programa Júnior Achievement são testados sobre seus conhecimentos relacionados ao ambiente empresarial
Qualificação para o mercado de trabalho			
Capacitação para o primeiro emprego	Colmeia- Instituição a serviço da juventude	2006-2007	Formação profissionalizante para atuação como auxiliar administrativo e atendimento ao cliente
Jovens Aprendizes	Próprio	2007-2008	Qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho
Jovem Hoteleiro	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)	2006-2007	Capacitação para atuação em hotéis nas funções de recepção, governança e cozinha (cidade do Rio de Janeiro)
Preparar é Preciso	Fundação Municipal Lar Escola Francisco de Paula (Funlar)	2006-	Preparação para o trabalho para portadores de deficiências
Programa de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Fundação de Apoio Tecnológico (FAT), Vitae – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, Fundação Lemann e Banco Itaú e BBA	2006-2007	Atualização dos cursos de formação profissional, modernizando infraestrutura e incorporando o ensino de informática
Formação para o Trabalho	Viva Rio	2006-2007	Qualificação profissional para promoção da empregabilidade dos jovens de baixa renda

Capacitação de educadores			
Curso de Educação Infantil (CEI) (Integrado ao programa Brasileirinho)	Riovoluntário	2006-2007	Capacitação profissional de creches comunitárias
Educação ambiental			
Projeto Aimirim	Associação para o Meio Ambiente de Juiz de Fora	2006-	Preservação e conscientização da biodiversidade da Zona da Mata
Centro de Educação Ambiental Villa-Lobos	Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo e 5 Elementos – Instituto de Pesquisa Ambiental	2006-2010	Promove o intercâmbio de conhecimentos sobre a fauna e a flora brasileiras

Fonte**:** elaboração própria a partir dos Relatórios de Atividades de 2006 e 2007.

4. A criação do Programa Jovem de Futuro e as suas três gerações

> O Projeto Jovem de Futuro: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio baseia-se no princípio de que *um pequeno investimento de recursos técnicos e financeiros, colocados à disposição de qualquer escola pública*, e que respeite a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar, pode trazer um impacto significativo nos resultados desde que mobilize a comunidade escolar em torno de metas e estratégias pactuadas, *reforce a gestão para resultados e ofereça incentivos para professores e alunos* (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 17, grifos nossos).

O Programa Jovem de Futuro (PJF) é uma tecnologia educacional concebida pelo Instituto Unibanco para melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio público através do aperfeiçoamento da gestão escolar. Criado em 2006, ele é fruto do diagnóstico elaborado pelo Instituto sobre os fatores responsáveis pela baixa proficiência e o alto índice de evasão desta etapa da educação básica, os quais seriam resultado da *má qualidade da gestão das escolas*. É a partir deste núcleo do diagnóstico sobre os problemas do Ensino Médio público que o Programa será reformulado ao longo dos anos subsequentes, até alcançar sua forma atual, e é com ele que o Instituto se projeta publicamente enquanto *think tank* educacional, com capacidade de incidir na formulação de políticas públicas para a educação.

Em linhas gerais, a partir de um regime de parceria público-privada, o programa propõe às secretarias estaduais de educação o estabelecimento de metas para melhorar os índices de aprendizagem e diminuir os de evasão no âmbito da rede de ensino. As escolas selecionadas para participar do programa são aquelas que possuem os piores resultados

em avaliações externas, como o SAEB e as avaliações da própria unidade da federação[100]. Dentre elas, são selecionados dois grupos de escolas: o de *intervenção*, que implementará o programa ao longo dos três anos do Ensino Médio, e o de *controle*, que por compartilhar características comuns com as primeiras – tamanho do corpo docente e discente, localização geográfica e perfil socioeconômico dos alunos – servirá de parâmetro para aferir a evolução das escolas participantes do Jovem de Futuro. Além disso, terminado o ciclo de três anos de implementação, as escolas do grupo de controle migram para o de intervenção.

No âmbito específico da escola, o primeiro passo para iniciar a implementação do programa é constituir um "grupo gestor" – formado pela "dupla gestora", composta por diretor(a) e, quando houver, coordenador(a), representantes de professores, alunos e pais. A partir daí, e com base numa avaliação diagnóstica, feita considerando os resultados da proficiência dos alunos em português e matemática alcançados na avaliação externa realizada no ano anterior à implementação ou, quando a escola não participou de nenhuma, do teste padronizado aplicado pelo Instituto em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a partir do qual o grupo gestor desenvolve um "Plano de Ação" – inicialmente chamado de "Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade" – a ser colocado em prática ao longo dos três anos de duração do programa, onde constam metas de proficiência em português e matemática, diminuição nos índices de evasão, além do melhoramento do ambiente escolar, reparos em sua infraestrutura, diminuição da violência escolar, e outros fatores.

A decisão sobre a implementação do Programa se dá no interior de cada secretaria estadual de educação, quando aceita se tornar parceira do Instituto para melhorar os resultados de aprendizagem do estado. Sendo assim, as escolas com os piores índices nas avaliações externas deverão realizá-lo, e para tanto, as diferentes partes dessa parceria devem cumprir com um conjunto específico de obrigações, processo identificado na literatura a partir do conceito de *corresponsabilização*, a qual na prática consiste na transferência de um conjunto de responsabilidades das instâncias mais altas da gestão educacional à gestão responsável pela unidade escolar, desresponsabilizando as esferas

[100]Em São Paulo, por exemplo, esse exame é Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

estadual e federal de parte significativa de seu papel garantidor da qualidade do serviço educacional, especialmente no que diz respeito ao investimento.

O Instituto fica responsável por fornecer às escolas participantes apoio técnico e financeiro. O primeiro ocorre na forma de capacitação de funcionários para o desenvolvimento de uma "gestão para resultados", para a instrumentalização dos dados coletados pelas avaliações externas, e por "implantar um sistema de monitoramento e avaliação de resultados e impactos" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 19), peça fundamental para assegurar o sucesso do programa[101]. O segundo, entre 2006 e 2010, consistiu na oferta de R$ 100 aluno/ano para investir no melhoramento da infraestrutura da escola, compra de materiais e equipamentos, premiação de professores e funcionários e outras formas de gastos não-correntes, repassados diretamente à Associação de Pais, Alunos e Mestres (APM) ou outra entidade congênere.

As secretarias estaduais de educação devem fornecer ao Instituto dados sobre sua rede de Ensino Médio, dispor um interlocutor para o programa, além de "acompanhar os processos de diagnóstico, planejamento, implantação, monitoramento e avaliação, e apoiar a mobilização para a aplicação dos testes padronizados" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 19), oferecer garantias legais que o autorizem a formar gestores, professores e alunos para colaborar com a implementação do Programa, prestar contas e, fundamentalmente, "utilizar os resultados da experiência como insumo para a definição de políticas públicas para o Ensino Médio" (2008, p.22).

Já a escola participante precisa garantir o cumprimento de todas as fases de implementação do programa: *planejamento, execução, monitoramento e avaliação*[102]. Após a constituição do grupo gestor, ela deve aplicar as provas diagnósticas ao longo dos três anos do Programa: no primeiro ano, são realizadas três avaliações durante o período letivo com o objetivo de "obter indícios da evolução dos alunos e da necessidade de ajustes nos métodos e nas estratégias de ação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.16), e de servir como critério para seleção das escolas que formarão parte do grupo de controle ou de intervenção. Duas novas provas são aplicadas ao final do segundo e do terceiro ano,

[101]Através dos relatórios e das entrevistas não foi possível descobrir por quanto tempo durou a contratação de um estagiário estudante de pedagogia para cada escola, e a disponibilização de um supervisor, membro do próprio Instituto, para cada grupo de 5 escolas. A nossa hipótese é a de que essa relação aritmética foi revisada a partir do estabelecimento da parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do MEC, que tornou insustentável para o Instituto custear a contratação de funcionários na mesma proporção em toda a rede de Ensino Médio de seis estados da federação.

[102]Essas fases correspondem à metodologia PDCA, cuja sigla em inglês significa: "*plan, do, check and act*".

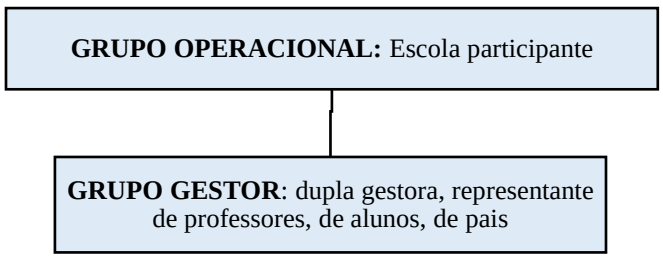
e a "evasão é mensurada pela comparação entre os índices de abandono registrados no ano zero do Projeto [isto é, no ano anterior à implementação] com os índices apresentados ao final do terceiro ano de sua aplicação" (2009, p.16). Também cabe às escolas participar das reuniões e capacitações do Programa, mobilizar a comunidade escolar, disponibilizar dados sobre seus alunos, indicar um coordenador, entre professores e funcionários, e um grupo de "Agentes Jovens", entre alunos, para assegurar a realização do Programa na escola e prestar contas sobre os gastos realizados no âmbito da parceria.

Figura 2: Estrutura organizacional inicial do Programa Jovem de Futuro



Fonte**:** elaboração própria a partir dos Relatórios de Atividade.

Figura 3: Divisão de tarefas na unidade escolar



Fonte**:** elaboração própria a partir dos Relatórios de Atividades.

Em alguns dos Relatórios de Atividades, o Instituto ressalta que a escola tem completa autonomia para desenvolver o seu Plano:

> Cada escola define sua própria matriz de planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar – como desempenho escolar, prática docente, clima escolar, rotinas administrativas, instalações e equipamentos (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 14).

No entanto, como o monitoramento contínuo das atividades é um dos pilares do programa, o supervisor designado pelo Instituto

> Acompanha o andamento das atividades, cobra aderência aos cronogramas e intervém sempre que necessário diante de imprevistos e dificuldades. É sua responsabilidade acompanhar os índices de frequência e desempenho dos alunos, assim como os indicadores de evolução do Projeto, e apontar a necessidade de ações especiais ou ajustes (INSITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15).

Outra característica da origem do Programa, formulado pelo *braço social de um grande banco privado*, é o "sistema de incentivos", um primo distante do que os funcionários das agências bancárias chamam de "Participação nos Lucros e Resultados" (PLR)[103], e promete estimular atores-chave do Programa à participação e ao alcance dos resultados almejados, fortalecendo nas escolas uma cultura avaliativa para, periodicamente, corrigir rotas e desenvolver uma *gestão para resultados*.

> Além de propor que as escolas invistam recursos em premiação e reconhecimento de alunos e professores, o Instituto Unibanco implantou um sistema de incentivos entre as escolas, premiando anualmente grupos gestores, professores, turmas e alunos que obtêm melhores resultados ou maiores ganhos em desempenho e retenção (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 21).

Ao mesmo tempo, o Programa tem como prerrogativa um modelo de gestão que deve ser democrático, no sentido de contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar, ouvir suas propostas e demandas, estimular o engajamento na persecução das metas pactuadas e nos processos decisórios, enfatizando o "protagonismo do aluno". É interessante observar aqui a ressignificação da noção de *gestão democrática*, prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e antiga reivindicação dos profissionais da educação no Brasil, que integra um contexto semântico formado por outras noções como *descentralização da gestão* e *autonomia pedagógica*, sinônimos de ampla e efetiva participação da sociedade na gestão e nos processos decisórios da escola, para se tornar um equivalente de responsabilização individual, prestação de contas, implicando no aumento do controle sobre o trabalho escolar, na produção do individualismo, uniformização da formação dos alunos e na contração da autonomia pedagógica (cf. Drabach, 2011).

Empiricamente, observamos que no mundo anglo-saxão, em países como Austrália, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia, que já passaram por reformas

[103]De acordo com a entrevista com Marcos, o treinamento oferecido tanto aos funcionários que irão trabalhar Instituto Unibanco quanto nas agências bancárias do Itaú é o mesmo: trabalho com metas, cômputo de pontos, o *software* utilizado para trabalhar e *dress code* (em português, "código de vestimenta"). A única diferença residia no fato de que os funcionários do banco recebiam o PLR, e os do Instituto não, já que não consiste numa instituição com fins lucrativos.

gerenciais na gestão de seus respectivos sistemas educacionais, os governos europeus de direita e os *think tanks* neoliberais são os "responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional [...] [buscando] redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral" (OLIVEIRA;VASQUEZ-MENEZES, 2018, p. 183). Podemos pensar, portanto, corroborando a observação das autoras, que o Instituto – e o espectro mais amplo de *think tanks* educacionais ao redor do mundo anglo-saxão – vem ressignificando o princípio da gestão escolar, enquanto conceito e plataforma de reivindicações, como sinônimo de *descentralização da gestão e corresponsabilização*, esvaziando parte de seu significado original, pois, conforme constatamos no contexto brasileiro,

> O Estado propaga a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribui maior autonomia às escolas. Porém, essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras (OLIVEIRA; VASQUEZ-MENEZES,2018, p. 183).

As entrevistas realizadas no âmbito da presente pesquisa forneceram pistas, informações e documentos importantes para compreender como ocorre a implementação do PJF nas escolas e redes de ensino. A análise dessas fontes sugere que o período de Wanda Engel na superintendência-executiva do Instituo foi marcada pela ênfase no campo pedagógico, na atuação em sala de aula, contando "com o protagonismo dos alunos"[104], e que será substituída pelo foco na gestão escolar na gestão de seu substituto, Ricardo Henriques[105].

Outro elemento fundamental e comum na fala dos entrevistados é a classificação da história do Programa em três gerações, a qual se mostrou bastante pertinente e, por isso, será mantida para descrevê-lo ao longo desta dissertação. A primeira geração compreende os anos de 2006 a 2010, período de validação enquanto tecnologia educacional, a segunda de 2011 a 2014, quando se funde ao ProEMi, e a terceira de 2015

[104]Conforme declara Gustavo em entrevista.

[105]Ricardo Enriques é o atual superintendente-executivo e o maior porta-voz das atividades no espaço público do Instituto Unibanco, é o único no alto escalão da instituição que possui experiência no campo educacional. Foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) (2004-2007), secretário-executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social (2003-2004), coordenou o desenho e a implantação do Bolsa Família, presidiu o Conselho de Administração do Instituto de Planejamento Educacional da Unesco.

até a atualidade, quando deixa a parceria e passa a funcionar de forma independente nas secretarias de educação dos estados parceiros[106].

Portanto, usaremos a classificação trigeracional da história do PJF sugerida nas entrevistas, porém a estratégia eleita para narrá-la mantém o esquema de adicionar camadas cumulativas de adaptações no corpo do Programa, produzidas tanto no processo de implementação como pelos diferentes arranjos institucionais e legais implementados pelas sucessivas gestões do MEC na educação brasileira desde o início dos anos 2000. Portanto, consideramos que não ocorreram mudanças substanciais em seu escopo e objetivos principais, somente na delimitação do foco de atuação e nas estratégias utilizadas pelo Instituto para transformá-lo em política pública e, com isso, pautar a agenda educacional do país em conjunto com sua rede de parceiros, a partir de um projeto neoliberal de educação.

4.1. A primeira geração do Programa Jovem de Futuro (2006-2010)

Parte dos funcionários entrevistados para a presente pesquisa apontam a então Superintendente-executiva do Instituto, Wanda Engel, como a autora intelectual do Programa Jovem de Futuro (PJF), tal como o próprio presidente do Instituto Unibanco, Pedro Moreira Salles, quem a aponta como "[...] a responsável pelas conquistas da etapa anterior – da concepção, do desenvolvimento em laboratório, da busca dos resultados e da oferta do Jovem de Futuro aos estados e para o MEC [...]" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 5). Sua criação é anunciada no Relatório de Atividades de 2006, no qual não consta atribuição autoral, mas sim o reconhecimento de que o programa seria produto direto das atividades realizadas pelo Centro de Estudos Thomas Zinner[107]. É nesse mesmo ano que o Instituto reorienta seus projetos para o Ensino Médio público, uma inflexão que talvez explique a criação do PJF e toda a atuação de Wanda, quem montou as primeiras peças do diagnóstico sobre os problemas dessa etapa da educação básica, mobilizando críticas e proposições que serão contempladas, uma década depois por um amplo conjunto de dispositivos normatizadores do sistema educacional.

[106]Desde o início do PJF até a atualidade, o Programa já foi implementado nos estados de Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 2019, o Programa foi realizado nos estados de Ceará, Espírito Santos, Goiás, Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte.
[107]Assim rebatizado no ano de 2008, quando ainda se chamava "Centro de Estudos Instituto Unibanco".

Ainda em 2006, o Instituto assume o "Compromisso Todos pela Educação"[108], documento proposto pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) para compor uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que seria lançado no ano seguinte durante a gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação. A adesão ao Compromisso por parte de municípios, Distrito Federal e estados exige o cumprimento das 28 diretrizes[109], e em contrapartida a União oferece apoio técnico e financeiro às suas redes de ensino. A última diretriz prevê a organização de um comitê local do Compromisso, formado por "representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público" (BRASIL, 2007) com o objetivo de engajar a sociedade no acompanhamento das metas de evolução dos resultados do IDEB. Na prática, todos os esforços conjugados pelas diferentes entidades e instâncias da gestão pública, de membros da sociedade civil e do mercado deverão se somar para mudar os números da avaliação feita pelo IDEB a qual, por si só, seria capaz de atestar a qualidade do ensino público. E para alcançá-los, a capacitação em "Gestão para Resultados", que deverá ser oferecida pelo MEC, possui papel central.

Apesar da centralidade atribuída pelo Decreto à gestão para resultados que perpassa algumas diretrizes e, não à toa, é uma, uma reivindicação antiga do investimento social privado com foco em educação, as demais diretrizes contemplam metas como a valorização da carreira dos profissionais da educação, o melhoramento da infraestrutura física das escolas, maior e melhor atenção aos alunos, elementos esses que também formam parte das reivindicações históricas dos profissionais da educação. E aí reside, em nossa interpretação, a complexidade da atuação dessas instituições no campo educacional, pois muitas vezes incorporam demandas do setor ao seu projeto de educação quando, em essência, está em contradição com elas, pois conciliar a melhora na educação pública com *pequenos investimentos financeiros* e, paralelamente, defender a valorização da carreira dos professores para aumentar a qualidade do serviço não é possível. Na prática, as duas reivindicações são mutuamente excludentes.

[108]Na medida em que o Instituto também assume o Compromisso, torna-se um importante parceiro do Todos Pela Educação na condução de uma agenda de reformas para a educação pública, especialmente para o Ensino Médio.

[109]As 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação constam no Decreto que o promulga, nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

Em 2007 é criada a tecnologia educacional "Entre Jovens", um programa de tutoria que recruta estudantes de pedagogia e licenciaturas para oferecer reforço em português e matemática aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, também com o objetivo de melhorar os resultados de proficiência nas avaliações externas – neste caso, aplicadas pelo CAEd – e diminuir os índices de evasão. Em parceria com universidades e secretarias estaduais de educação, o Instituto capacita os universitários para trabalhar com "o conteúdo do programa de tutoria e coordenação pedagógica durante todo o processo, e lhe[s] oferece uma bolsa. Com isto, melhoram sua formação inicial, o que deverá ter um impacto significativo em sua futura atuação no magistério" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 21), ao mesmo tempo em que contribuem com a formação dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Na prática, o programa é oferecido no contra-turno escolar e aos sábados, com carga horária de quatro horas semanais durante seis meses. Nesse período, realiza atividades culturais, como visitas a museus, "gincanas educativas de português e matemática nas escolas participantes e um sistema de premiação para os alunos, tutores e coordenadores que mais se destacam durante o programa" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 22). Em 2009, esta metodologia foi incorporada ao PJF, e em 2010 ingressa no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC[110], o qual se torna um indutor de parcerias público-privadas (cf. Rodrigues, 2016).

O Entre Jovens começou atendendo vinte escolas na capital carioca, mas no ano seguinte já havia se expandido para a rede estadual do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. O relatório de atividades de 2008 apresenta três grandes metas – agora em números –: "75% dos alunos beneficiados com níveis recomendáveis de desempenho em Português e Matemática; diminuir em 10% os índices de evasão e repetência; contribuir para a formação profissional dos estudantes universitários que atuam como tutores" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 28). E em 2009, ao lado do Jovem de Futuro, foi reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC, iniciando assim uma etapa de "consolidação e sistematização de métodos e conteúdos – frequentemente

[110]O Guia de Tecnologias do MEC surge com o Decreto nº 6.094 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É composto por "tecnologias pré-qualificadas e tecnologias desenvolvidas pelo MEC com o objetivo de oferecer aos gestores educacionais instrumentos e ferramentas que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras" (BRASIL apud RODRIGUES, 2016, p. 88).

complementares e intercambiáveis – para facilitar a transferência em larga escala dessas tecnologias para a rede pública" (2009, p.19).

A primeira parte do diagnóstico sobre o Ensino Médio surge com a metáfora da "Bomba Relógio". Com ele, tem início a produção e a circulação de um determinado conhecimento sobre o Ensino Médio[111], por parte do Instituto e de centros de pesquisa por ele contratados, no qual apontam para a existência de uma situação limite nesta etapa da formação básica, e a partir dela deriva uma agenda de mudanças e intervenções capazes de superá-lo, justificando assim a forma e o conteúdo dos projetos levados a cabo nos anos seguintes, especificamente o Jovem de Futuro.

Em 2007, o PJF inicia sua fase experimental em quatro escolas[112] na região da Rodovia Raposo Tavares[113], na cidade de São Paulo. Neste ano, seu nome de lançamento, "Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio" é substituído por "Jovem de Futuro. Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade para o Ensino Médio" – propondo duas grandes metas às escolas participantes: por meio do aprimoramento da gestão escolar, aumentar em 50% as médias de desempenho dos alunos em português e matemática e diminuir em 40% os índices de evasão ao final dos três anos do programa.

No ano seguinte, o Jovem de Futuro expande sua atuação para 25 escolas na região metropolitana de Porto Alegre e 20 na região metropolitana de Belo Horizonte (cf. Instituto Unibanco, 2008). Também encontramos algumas modificações nas metas: a redução de 50% para 25% do aumento das médias da escola nas avaliações externas, a inclusão da redução de 50% do número de alunos com proficiência abaixo do nível intermediário, e a manutenção da redução de 40% dos índices globais de evasão de cada escola ao final dos três anos do Ensino Médio. Essa redução para a metade da meta de proficiência em português e matemática, logo no segundo ano de implementação do programa, é ilustrativa das limitações reais enfrentadas para melhorar o aprendizado dessa parcela do currículo somente com o aperfeiçoamento da gestão escolar. E o mesmo acontece com o abandono parcial da meta de redução da evasão, fenômeno sobre o qual o programa produziu resultados limitados – assim como a tecnologia Entre Jovens –,

[111]Na segunda parte deste capítulo, discutiremos as diferentes produções, acadêmicas, estatísticas, audiovisuais, jornalísticas e políticas utilizadas na construção da interpretação desenvolvida pelo Instituto e por sua rede de parceiros sobre quais são os problemas e os caminhos para superação do Ensino Médio brasileiro.

[112]São elas: EE Guimar, EE João XXIII, EE Lourival e EE Virgília, atendendo com o projeto a 5.275 jovens, conforme o relatório de atividade de 2007.

[113]Região periférica e composta majoritariamente por população de baixa renda.

conforme o próprio Instituto admite no relatório de 2010, embora se justifique apontando que, na verdade "a escola não se esforça para reter os maus alunos" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 18).

Ainda em 2008, Ricardo Paes de Barros, então pesquisador do IPEA e futuro conselheiro do Instituto, Rafael Cayres e Mirela de Carvalho, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e Roberta Tomas, também do IPEA, apresentaram um estudo sobre o impacto obtido pelo PJF em fase experimental nas escolas onde foi implementado, no qual procuraram demonstrar que as participantes do projeto melhoraram o aprendizado de português e matemática em comparação às não-participantes: "de fato, a porcentagem de alunos com rendimento acima do recomendado em ambas as disciplinas aumentou em cerca de 3,5 e 10 pontos percentuais, respectivamente" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 24), porém sem mencionar o alcance – ou não – das metas prescritas pelo programa.

Em 2009, após ingressar no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, antes mesmo de ser validada como metodologia educacional pelo Instituto, inicia "um processo de expansão para 41 escolas do estado de São Paulo – 21 na região metropolitana da capital e 20 em municípios da região do Vale do Paraíba (INSITUTTO UNIBANCO, 2008, p. 23). Neste mesmo ano, as escolas que em 2007 haviam participado do primeiro ciclo de implementação foram as primeiras a concluir os três anos do Ensino Médio sob a ação do PJF. A implementação do PJF passa a contar também com um "cardápio de metodologias opcionais", que reúne um conjunto de projetos já desenvolvidos pelo Instituto anteriormente, com os quais compartilha algum potencial de sinergia. Dentre eles, estão o já apresentado Entre Jovens, os "Círculos de Leitura", baseados no princípio de que "a prática da reflexão e a fluência na leitura melhoram a capacidade de compreensão de textos, favorecendo o desempenho escolar, enquanto o interesse pelos livros pode reforçar o vínculo com a escola, ajudando a afastar o risco de evasão" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 28), e a gincana "Superação social", que ocorre anualmente e conta

> Com a participação de alunos, pais e professores. No primeiro ano, as atividades giram em torno da renovação ou construção de equipamentos, instalações e outros aspectos da infraestrutura da escola. Nos anos subsequentes, o foco muda para iniciativas pela sustentabilidade e ações esportivas e culturais (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

Também encontramos no cardápio de metodologias do PJF o "Construindo o Futuro"[114], que reúne quatro módulos de materiais pedagógicos – (1) "O Valor do amanhã", realizado em parceria com a Bei Editora e baseado na obra homônima do economista Eduardo Gianetti; (2) "Educação Financeira"[115], em parceria com a Didak Consultoria[116]; (3) "Entendendo o meio ambiente urbano", com apoio da Editora Horizonte; e (4) Convivência Cidadã, também em parceria com a Bei Editora – com o objetivo de "fortalecer nos jovens uma visão de responsabilidade com relação ao futuro – o seu próprio e o da sociedade" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 22), estabelecendo "um sentido de utilidade para a escola" e, assim, conter a evasão e o abandono escolar. Esta metodologia, melhor discutida adiante, é reveladora da mudança operada nas justificativas de existência do PJF e do Instituto, transformando a necessidade de preparar os estudantes do Ensino Médio para o desempenho de funções demandadas pela "moderna sociedade do conhecimento", na necessidade de adquirirem competências e habilidades socioemocionais e constituírem subjetividades que os habilitem a ocupar funções diferentes num mercado de trabalho que vem extinguindo a formalidade e uma sociedade que vem generalizando incertezas.

Neste sentido, é importante ressaltar que a sistematização do "Construindo o Futuro" ocorre no mesmo ano em que o Instituto anuncia, logo após a fusão entre os bancos Itaú e Unibanco[117], a interrupção do programa Jovens Aprendizes, por meio do qual formou jovens de 14 a 17 anos em auxiliares administrativos do setor bancário,

---

[114]Através de rodas de conversas com os estudantes e atividades coletivas "Todos trazem como modelo básico de atividades a apresentação de uma situação real da vida cotidiana, a partir da qual informações e conhecimentos são alinhados para facilitar análises e reflexões sobre atitudes e possibilidades de transformação da realidade" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 22).

[115]No relatório de atividades de 2009 o Instituto ressalta que "Uma peculiaridade do processo de criação do módulo Educação Financeira foi sua integração às ações do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros de Capitais, Seguros, Previdência e Capitalização (Coremec), órgão responsável pela elaboração da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), criadora do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), coordenado pela Comissão de Valores Mobiliários e integrado pelo Instituto Unibanco e por organismos ligados à educação, como MEC e CONSED. Aprovado pelo GAP, o Programa de Educação Financeira no Ensino Médio, baseado no material produzido pelo Instituto Unibanco, será implantado em 2010, em caráter piloto, nas redes de ensino de São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins, Distrito Federal e Ceará, e terá sua avaliação de impacto sob responsabilidade do Banco Mundial" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 22). É fundamental perceber como o Instituto vai costurando, por meio de cada fase de seus projetos, parcerias de caráter híbrido, isto é, públicas e privadas, e assim entender o que é aportado por cada parceiro.

[116]Não foi encontrado um site oficial para a Didak Consultoria, mas consta que é (ou já foi) uma empresa da cidade de Rio Bonito (RJ) e sua principal atividade é o apoio à educação. Disponível em: https://www.econodata.com.br/lista-empresas/RIO-DE-JANEIRO/RIO-BONITO/D/05619602000145-DIDAK-CONSULTORIA-LTDA. Acesso em: 25.11.2020.

[117]"Em 2009, diante das novas bases de atuação do conglomerado, não houve grupos iniciantes" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 25).

observando a Lei da Aprendizagem e com o argumento de combater evasão escolar. O programa durou 24 meses e "envolveu a realização de atividades práticas e teóricas", com "conteúdos básicos e específicos do setor bancário, além de habilidades para o trabalho e conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática" (INSITUTO UNIBANCO, 2009, p. 25). De fato, se já não faz mais sentido para o conglomerado e para o Instituto ensinar o desempenho de funções determinadas – como a de bancário, por exemplo –, e sim transmitir através do Ensino Médio "fórmulas" para que o egresso seja capaz de *performar* as funções disponíveis no mercado de trabalho após concluir a educação básica, formar jovens aprendizes se torna um objetivo ilógico.

Em 2010, o Instituto também encerra um dos programas que, por duas décadas, protagonizou suas ações sociais: os Centros de Educação Ambiental (CEAs) – antigo Unibanco Ecologia – iniciado em 1991, quando o tema e problema *meio-ambiente* e *sustentabilidade* entram na agenda pública internacional, e finalizado quando, apesar do debate em torno do tema ter ganhado maior complexidade e capilaridade, já não servia ao Instituto como instrumento de participação nas disputas em torno dos modelos de regulação que defendia ser adequados para o país. O encerramento do "Jovens Aprendizes" e dos "CEAs", e a estruturação do "Construindo o Futuro" simbolizam o início de uma nova fase de trabalhos para o Instituto, marcada pela reformulação da justificativa e, de modo mais amplo, do sentido que passa a oferecer aos seus projetos: a construção de um modelo de escola e a formação de alunos orientados não ao ingresso no mercado de trabalho, mas à performance de uma relação de trabalho que se dará sob novas bases legais, institucionais e simbólicas. Para tanto, será preciso institucionalizar seu grande projeto, o Jovem de Futuro, em escala nacional.

4.2. A segunda geração do Programa Jovem de Futuro (2011-2014)

O ano de 2011 abre uma nova fase na história institucional do Instituto Unibanco. A parceria do Programa Jovem de Futuro com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi/MEC) permitiu sua implementação em escala nacional, levando para os estados parceiros não apenas um projeto para melhoria dos níveis de aprendizado dos estudantes, como também um diagnóstico sobre quais seriam os problemas do Ensino Médio, ajudando a encaminhar propostas que resultarão na implementação de um novo marco legal para a educação, que garante espaço para a implementação de políticas públicas

elaboradas em diálogo com a AGRE, como as icônicas Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e consolida uma explicação *endógena* e *tecnicista* sobre os problemas da educação pública.

Mas antes de seguir com a análise sobre o escopo, os objetivos e os sentidos desta parceria, inserida na esteira das conquistas realizadas pela rede de instituições de investimento social privado de que o Instituto Unibanco faz parte, sobretudo nas gestões do governo federal de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2010-2116), quando estabelecem um sólido diálogo com o empresariado brasileiro – diretamente ou por meio de seus braços sociais – em matéria educacional, é preciso conhecer melhor em que consistiu o hoje extinto ProEMi e o debate técnico e político a partir do qual se origina.

4.2.1. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi/MEC)

Criado pela Portaria Ministerial nº 971/2009, o Programa surge como uma das iniciativas do MEC para superar os problemas enfrentados pelo Ensino Médio, como a evasão, o abandono escolar e as baixas taxas de proficiência em língua portuguesa e matemática obtidas pelos estudantes. Ele parte do pressuposto de que *quem melhor entende sobre a comunidade escolar é ela mesma*, logo, ela é quem deve decidir sobre o currículo que pretende implementar. Porém, retifica: "a União tem a responsabilidade de criar propostas inovadoras, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio" (MEC, 2009, p. 20). De acordo com o MEC, o Programa tem como objetivo principal:

> Apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro[118], consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2019).

[118]O fornecimento de apoio "técnico e financeiro" prescrito pelo MEC ocorre através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cujo objetivo é prestar assistência financeira suplementar às escolas para melhorar sua infraestrutura física e pedagógica.

Os antecedentes da criação do programa residem no debate sobre a identidade do Ensino Médio, periodicamente reaberto por aqueles que falam em nome da educação *por dentro,* professores e profissionais que atuam nas escolas, seus respectivos sindicatos, especialistas e movimentos, e por quem discute o tema *por fora*, gestores públicos, entidades sem fins lucrativos, jornalistas, economistas e pessoas sem filiação institucional específica, mas que circulam no "terceiro setor empresarial". Geralmente, este debate gira em torno de dois polos: os que enxergam o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, advogam a favor da implementação de um currículo *propedêutico*, a partir do qual os estudantes possam estudar todas as áreas do conhecimento – ciências da natureza, ciências humanas, matemática, linguagens e códigos e suas respectivas tecnologias[119] –; mas, quando visto como a etapa anterior ao ingresso no mercado de trabalho, argumenta-se a favor da oferta de uma formação profissionalizante, que versa os estudantes em ocupações técnicas e ou industriais[120].

Esse dilema produziu inúmeras divergências durante a produção da legislação sobre o Ensino Médio ao longo dos séculos XX e XXI no Brasil. A discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no período da Assembleia Constituinte em 1987 contou tanto com propostas para o Ensino Médio inspiradas na noção de *politecnia*, segundo a qual a instrução intelectual e o trabalho produtivo são indissociáveis (Simões, 2011), quanto aquelas voltadas à formação profissional, baseadas na aquisição de competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Este último modelo curricular venceu a disputa por institucionalização, e foi incorporado à versão aprovada da Lei nº 9.394/1996[121] na qual, no entanto, o Ensino Médio passa a ser considerado a etapa final da Educação Básica (Silva e Jakimiu, 2016) e a ponte para o Ensino Superior, superando assim o dualismo entre os modelos propedêutico e profissionalizante (Brasil, 2009).

---

[119]Assim denominadas pelo Ministério da Educação na atualidade.

[120]A título de exemplo, se considerarmos os cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) do Centro Paula Souza, hoje vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do estado de São Paulo, nas modalidades técnico e Ensino Médio integrado, encontramos: Administração, Agronegócio, Agropecuária, Agropecuária, Alimentos, Automação industrial, Biotecnologia, Comunicação Visual, Contabilidade, Cozinha, Design de Interiores, Edificações, Eletroeletrônica, Eletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Florestas, Hospedagem, Informática, Informática para Internet, Lazer, Logística, Marketing, Mecânica, Mecatrônica, Meio Ambiente, Modelagem do Vestuário, Nutrição e Dietética, Química, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos, Secretariado. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/integrados.asp. Acesso em: 09.10.2020.

[121]Lei 9.394/1996.

No ano seguinte à promulgação da LDB, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso publicou o Decreto nº 2.208/1997, que retomava o modelo de educação profissional em vigor até os anos 1960, separando Ensino Médio e Ensino Técnico como realidades distintas. Posteriormente, no primeiro mandato de Lula, foi derrubado pelo Decreto nº 5.154/2004, que flexibilizava a articulação entre as duas modalidades educacionais. No entanto, o debate da politecnia lançado no final dos anos 1980 se dissipa, e o governo promove unicamente a integração dos dois tipos de ensino, com inclinação para a dimensão profissionalizante (Simões, 2011).

Nesta direção, cria-se no interior do MEC o Departamento de Políticas do Ensino Médio e a Secretaria de Educação Básica (SEB) em 2004, a qual é reestruturada em 2007. Neste ano, é aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[122], que assumiu papel fundamental no financiamento da educação básica e um conjunto de outros programas voltados a grandes áreas como gestão democrática, educação integral e currículo do Ensino Médio, como virá a ser o caso do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi).

A versão inicial do ProEMi justifica sua criação na baixa qualidade do Ensino Médio, verificada a partir dos dados de matrícula e escolarização da população de 15 a 17 anos da PNAD/IBGE que, com a ampliação do número de vagas e matrículas passava por um processo de massificação e não de universalização do acesso à escola, "uma vez que não garantia o acesso e a permanência do aluno na escola, tampouco a promoção de uma aprendizagem significativa para os jovens" (RODRIGUES, 2016, p. 103). De modo complementar, também defende a necessidade de fortalecer a identidade do EM "com base numa *concepção curricular unitária, com diversidade de forma, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia*", (BRASIL apud Sandri, 2016, p. 35, grifos nossos), colocando-se de modo contundente a favor de um EM propedêutico: "*O programa visa contribuir*, entre outros aspectos, *para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico*; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática" (BRASIL, p. 16, 2009, grifos nossos)[123].

[122]Lei 11.494/2007.
[123]A edição atualizada do Programa foi alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e à Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017.

Para participar[124] do programa, os entes federados e os colégios federais devem enviar um Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo o Plano de Reestruturação Curricular (PRC) das escolas participantes, em conformidade com as diretrizes gerais do programa, e apresentá-lo à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Tais projetos devem contemplar os seguintes *Campos de Integração Curriculares (CICs)*[125]: 1) Acompanhamento pedagógico (em português e matemática); 2) Iniciação científica e pesquisa; 3) Mundo do trabalho; 4) Línguas adicionais estrangeiras; 5) Cultura corporal, 6) Produção e fruição das artes; 7) Comunicação, uso de mídias e cultura digital; 8) Protagonismo juvenil. Em contrapartida, para implementar o programa cada escola recebe R$ 100 por aluno/ano através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)[126].

Por sua vez, as *linhas de ação* que devem ser contempladas pelas escolas quando aderem aos programa são: "fortalecimento da gestão estadual de ensino médio", "fortalecimento da gestão das unidades escolares", "melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada", "apoio às práticas docentes", "desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador", "infraestrutura física e recursos pedagógicos" e "pesquisas e estudos do ensino médio e juventude" (cf. Brasil, 2009).

As proposições do Programa apresentadas em sua primeira versão foram incorporadas às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) em 2012, e o monitoramento e a avaliação ficaram sob responsabilidade da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC) com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que reúnem dados para medir a qualidade do ensino das escolas e aperfeiçoar o Programa.

[124]Entre 2009 e 2010, 355 escolas participaram do programa. Em 2012 foram 2006 e em 2014 totalizavam 5.600 escolas (Silva, Colontonio, 2016).

[125]A última versão atualizada do programa, que data de 2013, previa a reformulação dos currículos com base nos seguintes "macrocampos" (antigos CICs) obrigatórios: "Acompanhamento Pedagógico", "Iniciação Científica" e "Leitura e Letramento", e mais 2 de livre escolha da escola dentre "Línguas Estrangeiras", "Cultura Corporal", "Produção e Fruição das Artes" Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias" e "Participação Estudantil" (BRASIL apud Silva e Jakimiu, 2016).

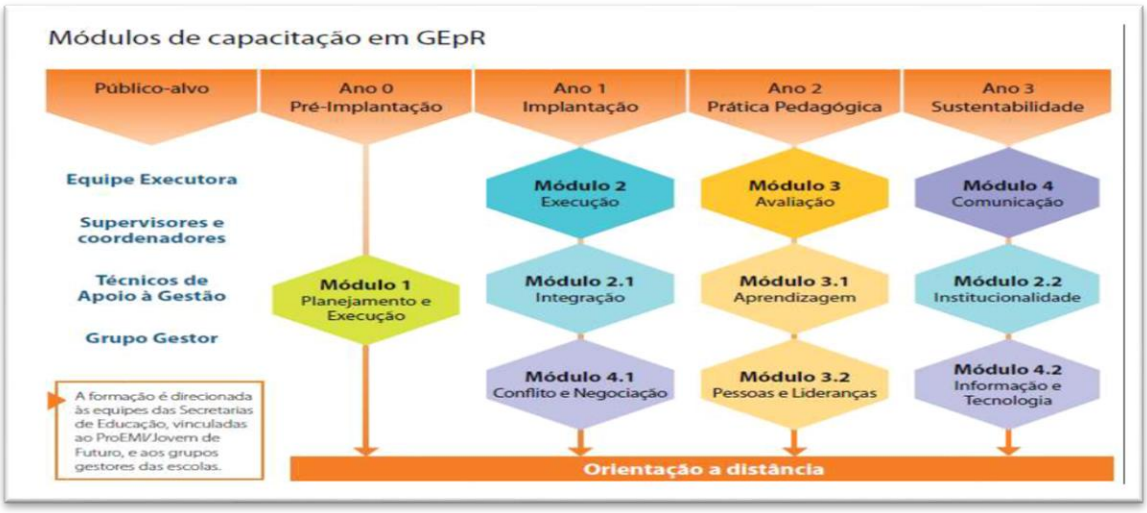
[126]Cf. Balduíno (2015), os recursos eram enviados diretamente do MEC para o FNDE, e deste para o ProEMi na conta da Associação de Pais e Mestres (APM), no caso do Mato Grosso do Sul.

4.2.2. A realização da parceria PROEMI/PJF em 2011.

A transferência do PJF para o MEC a partir da parceria com o ProEMi em 2011 foi viabilizada por um conjunto de ações mobilizadas pelo Instituto. A primeira consistiu na apresentação do Programa ao MEC, quem segundo o Instituto sugeriu a fusão do PJF ao ProEMi, e a alguns estados, rendendo-lhe a "imediata manifestação de interesse de seis unidades da federação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo" (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24). Nesta fase, foi introduzido no PJF o curso de "Gestão para Resultados", conforme observamos na Figura 4, voltado à capacitação da equipe executora, dos supervisores e coordenadores, dos técnicos de apoio à gestão e do grupo gestor (Rodrigues, 2016). De acordo com Wanda Engel,

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

Figura 4: Módulos de capacitação em Gestão para Resultados



Fonte: Retirado do Relatório de Atividades de 2011.

Paralelamente, o Instituto colocou em marcha um processo de discussão e problematização do Ensino Médio através da realização de seminários, como "A crise da audiência no Ensino Médio", em 2009 e "Como aumentar a audiência do Ensino Médio", em 2010, nos quais apresentou seu diagnóstico sobre os problemas e as saídas para esta

etapa da formação básica e buscou torná-lo consensual. Marcelisa Monteiro (2014) destaca que para o seminário "A crise de audiência do Ensino Médio" foram convidados para falar do tema evasão escolar atores das esferas pública e privada, provenientes de instituições como MEC, IPEA, INEP, UFMG, FUNDAÇÃO CESGRANRIO, FACULDADE PITÁGORAS, INSTITUTO ALFA E BETO, TPE, secretarias estaduais de educação, além de contar com a participação de figuras como, por exemplo, Mozart Ramos[127], do Movimento Todos Pela Educação, e Normal Gall, do Instituto Fernand Braudel, além de membro da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. De acordo com a autora, "este seminário não foi um evento isolado; ele congregou as posições político-ideológicas dos intelectuais que fundamentam as propostas do Instituto Unibanco para a formação dos jovens para o ensino médio público das escolas brasileiras" (MONTEIRO, 2014, p. 70). Dentre eles, destaca-se a participação do economista Ricardo Paz de Barros, pesquisador do IPEA e conselheiro do Instituto Unibanco, para quem a compreensão da crise do Ensino Médio exige "isolar" e "quantificar" as suas diferentes dimensões, levando-o à conclusão de que "haveria uma dupla crise: a de oferta de oportunidades e de aproveitamento dessas oportunidades", e para mensurá-la, criou um "indicador de audiência do Ensino Médio", um sistema de cruzamento de dados "como a frequência, o grau de assiduidade dos professores, e os períodos da jornada escolar e dos estudos em casa" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 15).

Para a autora, os intelectuais que fundamentam as propostas do Instituto correlacionam em seu diagnóstico da educação média brasileira os fatores *pobreza*, *capital humano e desenvolvimento econômico*, e os retomam no seminário "Como

[127]A trajetória intelectual e profissional de Mozart Ramos merece destaque, tanto pela importância dos cargos que ocupou para pautar o tema educação, quanto por sua mobilidade entre instituições públicas, privadas e "sociais": "foi Professor de Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) de 1977 a 2013. Doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e Pós-Doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988). Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2006-2014). Foi Pró-Reitor Acadêmico da UFPE (1992-1995) e presidiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993). Foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco em 1996-1999 e 2000-2003 e presidiu a Andifes (2002/2003). Foi Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o Consed (2006). Foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010). É autor dos livros "Educação Sustentável" (2006) e "Educação Brasileira: Uma Agenda Inadiável" (2015), e coautor do livro "A Urgência da Educação" (2011). Em 2008 foi eleito pela Revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil. Foi agraciado com as seguintes comendas: Personalidade das Artes, Ciências e Letras da França em 2006, Educador Internacional do Ano - IBC Cambridge (2005), Cavalheiro da Ordem do Mérito da República Italiana (2002). Atualmente, é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem. Acesso em: 24.11.2021.

aumentar a audiência do Ensino Médio", quando também ocorre a renovação do contrato do PJF com as escolas estaduais do município e da região metropolitana de Porto Alegre.

Considerando os princípios e os objetivos centrais do ProEMi, é possível entender que a parceria com o PJF instaura um conflito fundamental entre as finalidades de cada iniciativa. O foco na gestão escolar para melhorar os resultados de aprendizagem em português e matemática dos secundaristas invalida o objetivo principal do ProEMi, que consistia em superar o dualismo entre um Ensino Médio propedêutico e favorecer um projeto de formação integral e humanística, incorporando os variados tipos de saberes e competências humanas. Além disso, enfraquece outro pilar fundamental do Programa: o fortalecimento da gestão democrática no interior da comunidade escolar, que é substituída pela (re)burocratização do trabalho da comunidade escolar[128].

Ao comentar sobre a realização do PJF no estado do Mato Grosso do Sul, Maria Aparecida Canole Balduíno (2015, p. 117) observa a geração de retrabalho para a comunidade escolar com tarefas como a prestação de contas, "provocado pela multiplicidade de regras e exigências, o que resulta em um controle centralizado que gera uniformização de condutas nos sujeitos envolvidos". Além disso, embora o Plano de Ação fosse elaborado em conjunto pelos professores envolvidos no PJF em cada escola, constata que era o coordenador do Programa quem o resumia antes de ser analisado pela supervisora da Secretaria Estadual de Educação. A partir dali, seria enviado ao MEC e, caso aprovado, a escola receberia o recurso de R$ 100 aluno/ano.

A pesquisa de campo da autora também revela que os professores reclamam da padronização, pois alegam que o que serve para uma escola pode não servir para a sua, constatação que vai na contramão do que o PROEMI prevê, pois conforme veremos no Capítulo III, o Instituto acredita e aposta numa solução uniforme e endógena para os problemas da educação pública, qual seja, a implementação de um modelo eficiente de gestão e o realinhamento do trabalho da comunidade escolar em função dele. Durante a implementação do programa numa das escolas onde fez pesquisa de campo, a autora

[128]Durante o levantamento bibliográfico feito para o desenvolvimento da presente pesquisa, tive a oportunidade de conversar por telefone com Maria Aparecida Canole Balduíno, quem pesquisou a implementação do Programa Jovem de Futuro na rede municipal de ensino de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Nesta ocasião, a pesquisadora comentou que em seu trabalho de campo, os membros das comunidades escolares que analisou reclamaram da sobrecarga de trabalho produzida pelo PJF, pois tinha que alimentar dois sistemas de informação diferentes – o da própria rede municipal de ensino e o Sistema de Gestão de Projetos (SGP) do PJF – duplicando as tarefas de prestação de contas e esclarecimentos e comprometendo ainda mais o tempo da realização das atividades de ensino-aprendizagem propriamente ditas.

observa a incorporação dos resultados a serem atingidos, conforme a matriz lógica de implementação do PJF, denominada "seis Rs", que "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. (BALDUÍNO, 2015, p. 139). Na prática, cada um dos "Rs" consiste no seguinte:

> R1- Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas – Taxa de alunos acima da média em LP [Língua Portuguesa] 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; 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; R5- Gestão Escolar para Resultados – Efetividade do Grupo Gestor do Projeto na Escola – Clima Escolar – Diversidade das Parcerias existentes; e R6- Infraestrutura da escola melhorada – Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso e utilizadas (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA apud BALDUÍNO, 2015, pp. 137-138).

Outro dado relevante de sua pesquisa foi a impossibilidade de acessar o termo de cooperação mútua entre a secretaria estadual do MS e o Instituto para implementação do PROEMI/PJF, impedindo-a de "mostrar especificamente como foram distribuídas as responsabilidades no convênio para a implementação do projeto, a não ser as explicitadas no diário oficial" (BALDUÍNO, 2015, p. 117), o que coloca em evidência a falta de transparência da atuação do Instituto nas diferentes instâncias da educação pública. Essa informação pode ser corroborada de acordo com o requerimento de informação enviado à Secretaria de Estado de Educação do MS, em que numa das cláusulas do termo consta a seguinte restrição: "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" (2015, p. 117).

Nas entrevistas feitas pela autora, os participantes "manifestaram o entendimento da Secretaria de Educação do Estado de que o que é proveniente do setor privado é eficaz e eficiente" (BALDUÍNO, 2015, p. 122), demonstrando consenso com as mudanças na cultura escolar simpáticas e favoráveis ao modelo de gestão gerencial. De acordo com Caetano (2015, p. 88), "é através do PROEMI que as instituições privadas elaboraram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados". Para Nora Krawczyk (2014), a atuação dos empresários no Ensino Médio provoca uma renovação da racionalidade pedagógica e organizacional, pois sua atuação no campo da gestão contribui

para a inculcação da *autogestão* enquanto competência a ser adquirida pelos estudantes e pela própria comunidade escolar, padronizando os currículos a nível nacional.

Ainda no âmbito da parceria, a implementação do Programa contou com a aplicação das Metodologias Jovem de Futuro, as quais de acordo com o Guia de 2014 eram divididas em duas categorias: *"pedagógicas",* como "Entre Jovens", "Valor do Amanhã", "Jovem Cientista", "Introdução ao Mundo do Trabalho", "Entendendo o Meio Ambiente Urbano", voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, e as de *"mobilização e articulação"*, como "Agente Jovem", "SuperAção na Escola", "Campanha Estudar Vale a Pena", "Fundos Concursáveis" e "Monitoria", voltadas ao fomento da participação da comunidade no ambiente escolar, fortalecendo a sua relação com o entorno da escola, além de contribuir com o desenvolvimento "atitudinal e cognitivo do jovem" (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 9). Com as Metodologias, o Instituto pretende "levar os alunos a participarem da rotina escolar, aprendendo, de modo prazeroso e criativo, estimulando-os a sonhar e a planejar o próprio futuro", e a partir desse aprendizado espera que "desenvolvam uma visão de responsabilidade para consigo e com a sociedade, sem perder o interesse pelo estudo" (2014, p. 7), colaborando, portanto, com gestores e professores na superação dos problemas detectados no diagnóstico da escola.

O ano de 2013 foi marcado por duas grandes movimentações no Congresso Nacional, as quais refletiram a capacidade adquirida pelo "terceiro setor empresarial" de incidência nas políticas públicas educacionais. De um lado estava o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, que dentre propostas do texto aprovado destaca-se a implementação, após dois anos de sua publicação, do Sistema Nacional de Educação (SNE), o estabelecimento de médias nacionais a serem atingidas pelo IDEB a cada biênio entre 2017 e 2021, e a garantia de formação continuada para os professores da educação básica, também prevista em outra iniciativa do período merecedora de destaque: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, "que busca valorizar o professor das redes públicas estaduais por meio da oferta de formação continuada" (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 16), e que será normatizado com a "Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica" (BNC-Formação Continuada), aprovada em 2020[129].

[129]Aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Do outro, estava o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 propondo uma reforma para o Ensino Médio muito parecida à que foi aprovada em 2016, sobretudo na instituição dos "itinerários formativos", embora sem contar com a mesma janela de oportunidade aberta pela conjuntura política de 2016 para poder ser aprovado. O projeto se ancorou no acúmulo de debates já realizados pelo "terceiro setor empresarial" sobre o Ensino Médio, que ganhará fôlego e projeção nos anos seguintes, por meio dos ciclos de seminários internacionais, publicações de pesquisas e uma intensa atuação no espaço público e nos meios de comunicação, sobretudo do Instituto Unibanco e do TPE, e darão respaldo às críticas e apontamentos de causas para as "crises" vividas nessa etapa da formação. Neste sentido, o Instituto reforça a importância de seu trabalho convergir com as metas e as estratégias do PNE 2014-2024 para combater problemas por ele diagnosticados, como a defasagem do currículo:

> O modelo curricular do Ensino Médio é *desatualizado e conteudista*, desconectado do mundo do trabalho e das demandas da sociedade contemporânea, o que torna a escola desinteressante para o jovem de hoje. A questão do currículo também está contemplada nas três primeiras estratégias da Meta 3 do PNE: a primeira trata da *institucionalização de um programa nacional de renovação do Ensino Médio*; a segunda propõe a elaboração de uma *proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos dessa etapa*; e a terceira *ressalta a pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios dessa proposta que configura uma base nacional comum* (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.16, grifos nossos).

Neste momento, o Instituto ainda compreende o Ensino Médio como uma etapa de transição para o mundo do trabalho, porém não mais como um meio de direcionar os jovens para profissões que dispensam o Ensino Superior – etapa completamente desconsiderada em toda a atuação do Instituto desde sua fundação –, mas buscando incidir na função social da escola e na concepção político-pedagógica norteadora das políticas públicas. E para sustentar a escolha dos escopos de trabalho com base em evidências, realizou pesquisas como "Estudar Vale a Pena", cujos dados demonstram que o Ensino Médio "para este grupo de estudantes é visto menos como uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para o cotidiano e mais como uma transição para o trabalho e para o futuro, com possibilidade de ingresso para a faculdade" (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 28). Conforme conclui o estudo:

> Com o objetivo de identificar o que os jovens pensam sobre o Ensino Médio e suas perspectivas para o futuro, o Instituto Unibanco realizou em 2014 uma pesquisa com jovens de 30 escolas públicas de São Paulo e três do Rio de Janeiro, participantes do Estudar Vale a Pena. A pesquisa com os 4.724 estudantes, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio público, do período

> noturno, sendo 52% do sexo masculino e uma idade média de 16 anos, a mínima de 14 e a máxima de 24 anos, revela que: 68% dos alunos vão à escola para aprender conteúdos e habilidades para ser um bom profissional; 78,7% gostariam de fazer um curso técnico ou obter uma qualificação profissional; 5 profissões mias citadas entre a pretensão deles são: Engenharia, Direito, Medicina, Administração e ser Empresário; 36,2% vão à escola para aprender e aumentar o repertório; 29,6% para ter um trabalho melhor e um futuro profissional e 19,3% para pensar/ter/planejar o futuro; 11,8% acham que a escola pode ajudar no cotidiano; 63,3% pretendem fazer a prova do Enem (INSITUTO UNIBANCO, 2014, p. 31).

Em consonância com as mudanças ocorridas na educação a nível nacional, aliadas à intensificação do trabalho do Instituto gerada pela parceria com o ProEMi, o ano de 2013 também exigiu uma nova reorganização interna para viabilizar uma "*governança tripartite compartilhada* entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco" (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, pp. 11-12, grifos nossos), e adiciona: "acreditamos que o trabalho desenvolvido em 2013 reafirma a trajetória do Instituto como uma organização da *iniciativa privada produtora de bens públicos* que, ao investir na Educação, espera contribuir para a redução das desigualdades em nosso país" 2013, pp. 11-12, grifos nossos). No ano seguinte, Henriques explica como o Instituto repensou seus métodos de trabalho para dar conta do desafio assumido:

> Continuamos o investimento no aprimoramento dos processos internos e consolidamos nossa atuação nas três frentes - projetos de intervenção, fomento e *think tank*. Na prática, aplicamos mais energia no desenvolvimento de soluções para a melhoria da educação, na identificação e fomento de projetos e iniciativas de outras organizações que complementam nossas ações e na produção de conhecimento sobre temas relacionados à nossa atuação, como gestão educacional e Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 7).

Na próxima etapa do Programa e na atual fase do trabalho do Instituto, na qual se encontra no presente, entrará num período áureo, quando serão realizados os ciclos de seminários internacionais que vão consolidá-lo como órgão de produção de conhecimento e soluções para o Ensino Médio, tal como os integrantes da rede de organizações com que trabalha, num momento de abertura de portas para a implementação de sua agenda de reformas para a educação pública. De 2015 em diante, apesar do interregno provocado pela gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022) e seus sucessivos e passageiros ministros de educação, que fecharam temporariamente as portas do MEC para o "terceiro setor empresarial", será um período de grandes conquistas na incidência do Instituto e sua rede de parceiros nas decisões sobre as políticas educacionais do país, que conquistarão um espaço sólido e permanente de proposição de políticas públicas para o setor.

4.3. A terceira geração do Programa Jovem de Futuro (2015-2021)

As entrevistas realizadas com funcionários do Instituto Unibanco nos permitiram ter acesso a um pequeno conjunto de documentos de uso interno da instituição, que dizem respeito à implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF). Na sequência do texto, propomos uma síntese de quatro protocolos, nos quais podemos visualizar cada etapa da implementação do PJF nas escolas e nas diretorias regionais de ensino. Nosso objetivo é compreender os principais componentes do modelo de "Gestão para Resultados de Aprendizagem" (GEpR) proposto pelo Instituto ao Ensino Médio público, bem como a aposta nessa dimensão do serviço educacional como o lugar privilegiado de superação dos problemas da educação brasileira. A descrição e análise dos manuais de implementação do PJF oferecem um panorama da configuração atual do PJF, e permite compreender a natureza do modelo de gestão que vem sendo proposto pelo Instituto à rede pública de ensino há pouco mais de uma década.

Tabela 8: Lista de roteiros complementares aos protocolos de implementação do PJF

Título do documento	Público-alvo	Ano de publicação
"Protocolo de compromisso com as metas. Roteiro Complementar".	Regionais de ensino	2020
"Protocolo de Planejamento. Roteiro Complementar".	Regionais de ensino	2020

“Protocolo de compromisso com as metas. Roteiro Complementar”.	Profissional de Apoio ao Circuito Gestão	2020
“Protocolo de Planejamento. Roteiro Complementar”.	Profissional de Apoio ao Circuito Gestão	2020

Fonte**:** elaboração própria da autora.

Os protocolos aqui destacados foram publicados em 2020, e são uma das últimas versões publicadas para uso interno dos Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) e dos funcionários da regional de ensino onde o PJF será implementado, com o suporte dos primeiros. Para nos situarmos, é importante compreender o modelo de gestão proposto pelo Instituto, denominado “Circuito de Gestão”, que existe numa versão voltada aos profissionais de ACG e noutra para os funcionários da regional de ensino, conforme a representação gráfica apresentada, respectivamente, nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Versão do Circuito de Gestão para profissionais de ACG



Fonte**:** “Protocolo de compromisso com as metas. Roteiro Complementar. Profissional de Apoio ao Circuito Gestão”[130], 2020.

[130]Considerando que a reprodução da imagem não está nítida o suficiente para ser lida, transcrevemos abaixo a descrição de cada uma das etapas do Circuito de Gestão para Profissionais de Apoio:

Figura 6: Versão do Circuito de Gestão para funcionários da regional de ensino.



Fonte**:** "Protocolo de Planejamento. Roteiro Complementar. Regionais"[131], 2020.

Na versão elaborada para os profissionais de ACG, o circuito começa com a etapa "Compromisso com as Metas", que consiste numa "reflexão sobre os dados da Rede e conhecimentos das metas [definitivas ou provisórias] para o ano vigente". Para o Instituto Unibanco,

> As metas são pontos de partida do ciclo de gestão da educação e sintetizam os desafios comuns da proficiência e progressão, além de orientar o trabalho dos públicos envolvidos com o desenvolvimento do programa. Desse modo, a etapa Compromisso com as Metas é fundamental para a sensibilização e mobilização das regionais e escolas da rede na direção de

---

"**Compromisso com as Metas**: reflexão sobre os dados da Rede e conhecimento das metas (definidas ou provisórias) para o ano vigente"; "**Planejamento**: priorização das causas e desafios a serem enfrentados pela elaboração de um plano de ação"; "**Execução**: realização das ações planejadas com acompanhamento do processo"; "**Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados**: momento para análise da efetividade das ações desenvolvidas frente aos resultados alcançados"; "**Reuniões de Boas Práticas**: momento para a troca de experiências entre escolas de uma mesma regional, entre regionais de um mesmo estado, ou entre secretarias de diferentes estados sobre as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados"; "**Correção de Rotas**: reavaliação e reajuste dos planos de ação a partir dos aprendizados com a prática para continuidade do circuito de gestão".

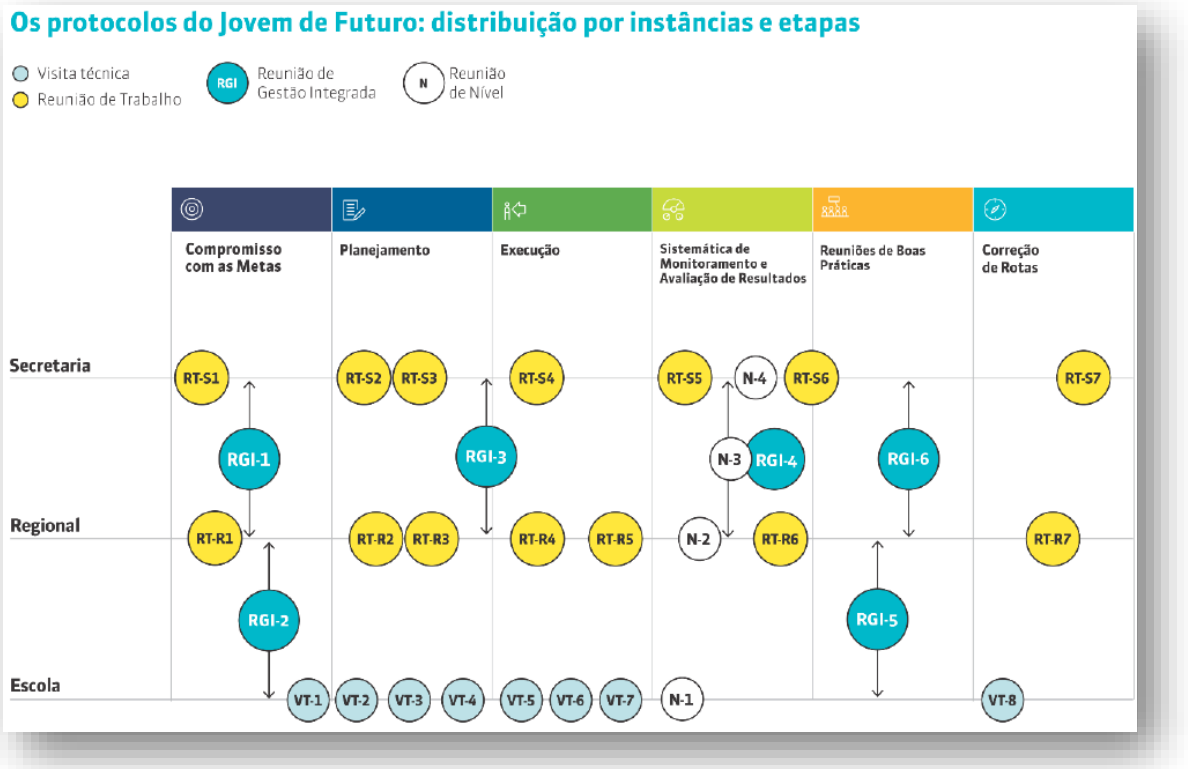
[131]Considerando que a reprodução da imagem não está nítida o suficiente para ser lida, transcrevemos abaixo a descrição de cada uma das etapas do Circuito de Gestão para funcionários da regional de ensino: **"Pactuação de metas**: compartilhamento da meta anual de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)"; "**Planejamento**: priorização das causas e desafios a serem enfrentados pela elaboração de um plano de ação"; "**Execução**: realização das ações planejadas com acompanhamento do processo"; **"Avaliação de Resultados**: momento para análise da efetividade das ações desenvolvidas frente aos resultados alcançados"; "Compartilhamento de Práticas: momento para a troca de experiências entre escolas de uma mesma regional, entre regionais de um mesmo estado, ou entre secretarias de diferentes estados sobre as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados"; "**Correção de Rotas**: reavaliação e reajuste dos planos de ação a partir dos aprendizados com a prática para continuidade do circuito de gestão".

> um objetivo e na reflexão de um processo que será necessário para alcançá-lo (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, p. 3).

Na etapa "Planejamento", ocorre "a priorização das causas e desafios a serem enfrentados pela elaboração de um plano de ação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 3) para a rede de ensino, baseado nas principais dificuldades diagnosticadas a partir do último resultado obtido no IDEB. Na sequência, inicia-se a "Execução", onde são colocadas em prática as ações planejadas para melhorar os resultados da avaliação externa. Na etapa seguinte, "Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados" (SMAR), é feita "uma análise da efetividade das ações desenvolvidas frente aos resultados alcançados" (2020, p. 3), sobre os quais a rede irá discutir nas "Reuniões de Boas Práticas", um espaço "para a troca de experiências entre escolas de uma mesma regional, entre regionais de um mesmo Estado ou entre secretarias de diferentes estados sobre as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados" (p. 3). Finalmente, o ciclo termina e se reinicia a partir da "Correção de Rotas", momento dedicado à "reavaliação e ajuste dos planos de ação a partir dos aprendizados com a prática para a continuidade do circuito de gestão" (Idem).

A implementação do Circuito ocorre em todas as instâncias do sistema educacional do estado onde o PJF é implementado: secretaria estadual de educação, secretarias ou instâncias regionais e cada unidade escolar contemplada pelo programa. Sendo assim, para a realização de todas as etapas o Instituto desenvolveu um protocolo específico prescrevendo o processo de introdução da GEpR na rede estadual de ensino. No caso específico do trabalho feito pelos profissionais de ACG na rede, estão previstas Visitas Técnicas (VT), Reuniões de Trabalho (RT), Reunião de Gestão Integrada (RGI), e Reunião de Nível (N), conforme ilustra o cronograma abaixo:

Figura 7: Atividades previstas para cada etapa de implementação do PJF



Fonte**:** "Protocolo de Planejamento. Roteiro Complementar. Regionais", 2020.

De acordo com o "Protocolo de compromisso com as metas. Roteiro Complementar", voltado aos Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG), a primeira visita às escolas, a Reunião de Gestão Integrada número 2 (RGI2), que ocorre na primeira etapa do Circuito, visa:

> Retomar o objetivo e o método de gestão propostos pelo JF [...], explicar a meta que a escola deverá alcançar ao longo do ano e reafirmar a importância dos indicadores estruturantes, enquanto preditores da meta [...], pactuar o esforço coletivo a ser dedicado por toda a comunidade escolar para viabilizar o alcance das metas e indicar a necessidade de constituição do grupo gestor até a próxima visita de Planejamento (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, p. 6).

O protocolo também prevê, como "produtos da visita", que a comunidade escolar seja informada sobre suas metas anuais e seja estabelecido um prazo para a definição do grupo gestor. Para todas as reuniões realizadas nesta e noutras etapas, está disponível uma apresentação de *power point* (PPT) no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), e roteiros com cada passo a ser realizado na visita, onde consta quem conduzirá o encontro e quais são os objetivos de sua realização. Especificamente na primeira visita técnica (VT1) feita pelos profissionais de ACG às escolas, deverá ser

conduzida pela "dupla gestora com a comunidade escolar e o apoio do profissional de ACG".

Realizada esta etapa, tem início o "Planejamento", quando "a escola analisa os problemas que enfrenta ao longo dos anos e sua relação com o resultado no IDEB e seus componentes" (INSTITUTO UNIBANCO, 2020c, p. 3), dando origem ao "Plano de Ação", no qual sistematiza as ações da escola para o ano letivo. O protocolo desta etapa prevê três visitas técnicas (VT): na primeira, "é feito o levantamento de problemas que têm interferido na aprendizagem", na segunda "os problemas identificados são associados aos componentes do IDEB. Um filtro de gerenciamento é feito para uma das causas relacionadas. Na sequência, é elaborado um mapa de ação que vai compor o "Plano de Ação da escola", e por último, na terceira, "com base em todos os mapas de ação [finalizados pela escola entre a 2ª e a 3ª visita], envolve o teste de consistência do Plano de Ação e sua postagem no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)" (2020c, p. 2). Para realizá-las, o protocolo sugere a utilização da "Plataforma Foco" – a qual cruza informações e produz análises sobre os resultados das escolas nas avalições externas –, e permite adquirir conhecimento mais profundo sobre o desemprenho da escola em que irá intervir.

No que diz respeito à implementação do Circuito de Gestão pelos funcionários das regionais de ensino, existem algumas diferenças nas seis etapas descritas na versão dos profissionais de ACG. Começando pela primeira, "Pactuação de Metas" (substituindo o "Compromisso com as Metas"), onde ocorre o compartilhamento da meta anual do IDEB entre as escolas envolvidas no Programa. A etapa "Planejamento" é idêntica à descrita anteriormente, bem como a "Execução". Na sequência, substituindo a "Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados", está a "Avaliação de Resultados", mas com a mesma finalidade de oferecer um "momento para análise das ações desenvolvidas frente aos resultados alcançados". O mesmo vale para as etapas de "Compartilhamento de práticas", substituindo as "Reuniões de boas práticas" e para a "Correção de Rotas" (INSTITUTO UNIBANCO, 2020d, p.6).

Para além dos fragmentos aqui discutidos dos protocolos analisados, chamam bastante atenção os anexos apresentados ao final dos protocolos de planejamento para profissionais de ACG e para as regionais de ensino, onde consta um "Instrumento de Análise do Plano de Ação". Reproduzimos abaixo um breve fragmento da versão desse

instrumento presente no “Protocolo de Planejamento. Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão”, pois nele cada item de avaliação apresenta exemplos caracterizando o “não atendimento completo”, “atendimento parcial” ou “atendimento completo” dos objetivos de cada plano de ação que se pretende avaliar.

Figura 8: Instrumento de Análise do Plano de Ação para profissionais de ACG



1. Articulação entre categoria, componente e causa	
QUESTÃO PARA REFLEXÃO Existe articulação entre os elementos escolhidos para categoria, componente e causa?	
Desarticulado	Os três itens (categoria, componente e causa) estão desarticulados nas suas indicações. **Exemplo** *Categoria: comunicação/mobilização* *Componente: proficiência em Língua Portuguesa* *Causa: falta de conhecimento prévio em Matemática*
Alguma articulação	Dois itens (categoria e/ou componente e/ou causa) estão desarticulados nas suas indicações. **Exemplo** *Categoria: RH/formação* *Componente: taxa de aprovação* *Causa: falta de conhecimento prévio dos estudantes*
Articulação adequada	Os três itens (categoria, componente e causa) estão articulados, com implicação entre a causa descrita e o componente e a categoria selecionados.

2. Causa	
QUESTÃO PARA REFLEXÃO A causa identifica a raiz do problema?	
Pouco ou não identifica a causa raiz	Uma causa incipiente, ou equivocada, ou não formulada como causa e sim como consequência, ou efeito, ou sintoma de outra situação mais profunda. E/ou centra no outro, e não na escola, o problema. **Exemplo** *Baixo rendimento; falta de motivação ou interesse*
Identifica a causa raiz em parte	Indica uma responsabilização das condições que deveriam ser asseguradas pela escola, mas não aprofunda o problema. E/ou dá a entender o problema, mas faltam informações ou especificidades para identificar a causa como raiz. E/ou há problemas de clareza, objetividade ou coesão na escrita da causa. **Exemplo** *Falta de motivação devido a conteúdos pouco contextualizados; falta de envolvimento dos professores*
Identifica a causa raiz	Causa bem definida, indicando com clareza o problema a ser enfrentado pela escola. **Exemplo** *Falta de metodologia diferenciada*

3. Possibilidade de impacto da ação	
QUESTÃO PARA REFLEXÃO A descrição da ação projeta uma possibilidade efetiva de se atuar no problema indicado pela causa?	
Não projeta possibilidade efetiva de impacto sobre a causa	A descrição da ação não revela uma possibilidade de incidência sobre a causa. **Exemplo** *Causa: falta de conhecimento prévio* *Ação: doação de sangue* E/ou o público-alvo não está definido adequadamente, seja por falta de foco na sua definição ou pelo dimensionamento equivocado. **Exemplo** *Causa: abandono no noturno* *Público-alvo: todos os estudantes de todos os turnos* **Exemplo** *Causa: baixo desempenho acadêmico de todo o Ensino Médio* *Público-alvo: 15 estudantes da 1ª série* E/ou descrição da ação não revela de forma clara o que será desenvolvido para resolver o problema indicado pela causa. Uma forma de isso acontecer é quando há escrita de efeitos no lugar de descrever a ação. **Exemplo** *Ação: interação entre estudantes, professores e gestão escolar; entretenimento e descoberta de talentos*
Projeta em parte possibilidade efetiva de impacto sobre a causa	A descrição da ação permite entender sua intenção, mas faltam informações para esclarecer o que vai ser feito para enfrentar o problema indicado pela causa. **Exemplo** *Coordenador pedagógico orientando professores de Matemática, História e Geografia*
Projeta possibilidade de impacto sobre a causa	A descrição da ação revela sua intenção e seu desenvolvimento, com a possibilidade efetiva de impactar a causa. E o público-alvo está adequado.

Fonte: “Protocolo de Planejamento. Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão”, 2020.

Quando nos detemos sobre todas as etapas de cada visita, descritas e pormenorizadas à exaustão no protocolo de Planejamento para os profissionais de ACG, fica nítido o grau de padronização do trabalho do Instituto nas diferentes instâncias da educação nos estados. O entrevistado Marcos comparou o PJF com protocolos da área da medicina, pensado a partir da relação entre causa e efeito, entre sintomas e doença. Fica assim evidente o esforço de conceber os problemas da educação como endógenos, inerentes, ao trabalho técnico realizado pelo profissional da área. Melhorar a educação se torna uma questão de reunir esforços de todos os atores que compõem o sistema educacional nas três instâncias, criar mecanismos de *corresponsabilização*, prestação de

contas e apresentação de resultados, viabilizados a partir do esquema “planejar, fazer, checar e agir”.

Concretamente, no caso da implementação do PJF no Mato Grosso do Sul, eram realizadas reuniões trimestrais com o grupo gestor e o supervisor com consultores do Instituto para averiguar a necessidade de ajustes no planejamento, e o apoio técnico era feito por outro supervisor designado pelo Instituto com visitas quinzenais, “e tinha a função de orientar, motivar e realizar o monitoramento da execução física e financeira do Plano de Ação anual desenvolvido” (BALDUÍNO, 2015 p. 142). Observamos, portanto, que o monitoramento da execução física e financeira de uma instituição pública por outra privada caminha no sentido da incorporação da lógica de mercado pelo serviço público, que em tese não tem finalidade de ser produtivo. Dentre os desdobramentos desse processo, a autora compreende a transformação da gestão democrática no modelo gerencial e a imposição às escolas de um ritmo profissional que o corrobora.

5. A fase atual do Instituto Unibanco (2015-2022)

A atual etapa do PJF começa no ano de 2015, quando tem fim a parceria com o ProEMi. Este programa será reconfigurado a partir da publicação da Resolução nº 4 de 25 de outubro de 2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que versa sobre o repasse de recursos às escolas participantes do Programa, visando adequá-lo à implementação da recém-aprovada Reforma do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória nº 746, deste mesmo ano, proposta pelo governo interino de Michel Temer (2016-2018) apenas vinte dias após a destituição da então presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), tendo à frente do Ministério da Educação José Mendonça Filho, político com longeva carreira nos poderes Executivo e Legislativo. Os dois grandes legados de sua gestão são a aprovação da referida Reforma e da BNCC, produto de um movimento de aproximação, escuta e acolhimento pelo governo federal da agenda do “terceiro setor empresarial” inédito na história da educação brasileira, cujos desdobramentos ainda estão se desenvolvendo na atualidade. Após finalizar o exercício do mandato de ministro da educação, Mendonça Filho iniciou um trabalho de consultoria na Fundação Lemann, onde ainda permanece.

Com o fim da parceria ProEMi/PJF se encerra a possibilidade de repasse de recursos às escolas participantes, e que consistia num forte atrativo para a adesão ao

Programa. Entretanto, este também é um momento de consolidação e amadurecimento da atuação do Instituto no Ensino Médio brasileiro, que conta com uma ampla rede de parceiros nos setores público, privado e seus respectivos braços sociais no investimento social privado, que coincide com a janela de oportunidade, aberta pela gestão Temer ao empresariado brasileiro, de integrar os espaços de proposição e implementação de diretrizes e programas nas secretarias estaduais de educação.

A característica distintiva do atual momento do Instituto é que a parceria com empresas, seus braços sociais e *policy-makers*, que circulam entre o setor público e o universo corporativo, conformou uma rede de atores no interior da qual ocorre um intenso *intercâmbio de experiências, técnicas de trabalho e serviços aplicados à implementação do seu projeto educacional*, e cujo objetivo final é *incidir* sobre a educação pública brasileira. A partir deste ano, essa rede conquistará o espaço necessário para seus agentes utilizarem as "canetas" do Ministério da Educação e revolucionar, à luz de sua agenda de reformas, a educação pública de um modo geral, e o Ensino Médio em particular.

O processo de chegada ao posto de autoridade em temas educacionais exigiu do Instituto a consolidação de um novo perfil dos gestores e funcionários da Instituição. Diferentemente do início dos anos 2000, quando contava com funcionários de confiança do antigo Unibanco para compor o alto escalão, e com trabalho voluntário dos funcionários do banco para a execução de projetos socioassistenciais. Após a escolha pelo foco no Ensino Médio, a gestão da instituição fica a cargo de figuras com passagem como discentes e docentes dos departamentos de economia de universidades estrangeiras como *Harvard, Chicago, Yale e Stanford*, e no Brasil FGV, PUC e principalmente Insper, que inclusive possui uma cátedra denominada "Instituto Unibanco". Tais atores têm em comum o fato de atuarem em grandes empresas do setor produtivo e sobretudo financeiro, além de organismos e bancos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cargos públicos como ministérios, Banco Central (BC) e secretarias estaduais. Também têm em comum o exercício de cargos nas empresas do conglomerado, paralelamente às atividades exercidas noutras instituições parceiras do Instituto vinculadas à pauta educacional, como o Movimento Todos Pela Educação, Movimento Colabora, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, Instituto Ayrton Senna, Fundação Vitor Civitta e diversos outros braços sociais de grandes empresas interessadas em reformar a educação brasileira.

Na sequência, traremos um resumo do currículo apresentando no *site* oficial[132] da instituição de cada um dos integrantes da presidência, do conselho, da diretoria e da gerência do Instituto Unibanco para dimensionar a capacidade de circulação interinstitucional de cada um, e quais tipos de conhecimento técnico possuem, intercambiam e colocam em movimento para tratar sobre o tema *educação* quando impulsionados pelo poder político e econômico que concentram e mobilizam.

O presidente do Instituto, Pedro Moreira Salles, herdeiro da fortuna e das empresas da família Moreira Salles[133], é graduado *magna cum laude*[134] em Economia e História pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, e mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Yale. Cursou também o *Owners/President Management Program* da Universidade de Harvard. É acionista do Itaú Unibanco e da Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM) – a maior produtora mundial de nióbio –, sócio e copresidente da *Cambuhy* Investimentos, conselheiro da TOTVS, empresa desenvolvedora de softwares, da Falconi Consultores e Associados, que oferece consultoria em gestão empresarial, da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp) e do Conselho Deliberativo do Insper. O vice-presidente do Instituto, Pedro Sampaio Malan é formado em Engenharia pela PUC–RJ e é Ph.D. em Economia pela Universidade de Berkeley, Califórnia. É conselheiro administrativo da *British American Tobacco* (BAT), *Temasek International Panel*, empresa singapurense de investimento financeiro, membro do Conselho Executivo Internacional da *Rolls-Royce Plc*, que desenvolve tecnologias de produção de energia limpa, e professor do Departamento da PUC-RJ desde 1978. Foi membro do conselho consultivo da ALCOA América Latina, empresa de mineração (2004-2014), Ministro da Fazenda (1991-1993 e 1995-2002) durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso – quando foi negociador-chefe para Assuntos da Dívida Externa e assinou o pacote de ajuda financeira junto ao FMI (Monteiro, 2014) – , foi presidente do Banco Central entre 1993 e 1994, diretor-executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1990-1992) e do Banco Mundial (BM) (1986-1990 e 1992-1993), Diretor do Centro de Empresas Transnacionais e do Departamento de Economia Internacional e Assuntos Sociais da ONU (respectivamente entre 1985-86 e 1990-1992).

---

[132]Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/governanca/. Acesso em: 04.11.2021.
[133]João Moreira Salles, seu avô, fundou o que veio a ser a União de Bancos Brasileiros S.A., o Unibanco.
[134]Com desempenho acadêmico destacado.

Ricardo Enriques, superintendente-executivo do Instituto e, atualmente, o maior porta-voz de suas atividades, é o único no alto escalão da instituição que possui experiência no campo educacional e assistencial, e acumula uma expertise nessas duas áreas que ajuda a legitimar a atuação do Instituto a partir de seus próprios referenciais. Formado em economia e há 30 anos professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) (2004-2007), secretário-executivo do Ministério de Desenvolvimento Social (2003-2004), onde coordenou o desenho e a implantação do Bolsa Família. Foi Secretário Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos e Presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) no Rio de Janeiro, quando desenvolveu e implantou o Programa UPP Social e presidiu o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Foi pesquisador e diretor adjunto da área social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foi assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), presidiu a Conferência de Educação na 34ª Conferência Geral da UNESCO (2008) e a Rede de Vice-Ministros de Redução da Pobreza e Desenvolvimento Social do BID. Foi membro do Conselho de Administração do *Internacional Institute for Education Planning* (IIEP-UNESCO) e, atualmente, é membro dos Conselhos da Anistia Internacional do Brasil, Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE-FGV), Cidade Rio, CIVI-CO, Fundação Itaú Educação e Cultura (FIEC), Frente Parlamentar Mista em Defesa da Renda Básica, Instituto Natura, Instituto Pensamentos e Ações para Defesa da Democracia (IPAD), Instituto República e Todos pela Educação (TPE).

O Conselho do Instituto é composto por oito integrantes. Antônio Jacinto Matias, formado em Engenharia de Produção pela USP, pós-graduado em Administração pela FGV, concentra suas atividades no "terceiro setor" com foco em educação, consultoria e assessoria nas áreas de cultura organizacional, governança, estratégia, *branding* e sustentabilidade. É diretor executivo e membro do Conselho do Instituto Itaú Cultural, fundador e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação e do Conselho Curador da Fundação Roberto Marinho, além de membro do Conselho de Associados da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), do Conselho Deliberativo do Museu de Arte Moderna (MAM) e da Academia Brasileira de Marketing. Foi membro do Comitê Executivo e Vice-Presidente do Itaú até 2009 e da Federação

Brasileira de Bancos (FEBRABAN), e participou de diferentes Conselhos e Comitês no Brasil e exterior.

Claudia Costin é formada em Administração Pública pela FGV, mestrado em Economia e doutora em Gestão. Atualmente é professora na FGV-RJ, com passagem pela FGV-SP, Insper, PUC-SP, UnB e FAAP. É diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV-RJ, foi, diretora global de educação do Banco Mundial, secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, ministra do Ministério da Administração, vice-presidente executiva da Fundação Victor Civita, secretária de Previdência Complementar do Ministério de Previdência Social e Secretária de Estado da Cultura do Estado de São Paulo. Tem experiência internacional também como professora convidada das universidades de Harvard e Québec, e foi consultora para os governos de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. É articulista do jornal Folha de São Paulo.

Cláudio de Moura Castro é formado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre pela Universidade de Yale e doutor em economia pela Universidade de Vanderbilt. Lecionou nos programas de mestrado da PUC/Rio, FGV, Universidade de Chicago, UnB, Universidade de Genebra e Universidade da Borgonha em Dijon. Trabalhou no Instituto de Pesquisa em Saúde (INPES) do IPEA, foi diretor geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretário Executivo do Conselho Nacional de Recursos Humanos (CNRH) do IPEA. Fora do Brasil foi Chefe da Divisão de Políticas de Formação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Genebra, Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial e Chefe da Divisão de Programas Sociais do BID. Posteriormente, assumiu o cargo de Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, e hoje é assessor especial da Presidência do Grupo Positivo e articulista da revista Veja.

Claudio Luiz da Silva Haddad é Ph.D. e M.A. em Economia pela Universidade de Chicago e *Owner President Management* (OPM) pela *Harvard Business School* (1987) e Engenheiro Mecânico e Industrial pelo Instituto Militar de Engenharia (1969). É fundador e presidente do Conselho Deliberativo do Insper, membro do Conselho de Administração da BM&FBovespa, da Ideal Invest S.A. e do Hospital Israelita Albert Einstein. Presidente do Conselho do *Brazil Harvard Office*, do *David Rockfeller Center for Latin American Studies*, foi sócio e diretor Superintendente do Banco Garantia, diretor do Banco Central do Brasil e professor de economia da FGV.

Marcelo Luís Orticelli é graduado em administração de empresas pela PUC-SP, mestre pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), com extensão na University of Texas, Austin. Estudou *Strategic Management*, programas de treinamento (jogos de empresas, análise de balanço, planejamento estratégico, mercados futuros e derivativos, liderança, gestão de pessoas, negociação). Trabalha desde 1988 no Itaú-Unibanco, tendo atuado como Diretor das áreas de planejamento, de recursos humanos, de riscos, ouvidoria e eficiência. Atualmente é Diretor de RH e Relações Trabalhistas.

Marcos de Barros Lisboa é graduado, mestre em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ph.D. em Economia pela Universidade da Pennsylvania. Foi professor-assistente na Universidade de Stanford e professor-assistente da EPGE/FGV, e hoje é presidente do Insper. Foi secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda e presidente do Instituto de Resseguros do Brasil. Foi diretor-executivo do Unibanco, diretor-executivo do Itaú-Unibanco e vice-presidente do Itaú-Unibanco. Além disso, um dado de seu currículo que não aparece no site do Instituto Unibanco é que ele é colaborador e articulista do Instituto Millenium, um dos maiores *think tanks* das ideias neoliberais do país, espaço no qual se encontram com certa frequência figuras como Pedro Moreira Salles, Pedro Malan, Simon Schwartzman, Samuel Pessôa, Paulo Guedes, dentre outras figuras que compõem um quadro de intelectuais orgânicos do neoliberalismo no Brasil e na América Latina.

Ricardo Paes de Barros é graduado em engenharia eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), mestre em estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago. Possui pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa em Economia da Universidade de Chicago e pelo Centro de Crescimento Econômico da Universidade de Yale. Integrou o IPEA por mais de 30 anos, onde realizou inúmeras pesquisas focadas em questões relacionadas aos temas de desigualdade e pobreza, mercado de trabalho e educação no Brasil e na América Latina, e pôde contribuir significativamente com a construção do diagnóstico do Instituto Unibanco sobre quais são os problemas do Ensino Médio Brasileiro. Foi professor visitante da Universidade de *Yale* (1990-1996), diretor do Conselho de Estudos Sociais do IPEA (1999-2002). Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Recebeu diversos prêmios por seus trabalhos acadêmicos, como o Prêmio Haralambos Simeonidis em 1995 e em 2000 e o Prêmio Mario Henrique Simonsen em 2000. Foi eleito membro titular da

Academia Brasileira de Ciências em 2010, e em 2012 recebeu a primeira edição do Prêmio Celso Furtado em Estudos Sociais, oferecido pela Academia Mundial de Ciências. Em 2015 deixou o serviço público e assumiu o cargo de economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e também a titularidade da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper.

Rodolfo Villela Marino não possui currículo descrito no *site* oficial do Instituto Unibanco, porém uma breve busca na *internet* nos permite constatar que o administrador e doutor em gestão pela FGV-SP é o atual vice-presidente da Itaúsa[135], *holding* que controla o conglomerado de empresas composto por Itaú-Unibanco, XP INC, Alpargatas, Dexco, Aegea, Copa Energia e NTS, cuja participação nas ações, respectivamente, é de 37%, 15%, 29%, 37%, 13%, 49% e 8%. Neto de Eudoro Libânio Villela, cofundador do Banco Itaú, é detentor da fortuna de US$ 1,6 bilhões e não tem passagem pelo "terceiro setor empresarial".

Na diretoria, além do já mencionado Marcelo Luis Orticelli, estão: Cláudio José Coutinho Arromatte, graduado em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestre em Controle e Otimização de Sistemas, passou por empresas diferentes empresas do setor industrial, e inicia sua carreira no mercado financeiro no Unibanco, onde ocupou diretorias de operações, tecnologia engenharia e compras (2004-2008), foi diretor de *compliance* e risco operacional do Itaú Unibanco (2009-2016), e atualmente é diretor do Dibens Leasing S.A. e diretor de compras e Patrimônio do Itaú Unibanco S.A.

Jânio Gomes é formado em economia PUC-SP e em engenharia civil pela Fundação Armando Álvares Penteado, especializado em Finanças pela USP e MBA empresarial pela Fundação Dom Cabral. Atua no mercado financeiro há 30 anos como gestor em áreas como crédito, recuperação de crédito, produtos, cobrança, projetos especiais, risco operacional, processos, controladoria, análise e aprovação de projetos e investimentos e informações gerenciais. Atuou no Fundo Garantidor de Crédito (FGC) entre 2007 e 2009, na última década foi membro do conselho fiscal e diretoria de diferentes entidades do "terceiro setor", e desde 2009 é responsável financeiro, administrativo e operacional do Instituto Moreira Salles (IMS).

[135]Informação disponível em: https://www.itausa.com.br/Administracao-e-Comites. Acesso em: 04.11.2021.

Leila Cristiane Barbosa Braga de Melo é graduada em Direito pela USP, especializada em direito financeiro e mercado de capitais no IBMEC e pela *Fundamentals of Business Law* na *New York University*. Começou a trabalhar no Itaú em 1997, e desde fevereiro de 2015 atua como Diretora Executiva da área jurídica e ouvidoria. Entre 2000 e 2001 trabalhou nas áreas de *Project Finance* e *Securities* do escritório *Debevoise & Plimpton* em Nova Iorque. Ela também é membro da *Women in Leadership in Latin America* (W.I.L.L.) uma organização internacional voltada à melhora do valor individual e coletivo das mulheres em posições de liderança na América Latina.

Moisés João do Nascimento não possui currículo publicado no *site* do Instituto Unibanco, porém o encontramos em seu perfil na rede social LinkedIn[136], onde consta que é graduado em processamento de dados pelo Centro de Tecnologia de Minas Gerais (CENTEC) e em administração pela PUC-MG, além de mestre em gestão de sistemas de informação pela Nova *Southeastern University*. Atuou em empresas como Fiat Chrysler Latin America, Telecom Italia Mobile, BMC Software, Schlumberger, Ivax Pharmaceuticals, *Paypal* e atualmente está no Itaú Unibanco. A mesma situação de ausência de currículo no site do Instituo se repete para Paulo Sergio Miron[137], porém não foi possível localizar a sua formação, somente constatar que atuou em empresas como PwC, Porto, XP Investimentos, Zup Tecnologia, e atualmente é Diretor Executivo do Itaú Unibanco. Valéria Aparecida Marretto[138] é graduada em psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo, pós-graduada em recursos humanos e gestão do conhecimento pela Universidade Presbiteriana do Mackenzie, também possui MBA em finanças pela Fundação Dom Cabral, trabalha no Itaú desde 2000, onde já foi responsável pelas áreas de atratividade, R&S e diversidade, *payments*, tecnologia, áreas corporativas e gestão do escritório de transformação digital. Em nenhum dos três últimos currículos consta atuação desses diretores no Instituto Unibanco, somente pelo banco.

Na gerência do Instituto está Nubia Souza, graduada em ciências contábeis pela FMU e pós-graduada em gestão financeira, controladoria e auditoria – GFCA pela FGV, passou pela empresa Big Four Deloitte, onde chegou a ser gerente sênior, e na multinacional de tecnologia Ingram Micro. Atualmente, é gerente de administração e

[136]Perfil disponível em: https://www.linkedin.com/in/monascimento/. Acesso em: 04.11.2021.
[137]Perfil disponível em: https://www.linkedin.com/in/paulo-miron-a4772328/?originalSubdomain=br. Acesso em: 04.11.2021.
[138]Perfil disponível em: https://www.linkedin.com/in/valeria-marretto-3a75b8113/?originalSubdomain=br. Acesso em: 04.11.2021.

tecnologia do Instituto Unibanco. César Nunes, doutor em física pela Universidade Técnica de Munique, especializado em Ensino para a Compreensão e Avaliação Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, é pesquisador no GEPEM/Faculdade de Educação da Unicamp, membro do Comitê da OCDE para Pesquisa e Inovação do PISA, e hoje gerente de inovação em educação. Maria Julia Azevedo é graduada em psicologia e mestre em psicologia e educação pela Faculdade de Educação da USP, foi assessora de educação na Empresa Diagonal coordenadora de projetos socioeducacionais no Centro de Estudos e pesquisa de Educação, Cultura e Ação Comunitária (CEMPEC), consultora do Ministério de Desenvolvimento Social para o tema Convivência e coordenadora de equipes de educação de rua na Fundação Travessia e na Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo. Atualmente, é gerente de Implementação de Projetos do Instituto Unibanco.

Finamente, na base da pirâmide organizacional do Instituto estão os chamados, eufemisticamente, "colaboradores", categoria que concentra a maior quantidade de funcionários do Instituto, responsável pela implementação dos programas no chão das escolas, da qual fizeram parte os entrevistados desta pesquisa. Em 2020, o Instituto mantinha 97 colaboradores, de acordo com o relatório de atividades do ano. Dos seis entrevistados ao longo da pesquisa, todos têm formação em alguma licenciatura e passagem pelos serviços públicos de educação.

Os currículos dos membros do alto escalão do Instituto nos permitem observar a ausência de formação primária – e secundária – em educação ou licenciatura, bem como atuação e carreira na educação básica pública brasileira. Por outro lado, são predominantemente economistas, engenheiros e administradores, com vasta atuação e circulação em instituições públicas e privadas, desde grandes multinacionais dos setores produtivo e financeiro, a ministérios federais e secretarias estaduais e municipais. Paralelamente, possuem carreira em organismos multilaterais internacionais, e nos institutos e fundações nacionais parceiros do Instituto Unibanco, são docentes e pesquisadores em Universidades brasileiras e estrangeiras e dão consultorias em diferentes áreas para distintas instituições e governos. Notamos também a presença de indivíduos que atuaram e ainda atuam nas empresas do conglomerado Itaú Unibanco, bem como de acionistas. E não podemos deixar de mencionar o fato de estar formado por 16 homens brancos e somente 6 mulheres, das quais apenas uma é negra.

Portanto, o perfil da equipe à frente da instituição, responsável pela tomada de decisões, estabelecimento de diretrizes, contratação de pessoal, e pelo desenho do trabalho desenvolvido pelas(os) "colaboradoras(es)" localizados na base da pirâmide institucional não é de profissionais da educação. A ideia de um "assalto do 'terceiro setor empresarial' à educação", apresentada no Capítulo 1, ganha sentido completo quando analisamos a formação e as trajetórias individuais dos gestores, conselheiros, diretores e gerentes do Instituto, pois organizam o trabalho no Ensino Médio a partir de um diagnóstico oriundo do universo corporativo, ancorado sobre a ideologia gerencialista, e desenvolvido em diálogo com a AGRE. Na medida em que este grupo de atores, organizados numa ampla rede de parceiros, avança na implementação de seu projeto para a educação pública brasileira, e tem prioridade para serem ouvidos pelo MEC, com assento reservado em todas as mesas de decisão sobre a educação nos estados, compreendemos o tamanho das vitórias conquistadas pelo empresariado em favor do pacto social neoliberal, sistematicamente defendido desde os anos 1990.

6. A integração à Indústria Global da Educação e a estratégia de atuação em Rede (2015-2021)

Do ponto de vista tanto analítico quanto empírico, o período compreendido entre 2015 e 2021 inaugura a etapa de consolidação da agenda de reformas para o Ensino Médio público brasileiro, bem como da estratégia de atuação em rede elaborada pelo Instituto Unibanco e seus parceiros. Nos últimos seis anos, o "terceiro setor empresarial" com atuação no campo educacional – 84% dos respondentes do Censo Gife (2018) – obteve grandes vitórias, em diferentes níveis: na capacidade de circulação e adesão adquirida por seu diagnóstico sobre os problemas da educação brasileira, na conquista de espaço e cadeiras nas instâncias de organização da educação pública, e na proposição e na implementação de políticas públicas que atendem às reivindicações de sua agenda.

Ao concluir que os baixos resultados de aprendizagem da educação brasileira teriam como causa central a baixa qualidade da gestão escolar, o Instituto dá início a um ciclo de eventos que terão papel chave na circulação de uma determinada narrativa sobre os problemas e os "caminhos" para melhorar a educação do país. Neste sentido, ganha destaque o ciclo de seminários internacionais realizados entre 2015 e 2017 – listados na Tabela 9 –, do qual participaram ministros da educação e funcionários do MEC,

secretários estaduais e municipais professores dos estados participantes do PJF, estudantes, profissionais da educação da rede privada de ensino, além de membros de instituições do "terceiro setor empresarial". Conforme analisaremos no Capítulo III, os espaços dos seminários configuram uma instância de apresentação, legitimação e convencimento em torno do projeto do Instituto e de sua rede para a educação do país, onde *ritualizam o consenso* em torno dele.

Tabela 9: Seminários e Colóquios promovidos pelo Instituto Unibanco (2015-2017)

Ano	Ciclo Gestão Escolar	Ciclo Currículo do Ensino Médio	Política Educacional Brasileira
2015	Seminário Internacional "*Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar*" (setembro)	Colóquio "*Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação*"	Seminário "*Política Educacional Brasileira*" (agosto)
2016	Seminário Internacional "*Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e Evidências*"	Seminário Internacional "*Desafios Curriculares do Ensino Médio*"	*
2017	Seminário Internacional "*Caminhos para a qualidade da educação pública: Desenvolvimento Profissional de Gestores*"	Colóquio "*Desafios Curriculares do Ensino Médio" flexibilização e implementação*	Seminário Internacional: *"Política educacional brasileira em perspectiva"*

Fonte**:** elaboração própria a partir dos Relatórios de Atividade de 2015, 2016 e 2017.

Embora o ano de 2015 tenha sido marcado pelo fim da parceria entre PJF e ProEMi, o Instituto já havia adquirido projeção suficiente entre as diferentes instâncias dos serviços de educação no país, e por isso não sofreu qualquer tipo de perda ou desaceleração do seu trabalho. Pelo contrário: o PJF continua até o presente sendo aplicado em escala nacional, cobrindo quase toda a rede de ensino nos estados participantes. Com isso, aprofunda suas contribuições para o debate em torno dos temas *gestão, resultados de aprendizagem e currículo*, e a partir dele propõe e aprova novas políticas públicas que vão reavivar a discussão sobre a identidade do Ensino Médio brasileiro. Neste sentido, o Instituto reforça seu diagnóstico sobre o quanto esta etapa da educação básica se tornou ineficiente, e também desinteressante do ponto de vista do

aluno quando analisa o movimento de ocupação das escolas da rede estadual de São Paulo, pois refletiu o quanto os

> Estudantes de Ensino Médio dão importância à sua escola, têm um vínculo com ela, mesmo que não se mostrem interessados pelos conteúdos ensinados. Para muitos deles, a escola é ponto de encontro com os amigos, em especial nas regiões onde não há outros espaços de lazer e convivência. Além disso, os jovens mostraram que são capazes de se mobilizar para defender seus interesses (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 12,).

O ano de 2015 também foi palco para o surgimento de uma lista importante de projetos e ações realizados pelo Instituto Unibanco e pelos membros da rede com que atua. Dentre eles, destacam-se o lançamento do então "Núcleo de Pesquisa Aplicada em Economia da Educação", hoje renomeado "Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação", e integrado pelos especialistas em economia Ricardo Madeira, Ricardo Paes de Barros e Sérgio Firpo, e pelos especialistas em educação Telma Vinha[139] e Alexsandro Santos. As pesquisas elaboradas pelos pesquisadores do Centro se concentram no tema gestão escolar e o analisam a partir da experiência empírica da implementação do PJF nos estados em que é implementado. A atuação dessas figuras marca a participação de setores das universidades brasileiras nos movimentos empresariais em prol de reformas na educação pública no Brasil.

> O portfólio de pesquisas é formado por uma agenda dedicada à produção de conhecimento sobre o Jovem de Futuro com investigações aplicadas nas escolas participantes do projeto e uma agenda de financiamento às pesquisas executadas por outras instituições e pesquisadores externos para investigação de temas relacionados ao Ensino Médio e à juventude (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 38).

Ainda no campo da produção de conhecimento sobre o Programa Jovem de Futuro e o Ensino Médio brasileiro, foi criada a cadeira "Instituto Unibanco" do Insper, ocupada por Sérgio Firpo, com o objetivo de "estimular pesquisas sobre gestão educacional e Ensino Médio e contribuir para a ampliação do número de pesquisadores dedicados ao campo da Economia da Educação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 38). O Instituto também dá início à publicação do "Boletim Aprendizagem em Foco", buscando "aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas", tendo como público alvo o diretor escolar (2015, p. 40).

[139]Quem, importante dizer, é docente na Faculdade de Educação da Unicamp.

No ano seguinte, em 2016, como desdobramento do debate em curso sobre os problemas do Ensino Médio, refletidos por exemplo na média no IDEB de 2015, de 3,6, quando somente 61% dos jovens de 15 a 17 anos frequentaram a escola (cf. Instituto Unibanco, 2016), o governo interino de Michel Temer decide reformar o Ensino Médio. Embora possamos defender que a publicação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, no mesmo dia em que foi publicado o Plano Nacional de Educação, em 2007, represente a primeira grande conquista do investimento social privado em matéria de políticas públicas em educação, sucedida por outras iniciativas com maior ou menor sucesso, como a primeira tentativa de reforma do Ensino Médio apresentada no Projeto de Lei 6.840/2013, que terminou sendo arquivada, é justamente o resgate e a revisão deste mesmo projeto, que ressurge na Medida Provisória 746/2016, promulgada em 2017 durante o governo interino de Michel Temer, que abre para a rede de parceiros do Instituto a porta para *o andar de cima*, garantindo-lhe acesso às instâncias de nível federal para implementar os tópicos da versão brasileira da AGRE.

Para tanto, a reforma prevê o estabelecimento de padrões de desempenho para o Ensino Médio, a organização do currículo condicionada aos conteúdos previstos pela BNCC, também aprovada em 2017, a realização de convênios com instituições de educação à distância, e a criação dos itinerários formativos[140]. Tais mudanças vão de encontro com as seguintes reivindicações: estabelecimento de metas nacionais de desempenho educacional, que serão mensuradas a partir dos sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB, criação de uma referência comum para o currículo nacional, oferta de um currículo mais flexível, com um número reduzido de disciplinas obrigatórias – de acordo com o texto final da reforma, somente português, matemática, inglês e artes permanecem como tal –, e ainda com a possibilidade de escolha por se formar com ênfase em alguma das quatro áreas do conhecimento previstas pelo MEC, ou até mesmo optar por concluir o Ensino Médio com uma formação técnica e profissional específica (cf. Brasil, 2017), e a realização de parcerias público-privadas para dar conta da oferta de serviços educacionais.

O Instituto reconhece que o processo de construção da reforma foi pouco democrático, provocando reações de diferentes segmentos de profissionais e militantes da educação, como a segunda onda de ocupações em mais de 1000 instituições de ensino

[140]I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional (cf. Brasil, 2017).

por todo o país (cf. Instituto Unibanco, 2016), porém reforça a importância de mudanças como a introdução dos itinerários formativos, a qual teria "potencial para tornar a escola mais interessante para os jovens, ao possibilitar a eles fazer escolhas mais afinadas com seu *projeto de vida*" (INSITUTO UNIBANCO, 2016, p. 12, grifos nossos), insistindo na explicação de que a escola se tornou desinteressante para o aluno do século XXI. Consequentemente, aproveitando a janela de oportunidades aberta pelo governo interino de Michel Temer, em 2017 foi aprovada a BNCC, por meio da Resolução nº 4 de 2018 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE). A criação da Base já estava prevista na Meta 7 do PNE de 2014, segundo a qual se deve

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local" (MEC, 2018, p. 2).

Neste mesmo ano, no âmbito de sua parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Instituto passou a apoiar técnica e/ou financeiramente quatro Grupos de Trabalho (GT) – Avaliação, Ensino Médio, Financiamento e Gestão Escolar[141] – para qualificar os quadros técnicos das secretarias estaduais de educação (cf. Instituto Unibanco, 2017). E dentre as iniciativas promovidas pelos GTs está o Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino Médio, realizado em parceria com o Insper e Itaú BBA, visando apoiar os técnicos das secretarias estaduais de educação de todo o Brasil para se adequarem à Reforma do Ensino Médio (cf. Instituto Unibanco, 2017). Por último, é fundamental destacar neste ano o lançamento do longa-metragem "Nunca me Sonharam", "o qual retrata a realidade das escolas públicas e dos estudantes do Ensino Médio no Brasil na voz dos próprios jovens, professores, diretores e especialistas" (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 9). Com este documentário, o Instituto registra em formato audiovisual alguns dos principais elementos do diagnóstico sobre os problemas da educação brasileira, dando ênfase à perspectiva dos estudantes: *a*

[141]Em detalhes, o Instituto explica o escopo do trabalho de cada GT: GT de Avaliação: "é voltado ao aprimoramento das avaliações estaduais da educação básica e estudo da possibilidade de integração das avaliações estaduais e federais"; GT de Ensino Médio: "tem entre seus objetivos contribuir com a formação técnica das equipes das secretarias e promover o debate e a construção de desenhos curriculares para o Ensino Médio"; GT de Financiamento: "é direcionado ao compartilhamento de conhecimento sobre o nível e a qualidade do gasto em educação nos estados brasileiros. Desenvolve pesquisa e oficinas sobre despesas em educação em geral e gastos com pessoal em particular", GT de Gestão Escolar: "realiza diagnósticos da estrutura organizacional de gestão escolar nas redes estaduais, identifica modelos de gestão e dissemina boas práticas" (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 29).

escola é desinteressante para o aluno, logo, é preciso escutá-lo e promover o seu protagonismo, melhorar a educação depende de *boas decisões tomadas pelos gestores na ponta*. De modo a complementar, promove a publicação do livro "Ser Diretor – uma viagem por 30 escolas públicas brasileiras[142]", do jornalista Eder Chiodetto, o qual retrata o cotidiano das(dos) gestoras(es) nas escolas fotografadas.

Em 2018, o Instituto movimentou de modo intenso a produção e a circulação internacional de conhecimento especializado sobre educação. Os economistas e pesquisadores Ricardo Paes de Barros e Ricardo Madeira "realizaram uma série de apresentações em instituições estrangeiras – Banco Mundial, Stanford, J-Pal, BID" (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 16), buscando divulgar o trabalho do Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação. Um dos resultados desse trabalho foi a possibilidade de tornar o PJF conhecido em outros países e reconhecido por organismos internacionais, como quando ocorreu a visita da equipe do *Unit Education Global Practice* do escritório da América Latina e Caribe do Banco Mundial" ao Instituto.

> Na ocasião, os representantes da organização foram apresentados ao desenho do Jovem de Futuro e, como consequência dessa imersão, o programa foi incluído no relatório sobre gestão escolar na América Latina produzido pelo Banco e que deve ser divulgado em 2019 (INSITUTO UNIBANCO, 2018, p. 16).

Também merecem destaque os trabalhos realizados nos GTs organizados em parceria com o CONSED, como a realização pelo "GT de Financiamento" – que em 2019 será rebatizado "Frente de Melhoria do Gasto Público" – do "Seminário Internacional de Finanças da Educação Básica", em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, e a apresentação, pelo GT do Ensino Médio, dos resultados da pesquisa "Mapeamento das Iniciativas de Desenvolvimento do Ensino Médio nos Estados Brasileiros", produzida por iniciativa do Instituto e conduzida pelas pesquisadoras Gabriela Lotta e Marcela Bauer, da Fundação Getúlio Vargas (cf. Instituto Unibanco, 2018).

O ano de 2018 ainda foi palco do lançamento de duas grandes iniciativas de abrangência nacional. A primeira foi a criação do "Movimento Educação Já", uma iniciativa do Movimento Todos Pela Educação, que recebe apoio do Instituto Unibanco, e consiste num "Movimento suprapartidário [que] reúne organizações e especialistas para

[142]Em 2018, o livro é indicado ao Prêmio Jabuti, e em 2019 o Instituto promove a exposição "Ser Diretor", entre 7 a 23 de junho, no MIS de São Paulo.

contribuir com a implementação de medidas capazes de promover a qualidade na educação básica brasileira" (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 19). A segunda foi o lançamento do "Movimento Colabora", "cujo objetivo é fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre os entes federativos (estados, municípios e União) nas políticas públicas de educação" e para isso atua pela defesa de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (2018, p. 19). Em parceria com a Fundação Santillana, o Instituto também publicou o livro "Quatro décadas de gestão educacional no Brasil", no qual são reunidas entrevistas com ex-ministros da educação.

Apesar das inúmeras ações e conquistas, 2018 foi um ano de eleições truculentas, e do acirramento de dois grandes projetos antagônicos de sociedade: um democrático, com diferentes propostas de equacionamento do conflito entre capital e trabalho, e outro autoritário, que saiu vitorioso da disputa presidencial. A escalada das ideias, e no ano seguinte das políticas de caráter autoritário, que colocam em cheque todo o legado de instituições e políticas criadas desde a redemocratização, obrigaram setores como o investimento social privado a se localizar no espectro político e defender "o lado em que está". Este foi o caso do Instituto Unibanco e seus parceiros, quando, por exemplo, apoia em conjunto com o Instituto Alana, Canal Futura e o Facebook, a campanha "Mentira na educação, não!", promovida pela Nova Escola[143], com o "objetivo coibir a disseminação de notícias equivocadas e sensacionalistas sobre educação, contaminando os debates eleitorais" (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 24).

Em 2019, o Instituto redesenha o seu planejamento estratégico e reorganiza sua atuação a partir de quatro frentes de trabalho: *intervenção*, por meio da qual irá "implementar programas de gestão sustentáveis e escaláveis em contextos heterogêneos", além de desenvolver soluções sustentáveis de gestão"; *pesquisa*: para "gerar conhecimento baseado em evidências e orientado a políticas públicas"; *fomento*: buscando "fortalecer e articular atores e redes para a defesa da gestão da educação" e *advocacy*, orientada a "ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores da educação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 4). Na prática, a diferença entre essas frentes de trabalho e as três anteriores é que, além de detalhar com

[143]A Nova Era é um "negócio social de educação" que desenvolve material didático, atividades para uso em sala de aula, formação de professores. De acordo com o site oficial da instituição, seu principal mantenedor é a Fundação Lemann, e seus principais parceiros são as empresas Google, Facebook, e organizações como Fundação Itaú Social, *Imaginable Futures*, e o próprio poder público como o Governo Britânico e secretarias estaduais de educação. Disponível em: https://novaescola.org.br/quem-somos. Acesso em: 23.11.2021.

maior profundidade o escopo de cada uma, o Instituo finalmente admite que a prática de *advocacy* é uma de suas atividades chave. E esse movimento vem de encontro com o novo momento vivido pelo Instituto e pelo "terceiro setor empresarial" com atuação no campo educacional, quando já tem garantido um espaço sólido, estável e privilegiado de proposição e incidência nas políticas públicas para o Ensino Médio, o qual apesar de ter sido desafiado pela gestão de Jair Bolsonaro, (re)acomodou-se no interior da nova conjuntura política do país e seguiu pavimentando o caminho para implementar sua agenda de reformas educacionais.

Uma das estratégias utilizadas para promover o processo de (re)acomodação do Instituto nas instâncias de decisão sobre a educação brasileira foi a criação da "Frente Parlamentar Mista da Educação[144]" (FMPE), no Congresso Nacional para resistir ao que chamaram de "apagão de gestão do MEC". Presidida pelo Deputado Prof. Israel (PV-DF), a Frente atua em diálogo direto com entidades do "terceiro setor empresarial" que atuam em conjunto com o Instituto há anos:

> A FPME mantém um diálogo constante com os movimentos sociais, as entidades representativas e organizações do Terceiro Setor. O presidente da Frente explica que eles contam com um conselho consultivo formado por colegiados como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), e representantes do Terceiro Setor, como o Movimento Todos Pela Educação, e institutos e fundações empresariais, como o Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2021[145]).

Paralelamente, o Instituto eleva a um novo patamar seu trabalho com a pauta racial. Além dos dois editais "Educação para Equidade: Juventude Negra", publicados entre 2014 e 2018 para subsidiar projetos que discutem o tema em espaços escolares, em 2019 publica em parceria com o GIFE, o Fundo Baobá e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) o guia "O que o ISP pode fazer por Equidade Racial?", que "oferece um panorama sobre equidade racial com conceitos e informações sobre contexto e tendências, bem como desafios e caminhos para a atuação do investimento social privado na agenda" (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 22).

[144]Formada por 312 deputados e 42 senadores. De acordo com o site oficial da Frente, seu "propósito é claro e ação deve ser contínua: independente da gestão à frente do governo federal, o direito à educação de qualidade deve ser assegurado à criança e aos jovens – principalmente o ensino público e gratuito". Disponível em: https://www.frentedaeducacao.org.br/fpme/#Frente-parlamentar-mista-da-educacao. Acesso em: 23.11.2021.

[145]Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/bancada-reune-parlamentares-que-defendem-direito-a-educacao-de-qualidade/. Acesso em: 23.11.2021.

Também publica os livros "Juventude Negra: Desafios para o Ensino Médio" e "Equidade Racial: reflexões acerca da Gestão Escolar no Ensino Médio". Implementa o projeto "Afrocientista", em conjunto com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab's), buscando "aproximar do ambiente universitário 100 estudantes negros de várias regiões do país oriundos das baixas classes socioeconômicas e com alto potencial de engajamento acadêmico e social" (2019, p. 25). Considerando que 2022 será o ano de revisão da política nacional de cotas nas universidades federais, podemos inferir que o Instituto tem grande interesse em participar e contribuir com o debate, que hoje goza de muito mais legitimidade no debate público do que em 2012.

No âmbito do MEC, tem início uma *revolução silenciosa* a partir da aprovação da Resolução nº 2 de 2019 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), a qual "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica", e também "institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019, p. 1). Finalmente, chegamos ao ano de 2020, e com ele todos os desafios que a pandemia de COVID-19 impôs à humanidade. A crise produzida pela combinação de instabilidades e conflitos nos campos político, econômico, social e agora sanitário obrigou o Instituto a lançar estratégias de enfrentamento das consequências sociais da pandemia, e "entre março e outubro, cerca de 50 milhões de reais foram destinados às organizações parceiras no Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais" para realizar a "distribuição de kits de alimentos e de higiene, refeições prontas e cartões pré-pagos para transferência de renda, entre outras ações. Cerca de 500 mil pessoas foram beneficiadas por essa agenda humanitária" (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 5). Especificamente no campo da educação, diante da falta de coordenação nacional nas ações do MEC e do protagonismo assumido pelas redes de ensino na mitigação dos efeitos da pandemia sobre a educação pública, o Instituto atua da seguinte maneira:

> No âmbito da implantação do Jovem de Futuro, apoiamos as Secretarias Estaduais parceiras na instalação de *gabinetes de crise* e na realização de diagnósticos sobre as condições de acesso à internet pelos estudantes para o ensino remoto. A abertura de uma agenda de assistência humanitária também foi outra frente de ação criada no bojo da crise decorrente da pandemia (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 3, grifos nossos).

Desde o início da pandemia, o Instituto promoveu um amplo debate de como enfrentar as consequências produzidas sobre a educação pública, que vinha sendo reformada à luz dos princípios da avaliação e do monitoramento dos resultados de

aprendizagem, da qualificação da gestão escolar e do protagonismo juvenil, as quais se tornaram completamente inviáveis no ensino remoto, que inclusive não chegou a se concretizar para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Sendo assim, o Instituto realizou o "Ciclo de Webinários Gestão da Educação Pública em Tempos de Crise", lançou o edital de "Fortalecimento Institucional" para oferecer apoio técnico e financeiro de R$ 50 mil por ano, durante três anos a 30 organizações que desenvolvam iniciativas voltadas à construção de uma escola pública inclusiva e democrática" (cf. Instituto Unibanco, 2020), e debateu o impacto da pandemia no orçamento da educação através da série de estudos realizada em parceria com o TPE, "Covid-19: Impacto Fiscal na Educação Básica".

Também liderou diversas iniciativas para auxiliar escolas e redes de ensino a operarem sob o regime de ensino híbrido, e publicou os livros "Avaliação de Impacto em Educação: A experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público" (2020) e "Gestão na Educação em Larga Escala: Jovem de Futuro – de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública" (2020). Mas toda a sua mobilização se deu a partir da convicção quanto à importância do Estado como agente central no equacionamento da questão social brasileira, aprofundada pela pandemia, e neste sentido sua atuação enquanto investidor social privado deveria ser a de apoiar e fortalecer as políticas públicas já existentes no campo social, como é o caso do SUS e do SUAS, e enquanto agente propositor de políticas públicas para a educação reconhecer o papel que as escolas cumprem enquanto instituições de proteção social, o qual jamais poderia ser substituído pela sociedade civil organizada, da qual forma parte o "terceiro setor empresarial":

> Para além do desafio da continuidade do processo de ensino-aprendizagem, ficou evidente o papel da escola na proteção e na assistência social aos estudantes mais vulneráveis, sobretudo em um contexto de crise econômica e empobrecimento das famílias. Ações voltadas à segurança alimentar dos alunos e a realização da busca ativa dos alunos em risco ou situação de evasão foram recorrentes nas redes" (p. 8).

O biênio de 2020-2021 foi marcado por uma das maiores pandemias da história do mundo, afetando diferencialmente todos os países do globo, dentre os quais se destaca o Brasil, com mais de 613 mil mortes[146], o aumento da fome, do desemprego e da informalidade, aprofundando os níveis de vulnerabilidade sob os quais uma parte

[146]De acordo com dados publicados pelo Ministério da Saúde. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 24.11.2021.

significativa da população já vivia. Entretanto, consistiu também num período fértil para a continuação da reforma da educação brasileira após a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, as quais previam a criação das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica" e da "Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) ", instituídas pela Resolução nº 1de 202º do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), presidido por Maria Helena Guimarães de Castro[147], quem esteve à frente da Secretaria Executiva do MEC durante a gestão de Mendonça Filho e foi uma importante aliada para a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Em 2021, o CNE, ainda sob a presidência de Castro, aprovou o projeto de resolução que instituiu a "Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar", cujo relator foi Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Executivo do TPE.

[147]De acordo com o currículo apresentado no site do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro é "professora aposentada da UNICAMP, onde ocupou os cargos de Diretora Adjunta do Núcleo de Políticas Públicas/NEPP, membro da Congregação e professora adjunta de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/OECD. No governo do Estado de São Paulo, foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Diretora Executiva da Fundação SEADE e membro do Conselho Estadual de Educação. Foi Secretária Municipal de Educação de Campinas e Presidente Nacional da UNDIME. Atualmente, exerce as seguintes funções: Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE; Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. É acadêmica da Academia Brasileira de Educação e da Academia Paulista de Educação. Publicou vários artigos e capítulos de livros na área de educação e avaliação de políticas públicas". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem. Acesso em: 24.11.2021.

CAPÍTULO III: A ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A FORMULAÇÃO EM REDE DE NOVOS CONSENSOS SOBRE EDUCAÇÃO

No capítulo anterior discutimos a história do Instituto Unibanco desde a sua fundação em 1988 até a atualidade, e apresentamos as especificidades do processo de definição de seu escopo de atuação, o qual exigiu a revisão da estratégia institucional de intervenção a favor do projeto neoliberal na disputa pela regulação da sociedade brasileira desde o período da redemocratização. Tal itinerário levou o Instituto a assumir a educação pública e, pouco tempo depois, o Ensino Médio como foco exclusivo de trabalho. Com a criação e a expansão do Programa Jovem de Futuro, a maior e mais bem-sucedida iniciativa de intervenção na educação pública implementada em diversos estados do país, o Instituto logra pavimentar o caminho de institucionalização da agenda de reformas através MEC e da mudança no ordenamento das políticas públicas de educação do país.

Neste capítulo vamos discutir o processo de formulação do diagnóstico que passou a organizar o trabalho do Instituto, segundo o qual o grande entrave ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil é a má qualidade da educação pública, a qual teria origem na má qualidade da gestão escolar. Com ele, o Instituto inicia um processo mais amplo de intervenção no Ensino Médio, e ao mesmo se consolida enquanto especialista habilitado a intervir não apenas na formulação das políticas públicas, como também no convencimento da escola e da sociedade de que o seu projeto educacional é a saída para garantir a qualidade da educação do país. Demonstraremos então que o esforço de transformar a educação média brasileira à luz de um projeto neoliberal consiste num empreendimento coletivo de diferentes investidores sociais privados que, assim como o Instituto Unibanco, trabalham em rede para institucionalizá-lo e, em última instância, tornar hegemônico o seu projeto de sociedade.

***

1. O processo de produção de consenso em torno da má qualidade da educação pública

Conforme vimos nos Capítulos I e II, a educação se tornou o foco de trabalho do Instituto Unibanco na virada dos anos 2000, com a especialização no Ensino Médio ocorreu a partir de 2006, quando dá início à elaboração do diagnóstico sobre os problemas

e os caminhos para a educação pública brasileira. Neste ano, a "produção do conhecimento" passa a desempenhar um papel decisivo na justificação da existência do Instituto, pois assume o compromisso de se tornar *especialista* nessa etapa da formação básica, capaz de difundir informação e formar profissionais para formular a política educacional do país, bem como colocá-la em prática no interior das escolas.

A análise dos documentos publicados pelo Instituto permitiu concluir que o primeiro passo para se atribuir essa certificação foi delimitar os problemas do Ensino Médio, o que foi feito por meio de um conjunto significativo de pesquisas realizadas sob encomenda da instituição, bem como de fóruns e seminários para discussão do tema, conforme observamos nas Tabelas 10 e 11.

Tabela 10: Livros e pesquisas encomendados, apoiados e financiados pelo Instituto Unibanco

Título	Autoras(es)	Tipo de pesquisa	Instituições parceiras	Ano de publicação
"Ficando para trás: o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro"	Alberto de Mello e Souza (org)	Publicação única	Instituto Unibanco	2007
"Motivos da evasão escolar" em "O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola"	Coordenação Marcelo Côrtes Neri.	Publicação única	CPS/IBRE/FGV	2009
"Relação entre Abandono Escolar no Ensino Médio e Desempenho Escolar no Ensino Fundamental Brasileiro"	Coordenação de Amaury Patrick Gremaud	Publicação única	FUNDACE – USP	2009
"Os Determinantes do Fluxo Escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil"	André Portela Souza, Vladimir Ponczek e Bruno Oliva	Publicação única	FGV	2009

“Avaliação do Impacto dos Fatores Escolares sobre o Abandono do Ensino Médio”	Coordenação de Fabiana de Felício	Publicação única	Metas – Consultoria em Pesquisa e Avaliação Educacional	2010
“Como aumentar a atratividade e diminuir a evasão?	Reynaldo Fernandes	Publicação única	USP	2009/2010
“Determinantes do Abandono do Ensino Médio pelos Jovens do Estado de Minas Gerais”	Tufi Machado Soares	Publicação única	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).	2010
“Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira”	Carina Takeuti	Dissertação de mestrado	FGV, Itaú (sob orientação de Sérgio Firpo)	2014
“Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais**”**	Tufi Machado Soares; Neimar da Silva Fernandes; Mariana Calife Nóbrega; Alexandre Chibebe Nicolella;	Publicação única	Instituto Unibanco, CAPES, CAEd, Secretaria Estadual de Educação de MG.	2015
“Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros”	Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce (coord.)	Relatório	Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita, Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Instituto Península	2015
Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública.	Ricardo Henriques; Mirela de Carvalho; Mariana Bittar	Livro	Instituto Unibanco	2020
“Desenvolvimento profissional de diretores escolares. Análise das experiências da África do Sul e do Canadá”	Lara Simielli, Ariane Faria dos Santos e David Plank	Relatório	Instituto Unibanco e Dados Para um Debate Democrático na Educação	2021

Fonte**:** elaboração própria da autora com base nos Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco.

Tabela 11: Ciclos de Seminários e eventos promovidos pelo Instituto Unibanco			
Ano	**Ciclo Gestão Escolar**	**Ciclo Currículo do Ensino Médio**	**Política Educacional Brasileira**
2015	Seminário Internacional "Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar" (setembro)	Colóquio "Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação"	Seminário "Política Educacional Brasileira" (agosto)
2016	Seminário Internacional "Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e Evidências"	Seminário Internacional "Desafios Curriculares do Ensino Médio"	*
2017	Seminário Internacional "Caminhos para a qualidade da educação pública: Desenvolvimento Profissional de Gestores"	Colóquio "Desafios Curriculares do Ensino Médio" flexibilização e implementação	Seminário Internacional: Política educacional brasileira em perspectiva

Fonte: elaboração própria da autora com base nos Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco.

Como é possível notar, é somente a partir dos anos 2000 que o Instituto começa a problematizar teórica e empiricamente a educação pública, e localiza no Ensino Médio um lugar estratégico para praticar o investimento social privado, visando melhorar e multiplicar as oportunidades de vida dos jovens que o concluem e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país. A premissa de que o acesso à educação promove mobilidade e justiça social ampara uma parte importante do seu discurso institucional, e de diversas outras organizações da sociedade civil que atuam no campo educacional desde os anos 1990.

A causa da desigualdade brasileira é atribuída à má qualidade da educação pública, responsável por impedir o ingresso dos estudantes recém-formados no mercado formal de trabalho. Esse diagnóstico revela a necessidade de aumentar a qualidade da educação pública para preparar os jovens para tal ingresso e propõe, a nível discursivo, uma educação para o trabalho, ou melhor: admite a preparação para o trabalho como a função social da escola. Mas, já a partir de 2006, com a criação do PJF, a noção de formação para o mercado de trabalho sai de cena, e os projetos e ações voltados à qualificação profissional perdem prioridade. Neste momento, o Instituto começa a desenhar um modelo de "educação para o trabalho" que não é profissionalizante, mas pretende inculcar nos estudantes um *ethos empresarial*, uma *subjetividade contábil* que

ganhará forma e conteúdo ao longo da implementação do PJF nos estados e na reforma do Ensino Médio, aprovada dez anos depois, em 2016.

Sendo assim, desde a criação do PJF até a aprovação da reforma do Ensino Médio, o Instituto *ensaia* um modo de explicar os problemas desta etapa da educação básica, apontando para elementos como a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho e o aumento dos índices de violência provocados pelo abandono escolar, até sedimentá-lo nos pilares mais sólidos do diagnóstico sobre os problemas do Ensino Médio, produzidos em diálogo com a Indústria Global da Educação (IGE) e com as reivindicações apresentadas aos sistemas de educação pública dos países capitalistas por meio da Agenda Global para a Reforma Educacional (AGRE).

Nesse sentido, notamos que, entre 2002 e 2009, será criada uma narrativa de situação-limite à qual teria chegado o Ensino Médio, formada por enunciados que se alternam no corpo do diagnóstico do Instituto. Nesse período, ele publicou somente os relatórios anuais de atividades, o informativo "Especial Ensino Médio Bomba Relógio" e realizou o Seminário Nacional "A crise de audiência do Ensino Médio". A partir de 2009, a produção do diagnóstico sobre os problemas do Ensino Médio se intensifica com o início da realização de ciclos (inter)nacionais de seminários, o financiamento de pesquisas sobre o Ensino Médio, e o início da publicação de boletins informativos sobre suas atividades institucionais.

A leitura e análise dos documentos supracitados nos permitiu compreender as concepções norteadoras do trabalho do Instituto, e como elas foram sendo revisadas ao longo dos anos, em função das mudanças empreendidas no interior da instituição e nas políticas públicas educacionais do país. Tais documentos revelam também as estratégias de institucionalização do Programa Jovem de Futuro no seio do Ensino Médio público de alguns estados da União, e a sua consequente conversão em política pública de escala nacional. Por fim, fornecem evidências de como a atuação do Instituto se constitui a partir de um processo paralelo de formação de uma rede de braços sociais de conglomerados empresariais, no interior da qual foi elaborado um projeto de educação e de escola pública que vem sendo institucionalizado com êxito nos últimos anos.

1.1 O início do novo milênio (2002-2005)

No período entre 2002[148] e 2005, tem início a formulação da tese segundo a qual o problema da desigualdade e a consequente trava imposta ao desenvolvimento econômico do país residiriam na qualidade da educação pública. A leitura dos relatórios de atividades desses quatro anos fornece elementos sobre qual era a compreensão da instituição em torno das noções de *educação* e *desenvolvimento*, bem como algumas pistas sobre quais eram as expectativas e as possibilidades de atuação do nascente Investimento Social Privado (ISP) nas políticas públicas mais importantes em torno do pacto de regulação social a ser implementado no país.

De partida, com base em breves dados estatísticos de avaliações externas, o Instituto admite que a qualidade da educação pública brasileira é baixa, a despeito da quantidade e da qualidade do investimento no setor. Porém, essa constatação/denúncia é feita de forma *abstrata* e *genérica*, sem apontar especificamente quais são – de acordo com sua própria análise – seus problemas estruturais e quais seriam as mudanças necessárias nas políticas públicas educacionais para superá-los. O argumento inicial de que a má qualidade da educação pública enfraquece a competitividade econômica internacional do país e produz exclusão social, que irá compor seu diagnóstico sobre as bases da desigualdade brasileira, aparece pela primeira vez na seguinte passagem do seu primeiro relatório de atividades:

> Estudo divulgado em julho de 2003 pela UNESCO e OCDE sobre a compreensão de leitura entre estudantes na faixa dos 15 anos em 41 nações coloca o nosso país na 37ª posição, à frente apenas da Macedônia, Albânia, Peru e Indonésia. [...] O resultado deste estudo chama atenção para um detalhe importante: *nosso problema* não está apenas na falta de acesso ao ensino, mas também na má qualidade da educação oferecida, que *torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados* (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6, grifos nossos).

Com esse argumento, o Instituto irá organizar sua "carteira" de projetos sociais, alocados em cinco frentes de atuação[149]: "Educação Ambiental", "Capacitação de

[148]No Relatório de Atividades deste ano, encontramos breves passagens nas quais são mencionadas atividades realizadas nos anos 1990, listadas no Capítulo I, – como a parceria com o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) do Governo Federal, que perdurou entre 1998 e 2002 – e se desdobraram em novos projetos e parcerias concebidos sob a mesma lógica da década anterior: o combate à desigualdade socioeconômica do país.

[149]Na Tabela 5 "Programas próprios e de parceiros implementados entre 2003 e 2005", apresentada no Capítulo II, essas cinco frentes de trabalho foram renomeadas para expressar com maior precisão as áreas que atendem: "Educação Formal", "Capacitação de Educadores", "Educação profissionalizante", "Formação para o Mercado de Trabalho e Empreendedorismo" e "Educação Ambiental". Além delas,

Educadores", "Qualificação para o Mercado de Trabalho", "Defasagem Escolar" e "Educação Complementar". Essa forma de classificação dos projetos promovidos e apoiados revela as preocupações centrais da instituição naquele momento: superar as deficiências da educação formal como o analfabetismo; a defasagem idade/série; o abandono escolar e a baixa capacidade de leitura e compreensão textual; promover a inclusão produtiva no mercado formal de trabalho da população jovem e adulta; e expandir a consciência ambiental da sociedade quanto ao descarte adequado do lixo, à plantação de árvores e à preservação da fauna e da flora locais.

No campo educacional, o apoio a projetos como o já mencionado "Alfabetização Solidária", realizado em parceria com o Governo Federal e cujo objetivo era promover a alfabetização de jovens e adultos em diferentes estados do país, os "Círculos de Leitura", em parceria com o Instituto Fernando Braudel de Economia, voltado ao aprimoramento da leitura dos estudantes do município de São Bernardo do Campo - SP, ao lado de "Empresários pelo Desenvolvimento Humano", em parceria com o Instituto Ayrton Senna, buscando reduzir a defasagem escolar de estudantes dos estados de Pernambuco e São Paulo, caminhou no sentido de complementar a educação formal para conter os efeitos deletérios da baixa escolaridade dos brasileiros como a má distribuição de renda, conforme afirmou em 2005:

> A desigualdade social e seu principal efeito, a má distribuição de renda, estão invariavelmente associados à falta de acesso à educação. Basta dizer que, segundo recentes indicadores sociais, 6,5 anos de estudo separam os 20% mais ricos da população brasileira dos 20% mais pobres (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 37).

À medida que o Instituto reconhece a implementação de políticas de expansão rumo à universalização do acesso à educação básica no início dos anos 2000, começa a desenvolver seu diagnóstico sobre os problemas da educação brasileira em torno da dimensão da *qualidade*, a qual enfrentaria uma situação de permanente *déficit*:

> A problemática do ensino formal tem sido atenuada, nos últimos anos, pela ampliação da rede de ensino e pelo acesso de um maior número de alunos aos bancos escolares. Primariamente equacionado quanto à oferta, que nem por isso deixa de ser incipiente em algumas regiões do país, o ensino público tem ainda muito a evoluir no âmbito da qualidade, o que muitas vezes torna ineficazes as políticas governamentais implementadas nesse campo. Ciente desse quadro, o Instituto Unibanco, em sintonia com uma das principais bandeiras da sociedade civil organizada, tem procurado meios de superar esse déficit crítico com programas que complementam o aprendizado curricular oferecido pelas instituições de ensino. Em 2005,

também criamos outras categorias que extrapolam os campos da educação e do trabalho, como "Projetos Assistenciais e de Solidariedade" e "Outros".

> essa frente de atuação beneficiou cerca de 7 mil alunos do ensino fundamental e médio, em projetos de múltiplas especificidades (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 15).

Quando observamos os projetos promovidos pelas frentes "Educação Profissionalizante" e "Formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo", como o "Estúdio Aprendiz", desenvolvido com a ONG Cipó com apoio da Delegacia Regional do Trabalho do estado da Bahia, para oferecer formação técnico-profissional para estudantes de 15 a 16 anos; o projeto "Das ruas para as empresas", realizado em parceria com a Secretaria de Trabalho e Renda da Prefeitura do Rio de Janeiro, voltado à transferência de jovens trabalhadores informais para o mercado formal de trabalho; e o próprio "Junior Achievement", em parceria com associação homônima, cujo objetivo era oferecer educação para o mercado de trabalho e empreendedorismo, compreendemos que o trabalho do Instituto neste período se dá a partir da concepção de um nexo intrínseco entre *educação e trabalho*, no qual a *função social da escola* seria a de garantir que os jovens egressos do sistema público de ensino tenham a escolaridade necessária para se inserir no mercado formal de trabalho, e assim diminuir os índices de pobreza, informalidade e inclusive de criminalidade do país.

Em suma, o propósito do Instituto consistia em fazer com que a escola pública promovesse a *inclusão social* da parcela da sociedade historicamente excluída por meio do acesso ao trabalho formal. Ademais, na justificativa de sua atuação institucional, aponta a promoção da escolarização básica de jovens e adultos como uma medida imprescindível para aumentar a competitividade econômica internacional do país. E neste sentido, todos os projetos apoiados até o ano de 2007 e cuja realização envolvia a participação de empresas locais, estimularam a implementação da Lei de Aprendizagem.

No entanto, apesar do discurso institucional tender à promoção da qualificação técnica e da formação profissionalizante dos jovens atendidos, que os conduziria ao exercício de profissões com regulamentação trabalhista e maior reconhecimento e demanda no mercado – como por exemplo as formações oferecidas pelo Sistema S[150],

[150]De acordo com o site oficial do Senado Federal, Sistema S é o "termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço

como cursos de mecânica automotiva, metalurgia e soldagem, *design* gráfico, etc. – os projetos promovidos e apoiados pelo Instituto priorizavam o treinamento em funções de trabalho que exigem formação mais curta, como o cuidado de crianças e idosos, panificação, artesanato, por um lado, e a aquisição de conhecimentos em torno das noções de "empregabilidade", "empreendedorismo", "autodesenvolvimento", "espírito empreendedor", "projeto de vida", por outro. A noção de cidadania também está presente e diretamente orientada à inclusão social desses jovens, e aparece vinculada à educação cidadã e ambiental.

Diante dessa plataforma de projetos e ações, concluímos o Instituto não tinha como objetivo final combater a desigualdade socioeconômica do país atacando suas bases e estimulando a livre competição entre todo os estratos e classes sociais, mas sim promover a *inclusão social* dos excluídos, seja a nível material ou ideológico, evitando que a exclusão de um amplo contingente da juventude brasileira usuária da escola pública configure um novo entrave à expansão da economia ou o estopim para um processo de desintegração social, e convencendo-o da necessidade de participar da economia formal e de se preparar para ocupar os postos disponibilizados para quem está *à margem*.

Esse lugar de chegada se torna ainda mais nítido quando observamos que a noção de *competição econômica* que norteia a atuação do Instituto se baseia numa relação desigual entre os países, da qual o Brasil participa de modo dependente. Assim, o trabalho do Instituto no campo educacional pretende promover a integração internacional da economia brasileira sem formar técnica e cientificamente os beneficiários de seus programas, que, quando muito, devem estar habilitados para cumprir as exigências feitas pela "moderna sociedade do conhecimento": ter escolaridade básica e conhecimentos em informática.

Nos Relatórios de Atividades desses três anos, o Instituto afirma ter como missão "contribuir ativamente, como instituição financeira, com o desenvolvimento econômico do país" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 2), atuando em regiões e comunidades mais vulneráveis, buscando promover a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, e assim construir uma sociedade menos desigual com sustentabilidade ambiental. Para tanto, apoia projetos extracurriculares cujo objetivo era *complementar* os currículos e o

---

Social de Transporte (Sest)". Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s. Acesso em: 03.05.2022.

projeto político-pedagógico das escolas, por meio de parcerias com organizações da sociedade civil com atuação prévia em diferentes territórios, às quais ofereceu suporte técnico e trabalho voluntário dos funcionários do antigo Unibanco:

> O ano de 2005 marcou uma época de amadurecimento da missão assumida pelo Instituto Unibanco de atuar junto a comunidades menos favorecidas no desenvolvimento e na implementação de projetos inovadores e multiplicáveis, que facilitem a inserção de adolescentes e jovens adultos no mercado de trabalho, e na promoção da educação ambiental. Estruturada em cinco frentes – Educação Ambiental, Capacitação de Educadores, Qualificação para o Mercado de Trabalho, Defasagem Escolar e Educação Complementar –, a atuação da entidade teve como pontos de relevância a multiplicação de atividades e o fortalecimento de parcerias, tanto na esfera do terceiro setor, junto às organizações não-governamentais às quais se associa para o desenvolvimento de seus projetos, quanto em setores considerados estratégicos para viabilizar sua proposta de transformação social, como o meio acadêmico (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 9).

Porém, já no ano de 2005, o Instituto dá um passo rumo à conversão em *think tank* educacional, promovendo o primeiro seminário da instituição para debater o diagnóstico que desde então organiza sua atuação, o qual relaciona diretamente desigualdade social e a qualidade da educação pública oferecida pelo país. Para o evento, são convidados especialistas com pesquisas sobre o tema, porém sem formação primária em pedagogia ou atuação profissional na educação pública, e no lugar desses pré-requisitos curriculares constam diplomas em universidades internacionais, passagem por instituições públicas e privadas e o compartilhamento de um olhar *econômico* sobre a educação. Sobre este seminário inaugural não encontramos registros, como documentos ou gravações de vídeo, porém no Relatório de Atividades deste ano consta um breve comentário sobre o eixo principal do debate realizado durante o evento:

> A relação entre desigualdade social e educação no Brasil e os caminhos para sua contínua qualificação fundamentaram os temas debatidos no Seminário Educação Brasileira: Diagnósticos e Alternativas[151] promovido, em outubro de 2005, pelo Instituto Unibanco em parceria com o IETS (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade). No encontro, que reuniu 120 pessoas em São Paulo, renomados especialistas dos meios acadêmico e educacional analisaram os indicadores atuais, apontando caminhos para a formulação de políticas educacionais consistentes, direcionadas à consolidação de uma sociedade autossustentável. Integraram as mesas de debates os palestrantes Simon Schwartzman[152] (IETS), Naércio Aquino

[151]Ao longo da pesquisa, não encontramos registros deste seminário, somente a menção à sua realização no Relatório de Atividades do ano de 2007.

[152]Graduação em Sociologia e Política e Administração Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da qual é professor aposentado, mestre em Sociologia pela *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO) e doutor em Ciências Políticas pela *University of California Berkeley*. Foi presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística fe(IBGE), foi membro do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), membro da Academia Brasileira de Ciências e atualmente é

> Menezes Filho[153] (FEA-USP), Creso Franco[154] (PUC-RJ), Francisco Soares[155] (UFMG), Maria Helena Guimarães de Castro[156] (Secretaria do Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo), Nigel Brooke[157] (UFMG), Alvana Bof[158] (Unesco) e Claudio de Moura e Castro[159] (Faculdade Pitágoras) (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 47).

1. 2. 2006 a 2009: a bomba-relógio

É no Relatório de Atividades de 2006 que o Instituto anunciou a especialização do seu trabalho no Ensino Médio, apontada como a etapa chave da educação básica para o enfrentamento e a superação da desigualdade no país. O Programa Jovem de Futuro, anunciado neste mesmo ano, passará a ocupar o centro das atenções e dos esforços institucionais:

> Atestada pelos principais exames de avaliação do ensino no Brasil, a baixa escolaridade tem se mostrado um fator determinante de obstáculo à inclusão social, além de condicionar o baixo rendimento profissional, reduzindo as oportunidades de superação da pobreza e competitividade do país. Em busca de alternativas para modificar essa realidade, a concepção dada à educação pelo Instituto Unibanco, compreendida como *fundamento para a construção de uma sociedade mais justa*, encontra terreno fértil na frente de Educação Complementar, sobretudo pelas possibilidades de incrementar o ensino médio, considerado estratégico para alterar essa realidade. Com essa visão, o Instituto Unibanco lançou o Programa Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio, que, ao longo de 2007, oferecerá apoio técnico e financeiro a escolas públicas, agregando esforços

---

pesquisador associado do Instituto de Estudos de Política Econômica. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do. Acesso em: 25.02.22.

[153]Graduado, mestre em Economia pela USP e doutor em Economia pela *University College London* (1997). Membro titular da Academia Brasileira de Ciências e atualmente é professor titular da Cátedra Ruth Cardoso do Insper. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=D68D220B859BABA2AF5CF8DCCC8FB826.buscatextual_3. Acesso em: 25.02.22.

[154]Não foi possível levantar maiores informações sobre a biografia de Creso Franco, além do fato de que é professor da PUC do Rio de Janeiro, disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesquisas/quali/palestrantes/Quali_Apres_CresoFIM.pdf. Acesso em: 25.02.22.

[155]Doutor em Estatística pela *University of Wisconsin-Madison* e pós-doutor em Educação pela *University of Michigan-Ann Arbor*, foi membro do Comitê Consultivo do INEP, do qual também foi presidente, do Conselho de Governança do Todos Pela Educação (TPE), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde permanece até hoje, e atualmente é professor titular aposentado da UFMG e do Conselho Técnico do *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) do México. Disponível em: http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaj/jose-francisco-soares. Acesso em: 25.02.22.

[156]Ver nota 82, no Capítulo II.

[157]Graduado em Psicologia Experimental pela *University of Reading*, mestre em Psicologia Ocupacional pela *Birkbeck College*, doutor em Estudos do Desenvolvimento pelo *Institute of Development Studies* e pós-doutor em Educação pela *University of London*, foi assessor e representante da Fundação Ford no Brasil, foi professor convidado da UFMG e pesquisador no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) pela mesma universidade. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/2348187/nigel-pelham-de-leighton-brooke. Acesso em: 25.02.22.

[158]Foi Coordenadora Geral do Sistema Universitário Aberto Brasileiro do MEC e atualmente é pesquisadora de políticas educacionais e avaliação no INEP.

[159]O economista Cláudio de Moura Castro integra hoje o Conselho do Instituto Unibanco e a descrição de sua biografia consta no Capítulo II desta dissertação.

> para a qualificação do ensino nessa área, além de apoiar, nesse núcleo de ações, um amplo conjunto de iniciativas que beneficiam jovens e adultos em diversos estágios de sua formação (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 14, grifos nossos).

As escolhas realizadas nesta etapa do desenvolvimento do trabalho foram orientadas pelo refinamento do diagnóstico sobre a má qualidade da educação pública – agora especificamente da *gestão escolar no Ensino Médio* –, compreendida como a responsável pela desigualdade do país. Não à toa, seu primeiro nome foi "Programa Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio", o qual carrega consigo um diagnóstico que atesta a falta generalizada de qualidade desta etapa do ensino básico e aponta caminhos para aprimorá-lo. Esse refinamento pode ser observado na medida em que incorpora ao seu vocabulário a noção de *gestão*, embora o conceito propriamente dito tenha sido empregado somente após a implementação do Programa:

> Durante três anos, o programa, estruturado em ações coletivas, garantirá apoio técnico e financeiro ao processo de concepção, implementação, monitoramento e avaliação do planejamento estratégico das instituições de ensino, proporcionando, como seu próprio nome diz, um futuro melhor para os estudantes beneficiados (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 6).

Na prática, a priorização do trabalho com a gestão escolar começa em 2006, porém só será pautado com base em teorias gerencialistas, a partir de 2012, com as mudanças produzidas no interior da Instituição. Entre elas, está a chegada de Ricardo Henriques ao cargo de superintendente-executivo, a e realização do Jovem de Futuro no âmbito da parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Até lá, conforme constatamos por meio das entrevistas realizadas para a pesquisa, o enfoque do programa esteve concentrado sobre o trabalho pedagógico, especialmente aquele realizado em sala de aula, o qual caracterizou a gestão de Wanda Engel (2006-2012) à frente do Instituto e do Programa. Complementarmente ao Jovem de Futuro, e na esteira do trabalho orientado à melhoria da qualidade da educação média a partir da sala de aula, o Instituto criou o Programa Entre Jovens, que consistia no oferecimento de reforço escolar em português e matemática para melhorar o desempenho dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio:

> Entendemos que a transformação dos índices sociais de violência, desemprego e evasão escolar só pode advir de investimentos consistentes no aprimoramento das condições de ensino oferecidas aos jovens. Esta visão alicerçou as bases de nossos projetos sociais na área da educação, voltando-os para a melhoria das condições do Ensino Médio. Os projetos Jovem de Futuro – Melhoria da Qualidade da Escola e Entre Jovens: a Tutoria Melhorando a Qualidade de Ensino beneficiaram em 2007 cerca de nove mil estudantes e o acréscimo medido no desempenho dos alunos é tão favorável, que nossa projeção para o próximo ano é expandir estes

> projetos para aproximadamente 100 mil alunos, que, em sua grande maioria, são jovens moradores da periferia das cidades, oriundos de famílias de baixa renda (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 6).

No ano seguinte, o Programa inicia sua fase experimental na região da Rodovia Raposo Tavares, no município de São Paulo, é renomeado "Jovem de Futuro. Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade para o Ensino Médio", e estabelece como metas para as escolas participantes aumentar em 50% as médias de desempenho dos alunos em português e matemática e diminuir em 40% os índices de evasão ao final dos três anos do Programa.

No entanto, conforme já foi apontado no Capítulo II, os primeiros resultados produzidos pelo Programa foram inferiores às expectativas da instituição, levando-a em 2008 a diminuir em 25% a meta de melhora nas médias da escola nas avaliações externas em português e matemática, bem como as de evasão. Em nossa análise, a revisão dessas metas indica não só a dificuldade do Instituto de conseguir transformar os resultados de proficiência nessas disciplinas do currículo do Ensino Médio com seus programas, como também evidencia a impossibilidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes oferecendo somente reforço escolar ou introduzindo nas escolas algumas técnicas de gestão gerencial, desacompanhados de um projeto amplo de equacionamento dos problemas estruturais da educação pública brasileira. Em última instância, ela aponta para a insuficiência de medidas endógenas à escola para transformar a educação pública.

Mas para o Instituto, falhas e resultados negativos devem conduzir a correções de rota, isto é, à análise e compreensão de quais ações e decisões foram tomadas de modo equivocado, com base em dados e pesquisas produzidos por especialistas em educação de diferentes países, gestores públicos do setor e *policy-makers*, e eventualmente ouvindo a própria comunidade escolar, professores, gestores, alunos. Neste sentido, no Relatório de Atividades de 2010, Pedro Moreira Salles afirma:

> Acompanhando de perto a evolução dos projetos, porém, constatamos que o Jovem de Futuro mostrou-se [sic] pouco eficiente em seu poder de alterar os índices de abandono. Para compreender melhor esse fenômeno, iniciamos um conjunto de pesquisas sobre o tema e realizamos o seminário "Como Aumentar a Audiência do Ensino Médio?", no qual quase mil profissionais ligados à educação analisaram e debateram experiências nacionais e internacionais em busca de possíveis soluções. Também em torno desse tema foi organizado o I Fórum de Agentes Jovens, com a participação de 392 jovens dedicados a formular suas próprias recomendações (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 5).

Para delimitar seu foco de trabalho no Ensino Médio no campo da gestão escolar, o Instituto desenvolve e implementa um sistema de monitoramento e avaliação das tecnologias educacionais para ser aplicado nas escolas, bastante semelhante aos instrumentos de gestão utilizados no mundo corporativo, orientados pela busca da melhor relação custo-benefício, na produção de evidências para orientar o trabalho, corrigir rotas e ampliá-lo. Uma das ferramentas que integram este sistema é o "Manual de Supervisão Técnica, base para a criação de referencial teórico e de um padrão operativo capaz de conferir identidade e unidade à ação de supervisão técnica" (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 12) dos projetos da instituição. Conforme afirma:

> Monitorar e avaliar são ações essenciais para todo e qualquer projeto ou iniciativa social, que permitem gerar uma base de resultados e de informações sobre o seu desenvolvimento, analisar a situação do público atendido, avaliar rumos, corrigir problemas e redesenhar ações. Contudo, o objetivo principal do sistema de monitoramento e avaliação do Instituto Unibanco é sistematizar tecnologias para que possam ser disseminadas em diferentes redes de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 11).

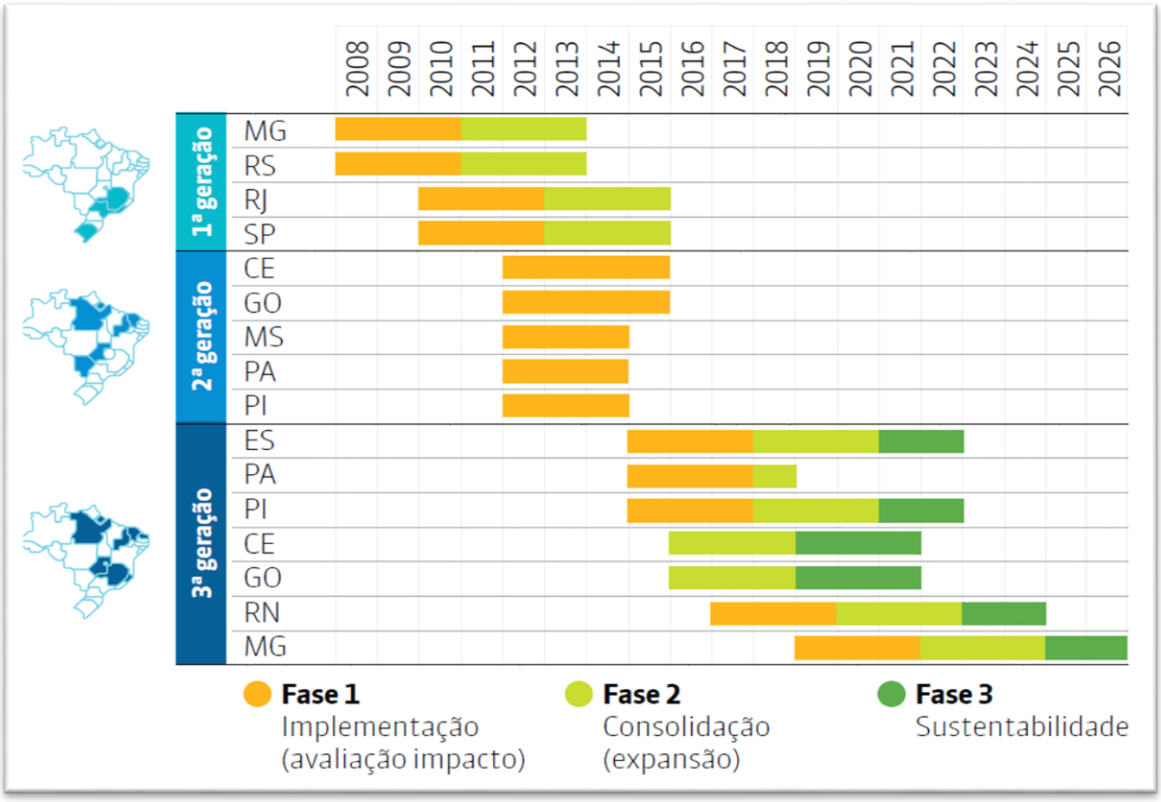
Este mesmo sistema, futuramente "Sistema de Gestão de Projetos" (SGP), também foi pensado para ser aproveitado pelas próprias escolas na gestão dos programas desenvolvidos em parceria com o Instituto. Com ele entram em cena, do ponto de vista teórico e semântico, as noções de *diagnóstico, gestão, monitoramento, avaliação, resultado* e *evidência*, que serão transpostas das teorias gerencialistas e do universo corporativo para o educacional como se compartilhassem os mesmos interesses e finalidades. Na medida em que o Instituto detecta em seu diagnóstico a falta de qualidade técnica da gestão escolar, propõe como solução o uso dessa ferramenta:

> O sistema de monitoramento e avaliação do Instituto Unibanco é também fonte de informação e de aprendizagem, tanto para registrar o andamento das ações junto às escolas e organizações parceiras, quanto para subsidiar as equipes na gestão, tomada de decisão, sistematização e validação dos princípios e propostas dos projetos em andamento. Cada projeto é, em si, uma ação refletida, avaliada e revista continuamente, e todos os projetos contam, desde seu início, com uma lógica avaliativa das ações, que apresenta quatro campos de atenção: *diagnóstico, processo, resultado e impacto*. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 11, grifos nossos).

A partir da Figura 9 podemos obter uma visão mais ampla dos estados brasileiros nos quais o Instituto Unibanco implementou e continua desenvolvendo o Programa Jovem de Futuro. A aplicação do Programa nos estados é dividida em três fases: (1) Implementação; (2) Consolidação; e (3) Sustentabilidade, e que coincidem com a divisão em três gerações apresentada no Capítulo II. Nela, podemos observar que nos primeiros

anos, o Programa foi implementado de forma experimental até adquirir o certificado de "Tecnologia Educacional" atribuído pelo MEC e poder ser oferecido a um número maior de estados, logo em seguida tornando-se parceiro do PROEMI em 2012, a partir do qual passa a ser implementado em toda a rede de Ensino Médio dos estados nos quais ingressa. Também observamos que ao longo dos anos alguns estados deixaram e retornaram ao Programa, e isso ocorreu em função de fatores como a alternância de governo no estado, que por decisão política pode descontinuar e/ou reestabelecer a parceria com o Instituto, e a dificuldade de implementar o Programa em toda a extensão de sua rede de ensino, sobretudo nas regiões onde as escolas são mais precárias.

Figura 9: Estados brasileiros em que o PJF foi implementado



Fonte: Publicação "Gestão na educação em larga escala" do Instituto Unibanco, 2020.

Para além de todas as instituições parceiras, no ano de 2006 o Instituto estabelece uma parceria importante para a sua trajetória e a do Investimento Social Privado brasileiro (ISP): com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). É essa entidade que irá sistematizar, divulgar e dar organicidade à atuação de todo o ecossistema de OSCs que compõe o "terceiro setor empresarial". Oficialmente, ela se inicia quando o Instituto patrocina a primeira edição de um periódico muito importante para o setor, o Censo

GIFE[160]. Conforme explica: “motivados pela perspectiva de uma maior articulação entre as organizações não-governamentais, procuramos entender a fundo as atividades sociais que desenvolvemos em comum com essas instituições” (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 7).

No ano seguinte, será estabelecida outra parceria, importante não apenas para a constituição do ISP, mas também da rede de braços sociais empresariais que irá propor, formular e implementar versão brasileira da Agenda Global de Reforma Educacional (AGRE) discutida no Capítulo II. É o caso do Movimento Todos Pela Educação (TPE), que naquele ano havia conquistado, por meio do Decreto nº 9.694, a publicação do “Plano de Metas: Compromisso Todos Pela Educação”, já previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2007. O Instituto se compromete publicamente com o cumprimento do Plano, promovido por “vários segmentos da sociedade civil para garantir, até setembro de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o pleno acesso de crianças e jovens a uma educação de qualidade”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11).

É fundamental apontar que Wanda Engel, à época superintendente-executiva do Instituto Unibanco, é uma das fundadoras do TPE, integrando seu Conselho de Fundadores[161] desde 2006. Sua trajetória de atuação simultânea em diferentes instituições do investimento social privado cuja atividade principal é fazer *advocacy* em torno de uma agenda de reformas gerenciais para a educação brasileira, é também a trajetória de seus pares, e oferece um panorama da extensão da rede e da diversidade de atores individuais e institucionais empenhados em *melhorar a qualidade da educação pública no país*.

Neste sentido, Wanda cumpre um papel muito importante ao trazer para o discurso institucional do Instituto Unibanco e de sua rede de parceiros a tese de que o Ensino Médio contém uma “bomba-relógio” prestes a explodir. A elaboração dessa peça retórica produz, ao mesmo tempo, o *diagnóstico* dos problemas que atravancam a última etapa da educação básica; a evasão escolar e a baixa proficiência em português e matemática, que exclui socialmente os jovens e cria um cenário iminente de desintegração social; e o *prognóstico* de como impulsionar a qualidade do Ensino Médio e impedir a eclosão desses

[160]Todas as edições do Censo Gife publicadas até a data da defesa desta dissertação se encontram no site oficial do próprio GIFE. Disponível em: https://gife.org.br/censo-gife/. Acesso em 04.03.22.
[161]Conforme podemos observar em seu perfil na rede social LinkedIn. Disponível em: https://www.linkedin.com/in/wanda-engel/. Acesso em: 04.03.22.

fenômenos desagregadores provocados por sua "falência", viabilizando então a competitividade econômica internacional do Brasil e o combate às desigualdades.

Duas iniciativas foram fundamentais para cunhar a ideia da "bomba-relógio" e do que Wanda defende ser a falência generalizada do Ensino Médio brasileiro: a realização do seminário nacional "A crise de audiência no Ensino Médio", realizado em 2010 em parceria com o Todos pela Educação, e a publicação, em 2009, do texto informativo "Especial Ensino Médio Bomba-Relógio".

O seminário está parcialmente disponível no site Youtube[162], e é possível acessar as palestras feitas por Mozart Ramos, à época membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do TPE; por Ricardo Paes de Barros, à época pesquisador do IPEA e membro do Conselho do Instituto Unibanco, onde permanece; e pela então superintendente-executiva do Instituto, Wanda Engel. A importância desse evento reside no fato de ter sido a ocasião em que foi apresentada, registrada e multiplicada a narrativa de que o Ensino Médio brasileiro atravessava um momento de crise, e ao mesmo tempo preparou o terreno para encaminhar as soluções que seriam propostas pelo Instituto e sua rede de parceiros.

O seminário nacional "A crise de audiência no Ensino Médio" pode ser compreendido como o primeiro esboço do diagnóstico que o Instituto Unibanco irá emplacar no debate público sobre esta etapa da formação básica. A principal contribuição feita durante o evento se organizou em torno da defesa da existência de uma crise iminente na educação média, atribuída pelos conferencistas à incapacidade dos profissionais da educação cumprirem suas funções na ponta, tornando o Ensino Médio desinteressante, ineficiente, e levando o Instituto a assumir como foco de seu trabalho institucional incidir sobre as políticas públicas educacionais para reverter esse quadro. Sobre o cenário de crise constatado no Ensino Médio, Wanda Engel afirma:

> Nós queríamos muito que todo mundo que saísse daqui, saísse com uma consciência de que existe uma bomba-relógio sendo montada para este país, e essa bomba-relógio se chama Ensino Médio. A bomba-relógio é o fato de nós não estarmos conseguindo fazer com que a nossa juventude tenha o passaporte mínimo para a entrada no *moderno mercado de trabalho*, um moderno mercado de trabalho que exige, como mínimo a conclusão do Ensino Médio. Então não conseguir introduzir, ou dar

[162]Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=a+crise+de+audi%C3%AAncia+no+ensino+m%C3%A9dio. Acesso em: 11.03.2022.

> condições de inserção para as novas gerações no moderno mercado de trabalho faz com que nós estejamos perdendo, não para o trabalho, mas perdendo para o desemprego, perdendo para as políticas de assistência, perdendo para as políticas de segurança a nossa maior riqueza que são os nossos recursos humanos. *Então hoje a gente está com uma verdadeira sangria* que, ou estanca essa sangria, ou nós vamos fazer com que grande parte da nossa juventude não tenha as condições mínimas de inserção, e vai fazer com que esse país não tenha as condições mínimas de competitividade mundial, porque a competitividade mundial de um país numa sociedade do conhecimento é o grau de escolaridade da sua população (INSTITUTO UNIBANCO, 2008b, grifos nossos).

Para construir o argumento de que existe uma "crise de audiência no Ensino Médio" ativando uma "bomba-relógio", cuja explosão espalharia desemprego, exclusão e desintegração social, Wanda Engel compila um conjunto de dados estatísticos, publicados pelo IPEA em 2008, correlacionando a escolaridade média dos jovens, índices de evasão escolar no Ensino Médio, o perfil socioeconômico de quem evade e sua inserção no mercado de trabalho. Dentre eles, destacam-se aqueles que serão repetidos por outros membros do Instituto em diferentes ocasiões, como por exemplo: à época, dos 10 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos, menos da metade estava matriculada no Ensino Médio, somente 1,8 milhões o concluíam, e 18% dessa população estava fora da escola, deixando evidente o quanto a evasão é um problema grave na etapa final da escolarização. Ao mesmo tempo, apontou que entre jovens de 15 a 24 anos, 68% estão fora da escola, e somente 13% deles estão no Ensino Superior, tornando incoerente o fato da educação média no Brasil ser 90% propedêutico e 10% profissionalizante, crítica que reaparecerá com força na defesa das propostas de reforma apresentadas em 2013 e 2016 pelo Congresso Nacional e pela gestão interina de Michel Temer da presidência da república, respectivamente.

Em sua fala no evento, Mozart Ramos se concentrou no argumento de que o fracasso do Ensino Médio está associado ao desinteresse dos estudantes pelo formato atual da escola, conteudista, com treze disciplinas obrigatórias no currículo, e ao mesmo tempo superficial, pois não se aprofunda em nenhuma delas e se restringe a ensinar a memorização de "fórmulas", incapaz de dialogar com as expectativas dos alunos que acabam se desinteressando pelo processo de escolarização como um todo:

> Eu dou aula, logo no primeiro semestre, recebendo os alunos, na Universidade Federal de Pernambuco, tanto nas engenharias quanto nas licenciaturas, e realmente é um desastre a formação com que o aluno chega à universidade do Ensino Médio. E ele não aprende a relação, por exemplo, das questões da matemática com a física, com a química, então fica na verdade os conteúdos absolutamente fragmentados, onde o aluno hoje do

> Ensino Médio, praticamente o que ele faz é aplicar fórmulas sem compreender porque aplica aquela fórmula. Então, decorar conteúdos sem procurar entender, por exemplo, o porquê do uso de determinadas equações. Então eu acho que a gente está num momento importante de fazer essa inter-relação. A questão do abandono e da repetência, que trata mais especificamente do dia de hoje, é mais uma consequência da *desmotivação* (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, grifos nossos).

Em linhas gerais, as análises sobre o Ensino Médio apresentadas durante o evento pelas(os) conferencistas oferecem um panorama de como o terreno estava sendo preparado para atores como o Instituto Unibanco e seus parceiros proporem e implementarem reformas educacionais. Apesar do emprego errático de argumentos, alguns dos quais cairão em desuso pelo posteriormente, a aposta na má qualidade do trabalho da escola se sedimenta até o ponto de ser endereçado à gestão escolar, conforme acena Wanda no final de sua exposição:

> Hoje no Ensino Médio nós temos 24 mil escolas e 413 mil professores. Quando a gente lida com os dados, como a pesquisa da Mona [outra conferencista], que diz o seguinte: 'não existe boa educação sem bons professores, não existem bons professores se você não consegue captar os melhores, você não consegue captar os melhores se você não tiver um bom salário inicial', bom, a gente tem 413 mil que não estão nesta situação. Vai fazer o quê? Quer dizer, a nossa grande questão é: *como é que eu faço com esses 413 mil para eles se tornarem bons professores*. Não adianta pensar no futuro. Tem gente que já está pensando em carreira paralela. Enfim, mas o fato é que a gente tem 413 mil, pode mandar para uma *fábrica de sabão*. É uma força, é uma força e a gente tem que saber como aproveitar isso (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, grifos nossos).

Por sua vez, o informativo "Especial Ensino Médio Bomba-Relógio" compila os resultados de duas pesquisas financiadas pelo Instituto Unibanco: "Relação entre Abandono Escolar no Ensino Médio e Desempenho Escolar no Ensino Fundamental Brasileiro"[163] e "Os Determinantes do Fluxo Escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil"[164]. Dentre as principais conclusões de ambos os estudos, figura a constatação de que problemas no ingresso, permanência e aprovação no Ensino Médio estariam diretamente relacionados às defasagens no aprendizado dos estudantes durante o Ensino Fundamental; à distorção da relação entre idade e série; aos perfis e trajetórias individuais dos estudantes, como gênero, raça, escolaridade dos pais; acesso à internet;

[163]Publicada em 2010 pelos pesquisadores Amaury Patrick Gremaud, Alexandre Chibebe Nicolella, Luiz Guilherme Scorzafave, Roberto Guena de Oliveira, Tufi Machado Soares e Walter Belluzzo Junior, da Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia (FUNDACE) da USP.

[164]Realizada em 2011 pelos pesquisadores André Portela Souza, Bruno Oliva e Vladimir Ponczek, do Centro de Microeconomia Aplicada da EESP-FGV.

necessidade de trabalhar; e a desatualização do Ensino Médio, que já não atenderia às expectativas dos jovens e do tempo presente.

Tais fatores são apontados como igualmente responsáveis pelo fracasso da educação média e por ativar o que o Instituto chamou de "bomba-relógio", porém a falta de atratividade do Ensino Médio é destacada no documento como o maior de todos os problemas, conforme podemos observar nas falas de Mozart Ramos, para quem não podemos "[...] cair no erro de creditar a crise de audiência do Ensino Médio apenas aos problemas do Ensino Fundamental. O Ensino Médio precisa se reinventar e buscar uma nova identidade para manter esses jovens nas salas de aula" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 5), ou de Reynaldo Fernandes, professor da USP e ex-presidente do INEP:

> Há um pico de evasão dos 14 aos 18 anos. Essa é justamente a idade em que as pessoas deveriam estar no Ensino Médio. Então pode estar havendo uma conjunção de dois fatores: a idade é algo intrínseco ao Ensino Médio. *Ele pode não ser interessante para o jovem* [...]. Já sabemos que a necessidade de trabalhar não é o grande problema dos jovens. *É preciso aumentar a atratividade da escola, reduzir os seus custos e aumentar os seus benefícios contemporâneos*, mantendo os benefícios futuros. Os jovens são muito orientados pelo presente (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 10, grifos nossos).

Por outro lado, as recomendações apresentadas no informativo por especialistas para superar o quadro traçado de deficiências do Ensino Médio, feitas a partir dos resultados de ambas as pesquisas supracitadas, recaem sobre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Estratégias como reforço escolar, concentração de esforços nos grupos de alunos mais propensos à evasão – consequentemente os mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico –, e repensar a abordagem do trabalho com o público jovem caracterizam-se por ir muito além do núcleo do trabalho feito pelo Programa Jovem de Futuro nas escolas. Ricardo Paes de Barros e Mônica Ribeiro da Silva[165], apresentaram propostas bastante alinhadas ao que os profissionais da educação e o próprio MEC compreendiam como o caminho adequado para melhorar o Ensino Médio no país, as quais passavam impreterivelmente pela formação integral do estudante:

> Revisar e rediscutir a escola em sua totalidade: os tempos e os espaços em que se organiza, a linguagem de que se utiliza e a forma com que dialoga com o jovem de hoje em dia. Rever o Projeto Político Pedagógico nas

[165]Mônica Ribeiro da Silva é pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É graduada em pedagogia pela UNESP, mestre em educação pela UFSCAR, doutora em educação pela PUC-SP e pós-doutora em educação pela Unicamp. Atualmente, é coordenadora do Observatório do Ensino Médio da UFPR. Currículo Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=8CD89E855DCF7E662CE811A1395D3B82.buscatextual_5. Acesso em: 15.06.2022.

> escolas, de maneira individualizada, buscando dar conta da pluralidade da cultura juvenil, atribuir novos sentidos para o conhecimento e estreitar a relação do jovem com o trabalho, a cultura e as questões de ciência e tecnologia postas no mundo de hoje [...]. Rever a relação da escola com o trabalho: em vez de pensar em formar para o mercado, *tomar o mundo do trabalho como elemento de reflexão na escola*, junto com o jovem. A preocupação da escola deve ser formar pessoas com autonomia intelectual e moral para que possam, de fato, intervir na sociedade (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 13, grifos nossos).

A partir dos fragmentos acima é possível compreender a distância existente entre as recomendações feitas pelas pesquisas – especialmente aquelas realizadas por educadores e profissionais do campo educacional – que se debruçam sobre os problemas do Ensino Médio, e o trabalho realizado pelo Instituto através de programas como o Jovem de Futuro. Naturalmente, pela limitação que possui enquanto investidor social privado, o foco no reforço escolar para melhorar os níveis de proficiência em português e matemática, e ao mesmo tempo combater a evasão pode ser lido como o recorte feito para poder intervir de forma prática no campo educacional, mas em nosso entendimento bastante apartada das discussões que os próprios pesquisadores da instituição trazem como evidências sobre onde atuar para transformar o Ensino Médio. A noção de que "investimento técnico e financeiro na gestão de escolas públicas de Ensino Médio que, com autonomia e responsabilidade, conseguem aumentar em 50% o desempenho escolar de seus alunos e reduzir em 40% a evasão" (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 2), simplifica ao ponto de distorcer o que especialista e o próprio MEC estavam apontando como estratégias e ações necessárias para expandir com qualidade o Ensino Médio no país, haja vista os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador.

Quando olhamos para as recomendações voltadas especificamente para o ambiente da sala de aula, feitas não por especialistas em educação, mas *policy-makers* e/ou *policy entrepreneurs*, como Rubem Klein[166], e Priscila Cruz, diretora-executiva do Todos Pela Educação, constatamos que elas já acenam para a responsabilização da comunidade escolar pela evasão e a baixa aprendizagem no Ensino Médio:

> Alunos que chegam ao Ensino Médio com mais de dois anos de atraso precisam de aceleração do conhecimento. O currículo deveria ser flexível para esses alunos, a fim de atender sua necessidade mais imediata – vestibular ou mercado de trabalho. Escolas de uma mesma região devem

[166]Rubem Klein é consultor da Fundação Cesgranrio. É graduado em matemática pela UFRJ, mestre em matemática pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, doutor em matemática pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) em Matemática, e possui três pós-doutorados em Ciências Exatas e da Terra pela Universidade da Califórnia. Currículo disponível em: https://www.escavador.com/sobre/4997804/ruben-klein. Acesso em: 10.03.2022.

> se unir e criar salas separadas para alunos em idade defasada, já que a diferença cognitiva de dois ou mais anos entre colegas nessa faixa etária é muito grande. O professor não pode fingir que não há diferença na sala de aula, mas deve agir de maneira justa, sem discriminar os alunos mais velhos. Ele precisa deixar claro para a classe que nem sempre – e por vários motivos – todos conseguem cumprir o ciclo escolar no tempo esperado (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 11).

Conforme podemos observar, o Instituto ainda não havia elaborado o diagnóstico completo sobre as razões da má-qualidade da gestão escolar, tampouco propunha o enxugamento do currículo do Ensino Médio e o condicionamento do processo de ensino-aprendizagem ao alcance de metas de resultados em avaliações educacionais externas. No entanto, já estava presente em sua análise a *corresponsabilização* da escola e da comunidade escolar pelos resultados do Ensino Médio, desconsiderando as defasagens herdadas do Ensino Fundamental, as trajetórias individuais dos estudantes e os problemas sociais que condicionam sua situação material, bem como as defasagens históricas da educação brasileira, algumas das quais foram atestados pelas pesquisas que ele próprio financiou. Na pesquisa "Determinantes do Abandono do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais", apoiada pelo Instituto e publicada em 2010 pelo CAEd da Universidade Federal de Juíz de Fora, observamos o emprego do argumento da má qualidade do serviço educacional oferecido no âmbito da escola, porém combinado com todas as problemáticas envolvidas no contexto da juventude periférica usuária da escola pública:

> No âmbito escolar, concorrem para o abandono a dificuldade nas disciplinas, a percepção de falta de qualidade no trabalho dos professores e a ausência de dinamismo e inovação nas aulas. Já a afinidade com a escola e o reconhecimento de sua qualidade favorecem a permanência. Famílias numerosas, mães muito jovens, baixa escolaridade dos pais, falta de condições socioeconômicas e desinteresse familiar em relação aos estudos dos filhos também são fatores de risco para que os jovens deixem de estudar. Na esfera individual, a ocorrência de gravidez precoce, a defasagem idade-série, o fato de ser homem e a chegada da maioridade alimentam o abandono escolar. Inversamente, a percepção de melhores oportunidades de trabalho para quem estuda e a intenção de cursar a universidade estimulam a conclusão do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 24).

2. A institucionalização na estrutura do MEC (2009-2015)

Em 2009 o Instituto Unibanco dá o primeiro passo rumo à conversão em formulador de políticas públicas educacionais: conquista a certificação de tecnologia educacional do MEC para o Programa Jovem de Futuro. Este avanço ocorre a partir do reconhecimento da centralidade do Estado na oferta e no custeio das políticas públicas

em educação, e da conclusão de que cabe ao "terceiro setor empresarial" estabelecer parcerias com o poder público e promover um arranjo de *governança compartilhada*, isto é, público-privada, da educação. Na prática, essa estratégia garantiu às instituições de investimento social privado assumir o protagonismo na disputa pela formulação de políticas públicas para o setor, "passando na frente" de uma década de reivindicações, pesquisas e proposições feitas pelos profissionais da educação para repensar o sistema educacional brasileiro, e em particular o Ensino Médio. Conforme podemos ler na seguinte passagem,

> O Instituto se empenha em exercer um modelo de responsabilidade social empresarial que represente uma nova tendência desse gênero de atuação. *Longe da filantropia e sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado*, concentra sua ação no *estabelecimento de Parcerias Público-Privadas* que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 10, grifos nossos).

A autoridade e o protagonismo adquiridos pelo Instituto Unibanco no debate, na formulação e na proposição de políticas para o Ensino Médio brasileiro lhe permitiu ocupar um lugar privilegiado perante os demais atores da sociedade civil que também pautam a educação desde a promulgação da Constituição de 1988, como professores, pesquisadores, estudantes, sindicatos, movimentos sociais e profissionais da educação de diferentes segmentos, os quais não têm o mesmo acesso às mesas de negociação do Ministério da Educação. Wanda Engel explica a *engenharia* empregada pelo Instituto para institucionalizar as tecnologias educacionais que concebe, tornando-as políticas públicas e de caráter nacional: "a transferência não implica uma simples expansão de cobertura, mas a efetiva *apropriação pelo Estado* de todo o mecanismo de implantação, acompanhamento e avaliação" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 6, grifos nossos).

Para esta nova etapa de atuação foi preciso consolidar a área de gestão do conhecimento e redefinir os objetivos institucionais que agora se voltam, cada vez mais, para os três atuais eixos organizadores da atuação do Instituto Unibanco: *formulação de tecnologias educacionais, produção de conhecimento e fomento a iniciativas com potencial de melhorar a qualidade do Ensino Médio*. São eles:

> 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, 2010, p.9).

De 2009 em diante, podemos constatar a realização de um esforço bem-sucedido por se tornar um centro especializado de formulação e implementação de tecnologias educacionais. Neste momento, "além do Centro de Estudos Thomas Zinner, o Núcleo Amigo do Professor (NAP) [da UFJF] serviu como laboratório para testagem das metodologias e tecnologias" (INSITUTO UNIBANCO, 2010, p. 11). E todo este trabalho é publicamente reconhecido, conforme aponta no Relatório de Atividades de 2009:

> Já em 2009 a cobertura obtida na mídia aumentou significativamente em relação aos anos anteriores – ao todo, foram 542 inserções entre jornais, revistas, site, TV e rádio. Ao mesmo tempo, consolidou-se uma nova percepção do Instituto, por parte de jornalistas e comunicadores: muitas dessas menções partiram da iniciativa espontânea de profissionais em busca de opiniões qualificadas sobre questões ligadas à educação. A mudança indica que, cada vez mais, o Instituto é tido como referência entre as entidades da área, para as questões relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio em especial (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 12).

Consequentemente, para seguir trilhando esse caminho, amplia o investimento em eventos nacionais e internacionais. Em 2012 realizou três "Encontros Nacionais de Supervisores" que atuam nas secretarias de educação, durante os quais foi possível "além de formação (nos módulos de Planejamento e Execução, Conflito e Negociação e Integração), eles tiveram a oportunidade de interagir e trocar experiências com colegas dos outros estados" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 23). Também promoveu o "I Fórum de Agentes Jovens" no estado do Mato Grosso do Sul, reunindo estudantes que no âmbito do PJF participaram da metodologia "Agentes Jovens", os "Diálogos sobre educação com Amartya Sen", promovido em parceria com o Ibmec/RJ, do qual participaram "professores e gestores da rede pública, parceiros e formadores de opinião" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 34), a "1ª Jornada Ibmec Instituto Unibanco com Fernando Henrique Cardoso", e o "Seminário Nacional de Voluntariado Empresarial". Em 2014, foram realizados os "Ciclos de Conversa 'Estudar Vale a Pena'", "Seminário Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra" e o "Debate "Ensino Médio – desafios e oportunidades da educação inclusiva".

Em 2012, ocorrem inflexões importantes no trabalho do Instituto. Ricardo Henriques substitui Wanda Engel na superintendência-executiva, e dali em diante imprime novas características aos projetos desenvolvidos pela instituição, a começar pelo encerramento daqueles cujo foco principal era a implementação da Lei do Aprendiz, pois a qualificação profissional e a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho já não

forma parte do centro das prioridades do Instituto, e concentra esforços para dar escala ao PJF. Ao comentar a entrada de Henriques, Pedro Moreira Salles aponta que:

> De maneira programada e estruturada, a Superintendência Executiva ficou a cargo de Ricardo Henriques, que, nesse ano, dedicou-se a construir uma sólida estrutura de governança, alocação de responsabilidades, acompanhamento do projeto e capacidade de reação em tempo adequado, para garantir que a experiência do laboratório não seja diluída ao ser disseminada na escola pública (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 5).

Nesse mesmo ano, o Programa Jovem de Futuro se funde ao Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, que fica responsável pelo repasse de R$ 100 aluno/ano para cada escola participante dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. A respeito da parceria, o Instituto afirma:

> Além disso, é um exemplo concreto de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação *entre o setor público – responsável pela política educacional – e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental, transformador e comprometido* com o aumento da qualidade da educação e a redução das desigualdades (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 16, grifos nossos).

A partir disso, o Instituo aprofunda a escolha pelo trabalho com tecnologias educacionais voltadas à retenção dos alunos e à melhora da aprendizagem no Ensino Médio a partir da intervenção na gestão escolar. Tais inflexões vão de encontro aos debates realizados no Congresso Nacional no ano de 2013, dos quais o Instituto participou direta e indiretamente, em torno do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, e do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma reforma para o Ensino Médio, reconvertido na Medida Provisória nº 746/2016 promulgada por meio da Lei nº 13.415 em 2017. Ambas propostas de reforma têm em comum a ampla participação do "terceiro setor empresarial", que logrou inserir no ordenamento jurídico brasileiro os debates e as reivindicações que vinham fazendo através de suas pesquisas, seminários nos quais diagnosticaram a educação pública, e nos próprios projetos desenvolvidos nas escolas e redes de ensino, buscando equacioná-los.

O Projeto de Lei nº 6.840/2013 surgiu a partir do relatório final da Comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), instalada na Câmara dos Deputados por iniciativa do desde então deputado Reginaldo Lopes[167] (PT/MG), sob a justificativa de que o Ensino Médio não atenderia às expectativas dos

[167]Atualmente, é líder da bancada do PT na Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/deputados/74161. Acesso em: 05.05.2022.

jovens, especialmente no campo profissional, graças ao seu currículo defasado, com excesso de disciplinas obrigatórias, padronizado, inflexível. Foram dezenove meses de trabalho, vinte e duas audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional[168] para debater a proposta de um projeto de lei que trouxesse mudanças adequadas para a última etapa da formação básica. O texto final continha propostas de alterações na LDB, como a reformulação da jornada escolar, organização curricular, acesso ao ensino noturno e formação docente.

Especificamente, o projeto propunha que o Ensino Médio diurno fosse oferecido em tempo integral (com carga-horária de sete horas de aula por dia); que o ensino noturno fosse restringido aos alunos maiores de 18 anos; que o currículo fosse reorganizado a partir das quatro áreas do conhecimento: *linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas*, e outra adicional denominada "formação profissional", que poderia ser oferecida em parceria com o setor produtivo, dando prioridade às disciplinas de português e matemática, oferecendo "temas transversais" como "empreendedorismo" e "noções básicas do Código de Defesa do Consumidor"; e que houvesse a possibilidade de cumprimento de carga-horária de aulas à distância; e, finalmente, que a formação docente se desse a partir de cada uma das cinco áreas do currículo (cf. BRASIL, 2013).

Nas audiências públicas, participaram em nome do "terceiro setor empresarial" figuras como João Batista Araújo e Oliveira[169], presidente do Instituto Alfa e Beto; Simon Schwartzman[170], do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); e Priscila Cruz, presidente-executiva do TPE. Suas contribuições aos debates apresentam propostas muito próximas às mudanças no Ensino Médio incorporadas na primeira versão do Projeto de Lei nº 6.840/2013: críticas ao "excesso" de oferta de vagas no ensino noturno, bem como

[168]Realizado nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 (cf. Silva e Krawczyk, 2016).
[169]De acordo com o site oficial do Instituto Alfa e Beto, é Psicólogo e Ph.D. em Educação pela Florida State University (1973), pós-doutor e foi *Visiting Scholar* da *Graduate School of Business*, Stanford University (1977-1978), foi professor da UFMG e da UFRJ, e na França, na *Université de Bourgogne*, em Dijon. Em 2016, recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados. Publicou dezenas de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, bem como livros técnicos e outros voltados para políticas públicas. Foi diretor do IPEA e secretário executivo do MEC. Trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra. Em 2006, criou o Instituto Alfa e Beto, que se dedica a promover o conceito de educação baseada em evidências e tem foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/tagdiv-composer-draft/. Acesso em: 09.05.1995.
[170]E também um dos associados fundadores do movimento Todos Pela Educação, cf. site oficial da instituição, disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/. Acesso em: 09.05.2022.

de disciplinas obrigatórias, cuja solução apresentada foi a diversificação do currículo em função de opções formativas, incluindo a modalidade profissionalizante, a qual poderia ser oferecida por meio de parcerias com o setor produtivo.

Simultaneamente, e não por acaso, essas eram as mesmas críticas feitas pelo Instituto Unibanco ao currículo do Ensino Médio no Brasil, em suas pesquisas, seminários e no próprio discurso oficial da instituição, e que acenavam diretamente para a agenda de projetos de lei, resoluções e dispositivos legais que vão reformá-lo:

> Começando pelo currículo, o modelo curricular do Ensino Médio é *desatualizado e conteudista, desconectado do mundo do trabalho e das demandas da sociedade contemporânea*, o que torna a escola desinteressante para o jovem de hoje. A questão do currículo também está contemplada nas três primeiras estratégias da Meta 3 do PNE: a primeira trata da institucionalização de um programa nacional de renovação do Ensino Médio; a segunda propõe a elaboração de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos dessa etapa; e a terceira ressalta a pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios dessa proposta que configura uma base nacional comum (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p.16, grifos nossos).

No entanto, na medida em que o projeto começa a tramitar, educadores, especialistas e movimentos em defesa da educação pública, representantes de entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), embora não tenham tido suas contribuições incorporadas ao corpo do Projeto de Lei feitas durante as audiências públicas, conseguiram propor emendas ao texto que impediram alterações no currículo e no próprio formato do Ensino Médio brasileiro mais alinhadas ao projeto neoliberal de educação, como por exemplo: não-obrigatoriedade das opções formativas, da jornada escolar integral, retirada dos temas transversais e da restrição de idade para cursar Ensino Médio noturno, e a organização curricular mais próxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (cf. Silva, Krawczyk, 2016).

A tramitação do projeto foi interrompida pela conjuntura política instaurada a partir da abertura do processo de impeachment contra a então Presidenta Dilma Rousseff, destituída por meio de um golpe de estado efetivado em 31 de agosto 2016. No entanto, ele ressurge com a Medida Provisória nº 746/2016, publicada apenas 23 dias após Michel Temer assumir interinamente a presidência, e marca um antes e um depois na trajetória

do “terceiro setor empresarial” na reformulação do Ensino Médio brasileiro, quando consegue se reposicionar e consolidar um lugar privilegiado para falar sobre educação e desigualdade e, com isso, propor políticas públicas para o setor diretamente ao Governo Federal.

3. O Programa Jovem de Futuro hoje

Por meio das entrevistas realizadas para a presente pesquisa, foi possível obter acesso a alguns documentos de circulação interna do Instituto Unibanco. Além de uma parte dos protocolos de implementação do Programa Jovem de Futuro, tivemos acesso à integra do “Guia de Metodologias Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”, publicado em 2014, onde foram listadas e descritas as dez metodologias educacionais a serem desenvolvidas pelas escolas durante a implementação do PROEMI/JF. O Guia apresenta o passo a passo para a implementação de cada metodologia educacional a ser desenvolvida na escola por professoras(es), gestoras(es), profissionais de apoio ao Circuito de Gestão e estudantes, que devem escolher com quais delas irão cumprir com os objetivos do Jovem de Futuro ao longo dos três anos do Programa.

Em primeiro lugar, podemos observar como o Programa Jovem de Futuro absorveu boa parte dos projetos desenvolvidos pelo Instituto Unibanco antes de sua criação, e foram convertidos em metodologias classificadas como “Pedagógicas”, orientadas diretamente às atividades em sala de aula buscando promover o desempenho acadêmico dos estudantes, e as de “Mobilização e Articulação”, com foco em promover a integração da comunidade com o ambiente escolar e garantir o cumprimento dos objetivos do Programa Jovem de Futuro, conforme podemos observar na Tabela 12.

Tabela 12: Metodologias do PROEMI/PJF

Pedagógicas	Mobilização e Articulação
Entre Jovens	Agente Jovem
Valor do Amanhã	Superação na Escola
Jovem Cientista	Monitoria
Introdução ao Mundo do Trabalho	Campanha Estudar Vale a Pena
Entendendo o Meio ambiente	Fundos Concursáveis

Fonte: elaboração própria da autora.

Todo o material para a formação de cada um dos grupos de agentes que irá implementar as metodologias na escola, bem como para utilização do aluno durante as atividades, é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)[171]. No entanto, de acordo com o entrevistado Gustavo, antes de todo este material ser digitalizado e das formações para implementação do Jovem de Futuro passarem a ser realizadas à distância, o Instituto Unibanco enviava aos estados *containers* com esse material impresso, tornando à logística adotada à época bem mais complexa e cara do que é na atualidade. Logo, a criação da AVA permitiu ao Instituto abranger toda a rede de ensino dos estados participantes do ProEMi/JF, mas sempre esbarrando em problemas resultantes da precariedade dos territórios em cada estado, como por exemplo a baixa cobertura de conexão de internet e a dificuldade de realizar atividades *online*.

Dentre as "Metodologias Pedagógicas", encontramos o "Entre Jovens", projeto em que docentes de português e matemática oferecem reforço escolar nessas disciplinas buscando superar as defasagens acumuladas pelos estudantes durante o Ensino Fundamental. O "Valor do Amanhã" prevê a criação de um *projeto de vida* para o aluno, a partir de uma abordagem interdisciplinar, com o objetivo de "permitir que o jovem reflita sobre suas perspectivas de futuro e se torne responsável pelas escolhas que faz a partir de suas próprias conclusões" (INSTITUTO UNIBANCO, 2014b, p. 12), podendo ser aplicado por docentes de qualquer disciplina. O "Jovem Cientista" também é um projeto interdisciplinar, envolve as "disciplinas de Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa, estimulando o aluno a fazer pesquisas e experimentos que despertem a reflexão sobre acontecimentos do cotidiano e sua ligação com temas tratados em sala de aula" (Ibidem, p. 13). É aplicado por um conjunto de no mínimo três professores das disciplinas acima, que devem compartilhar a mesma turma para realizar o projeto de modo interdisciplinar. O "Introdução ao mundo do trabalho" tem como finalidade transmitir aos jovens competências e habilidades lidas como essenciais à permanência dos jovens no mercado de trabalho, "como postura no local de trabalho, atuação em grupo, respeito às diferenças, conhecimento de suas próprias habilidades, necessidades e desejos, comportamento financeiro" (Ibidem, p. 14), e pode ser

[171]De acordo com o Instituto Unibanco (2014b, p. 40), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) "é um espaço que permite, por meio de ferramentas e recursos educacionais virtuais, a construção colaborativa de conhecimentos e a socialização da aprendizagem" e "é destinado aos supervisores, gestores e professores das escolas das redes públicas de Ensino Médio parceiras do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMi/JF)".

desenvolvido por qualquer membro do corpo docente da escola. Por fim, “Entendendo o Meio Ambiente” promove a “reflexão, investigação e atuação nas causas dos problemas que afetam o meio ambiente” (Ibidem, p. 15), e é aplicável por qualquer professor.

Dentre as “Metodologias de Mobilização e Articulação”, temos o “Agente Jovem”, aplicável por qualquer docente, “promove o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuem para o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade pelo ambiente escolar” (INSTITUTO UNIBANCO, 2014b, p. 16). Na prática, tem como proposta de ação a “realização de encontros dinâmicos e estimulantes para a *formação de lideranças entre os alunos*” pois, deste modo, “eles aprendem a mobilizar, pesquisar, planejar e comunicar ações, promovendo *corresponsabilidade* entre os alunos pela aprendizagem e pela melhoria da educação” (Ibidem, p. 16). Por sua vez, o “Superação na Escola” foi concebido – e implementado desde o início dos anos 2000 – promove a realização de mutirões envolvendo toda a comunidade escolar para pintar as paredes da escola, realizar consertos elétricos, bem como promover atividades culturais, como intervenção artística, e cívicas, como emissão de documentos, tendo como objetivo final “estimular o sentimento de pertencer ao espaço escolar e de protegê-lo. Envolver e integrar a comunidade escolar com seu entorno” (Ibidem, p. 17). É executado pelo grupo gestor, professores, agentes jovens e monitores. O projeto “Monitoria” é realizado por alunos do Ensino Médio, com acompanhamento de professor de qualquer disciplina, e se “propõe identificar alunos com habilidades e condição para auxiliar outros em dificuldade de aprendizagem ou para oferecer apoio em diferentes áreas da escola” (p. 18). A “Campanha Estudar Vale a Pena” tem como objetivo a “mobilização na escola para reforçar a importância de concluir os estudos com sucesso” (p. 19), e é aplicada pelo grupo gestor, professores de qualquer disciplina e pelos agentes jovens. Por fim, a metodologia “Fundos concursáveis” promove a realização de concursos para eleger projetos, elaborados pela própria comunidade escolar, para receber financiamento, e é aplicado pelo grupo gestor.

De acordo com o Guia, as metodologias pedagógicas são aplicadas em conjunto com as disciplinas curriculares do Ensino Médio através da *contextualização*, de *temas transversais*, da *interdisciplinaridade* e da *transdisciplinaridade*. Já as metodologias de articulação e mobilização podem ser realizadas no intervalo das aulas, no contra turno escolar ou aos finais de semana. No âmbito da parceria PROEMI/PJF, as metodologias foram repensadas de modo a estabelecerem correlação direta com as quatro grandes áreas

do ENEM – “linguagem, códigos e suas tecnologias”, “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias” e “ciências humanas e suas tecnologias”, e suas respectivas competências, e assim garantir resultados positivos na aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, também foram revisadas buscando desenvolver nos estudantes as treze competências atitudinais apontadas pelo Programa Jovem de Futuro:

> 1. Desenvolver pensamento crítico para analisar informações, tirar conclusões e tomar decisões; 2. Desenvolver o autoconhecimento; 3. Analisar desafios e oportunidades do contexto social na elaboração do projeto de vida; 4. Tomar decisões sobre a própria vida com consciência, autonomia e visão de futuro; 5. Planejar e administrar o uso do tempo na realização do projeto de vida; 6. Construir relações interpessoais com base no diálogo e respeito à diversidade; 7. Trabalhar de forma colaborativa com seus pares; 8. Agir de forma ética e responsável para consigo e para com a sociedade; 9. Debater direitos e deveres de forma crítica e construtiva; 10. Sentir-se parte integrante do ambiente em que vive e responsável por ele; 11. Identificar e debater aspectos éticos e estéticos presentes nas paisagens urbanas; 12. Desenvolver consciência socioambiental; 13. Participar da vida social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável (INSTITUTO UNIBANCO, 2014b, p. 23).

Para escolher as metodologias a serem adotadas durante os três anos de implementação do ProEMi/PJF, o grupo gestor e o corpo docente devem considerar quais impactos esperam produzir na aprendizagem e na atitude dos jovens, tendo em vista o diagnóstico realizado pela escola para detectar quais problemas impactam negativamente a aprendizagem, o clima e a gestão escolares, gerando, portanto, os problemas de evasão e baixo rendimento acadêmico dos estudantes.

Para analisar as metodologias à luz da parceria ProEMi/PJF, é importante relembrar, conforme consta no próprio Guia de Metodologias, quais ações pedagógicas devem constar no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola participante do Programa, de acordo com o Documento Orientador do MEC (2013), orientado pelo princípio da formação integral dos estudantes em todas as áreas do conhecimento:

> Atividades de leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa; atividades em Línguas Estrangeiras desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento (INSTITUTO UNIBANCO, 2014b, p. 27).

Para a construção do PRC, conforme determina o documento orientador do ProEMi do MEC (2013), devem ser contemplados três macrocampos obrigatórios – "Acompanhamento Pedagógico", "Leitura e Letramento" e "Iniciação Científica e Pesquisa", somado a dois dentre cinco macrocampos optativos: "Línguas Estrangeiras", "Cultura Corporal", "Produção e Fruição das Artes", "Comunicação Digital e Uso de Mídias", e "Participação Estudantil". Além disso, o Guia lista um conjunto de seis resultados que devem ser atingidos pelo PJF no âmbito do ProEMi: os alunos devem (i) desenvolver suas competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e; (ii) atingir alto índice de frequência; os professores devem (i) aumentar sua frequência e (ii) melhorar suas práticas pedagógicas; e os gestores devem (i) implementar uma "Gestão Escolar para Resultados" e (ii) melhorar a infraestrutura da escola (cf. Instituto Unibanco, 2014b). Em resumo, propõe a correlação entre *macrocampos* >> *metodologias* >> *resultados*, na qual o trabalho com um macrocampo exige a escolha das metodologias capazes de contemplar seu escopo, e estas últimas devem estabelecer quais resultados a implementação deve atingir.

No final do Guia, são apresentados alguns roteiros, denominados "Unidades de Estudo", contendo sequências didáticas e os resultados esperados em termos de aquisição de competências para implementação de cada metodologia. Neles, são apresentados procedimentos pormenorizados para implementação, como definição do grupo de alunos que será contemplado, quais professores irão aplicá-las, em qual turno escolar, qual é o prazo de realização, estimativa de custos, e a inclusão de todas as ações no Plano de Ação da escola. As Unidades apresentadas no Guia foram listadas na Tabela 13:

Tabela 13: Unidades de Estudo a ser implementadas por cada metodologia PJF

Jovem Cientista	Entendendo o Meio Ambiente Urbano
Vida e Energia	Caminhos da poluição nas águas da chuva
Projeto Eletricidade	Água tratada, vida saudável
Projeto Lixo Urbano	Como reduzir o consumo de energia
Projeto Drogas	De onde vem a energia
Projeto Terra	Os caminhos do lixo
Projeto Alimentação	O lixo eletrônico
Projeto Autonomia	Mapeando as áreas verdes

	A árvore e sua importância no meio urbano
O Valor do Amanhã	**Introdução ao Mundo do Trabalho**
Entre a lógica e o sonho	Identidade
Cigarras e formigas	Aprendendo a conviver
Coquetel de Hormônios	Cidadania e ética
Envelhecer	Fazendo escolhas no mundo do trabalho
O canto da sereia	Competências básicas para o mundo do trabalho I
Tempo é dinheiro?	Competências básicas para o mundo do trabalho II
Tempo e trabalho	Procurando Trabalho
As regras do jogo	Educação Financeira
No meio do caminho	
Amanhã ninguém sabe	

Fonte**:** elaboração própria da autora com base no Guia.

De partida, podemos observar que as metodologias do Jovem de Futuro não contemplam alguns dos macrocampos obrigatórios e optativos previstos no Documento Orientador do MEC (2013), como os de "Iniciação Científica", "Línguas Estrangeiras", "Cultura Corporal", "Produção e Fruição das Artes" e "Comunicação Digital e Uso de Mídias". Na prática, a implementação do Jovem de Futuro esvazia o desenvolvimento desses macrocampos, como constatamos na relação entre o macrocampo "Cultura Corporal" e as metodologias pedagógicas. Por exemplo, no caso de "Entendendo o Meio Ambiente Urbano", esse macrocampo poderia ser contemplado "dependendo da aplicação do projeto". No caso, por meio de "intervenções na comunidade". Já o "Entre Jovens", por meio de "grupos de estudo, os jovens desenvolvem habilidades para adquirirem novas posturas diante de pessoas e situações"; no "Jovem Cientista", "dependendo da aplicação do projeto". No "Valor do Amanhã na Educação", por exemplo, "Cultura Corporal é um dos temas abordados especificamente na Metodologia, que podem ser ampliados para temas correlatos nas disciplinas"; e no "Introdução ao Mundo do Trabalho", "propõe uma reflexão sobre a relação entre cultura corporal e o universo do trabalho, além de oferecer diversas dinâmicas que envolvem integração e relacionamento" (cf. Instituto Unibanco, 2014b, p. 42). Fica nítido que o PJF resumiu *cultura corporal* a *postural corporal*, descaracterizando a concepção de cultura corporal definidora desse macrocampo conforme foi apresentada no Documento Orientador do MEC:

> As ações dentro deste macrocampo deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (*permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, karatê, judô, capoeira*, dentre outras) (MEC, 2014, p. 69).

O mesmo processo pode ser observado na implementação do macrocampo "Línguas Estrangeiras", que de acordo com o Guia não possui nenhuma relação com as metodologias "Entendendo o Meio Ambiente Urbano" e "Valor do Amanhã na Educação", somente com "Entre Jovens", pois "no guia de língua portuguesa estão presentes temas e letras de música que podem ser abordados em línguas estrangeiras", com "Jovem Cientista", "por meio de pesquisas em sites de cunho científico", e "Introdução ao Mundo do Trabalho", a qual prevê a abordagem de assuntos como "a linguagem da *internet* e a linguagem corporativa", bem como "a importância do domínio de uma Língua Estrangeira para o mercado de trabalho" (cf. Instituto Unibanco, 2014b, p. 43).

A leitura do documento nos oferece um amplo conjunto de elementos sobre o projeto pedagógico do qual se origina, compreendido aqui como *pedagogia das competências* (Ropé, Tanguy, 1994) ou *pedagogia dos resultados* (Savianni, 2007). Caracterizada pela articulação entre aprendizagem e avaliação, na qual a primeira regula a segunda na organização do projeto político-pedagógico da escola, tem como objetivo tornar os alunos mais responsáveis pela própria aprendizagem, mensurada por meio de avaliações que medem o alcance de metas de aprendizagem, estabelecidas por parâmetros internacionalmente pactuados. De acordo com Françoise Ropé (1994, p. 81), esse modelo pedagógico entende que "o aluno, como indivíduo, deve ser levado a controlar, de maneira consciente e deliberada, suas próprias operações cognitivas, divididas em competências localizadas, compostas de microprocessos", e a consequência prática desse ideal normativo é a *hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem,* e a *decomposição desta última em microprocedimentos intermediários* que se somam num todo (cf. Ropé, 1994, grifos nossos).

A subordinação de todo o processo educacional à realização de avaliações de larga escala, inscrita na forma e no conteúdo do Programa Jovem de Futuro por meio do

excesso de explicitação de critérios e decomposição de atividades internas e externas à sala de aula, torna o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio padronizado e individualizado, e forja entre professores e alunos uma cultura de avaliação, que marginaliza o processo de ensino-aprendizado. Mais do que isso, conforme a leitura do Guia sugere, carrega consigo a compreensão de que qualquer pessoa, seja docente ou não, com ou sem formação em licenciatura, seria capaz de implementar o Programa e atingir as metas de proficiência e permanência escolar pactuadas entre as secretarias estaduais de educação e o Instituto Unibanco, desde que siga todos os protocolos previstos. Tal cultura de avaliação se apresenta de modo ainda mais patente quando observamos o grau de esvaziamento das disciplinas do currículo que o Programa propõe, enxugando-o ao ponto de restarem somente conteúdos básicos de português e matemática, sem aprofundamento em nenhum segmento das ciências exatas, da natureza ou sociais, não contemplando o ensino de línguas estrangeiras e menos ainda as disciplinas de artes e educação física. Portanto, na contramão do próprio ProEMi.

Entretanto, se por um lado as Metodologias ProEMi/JF esvaziam a proposta curricular apresentada pelo Programa Ensino Médio Inovador, a qual em tese deveria seguir; por outro preveem a aquisição de competências e habilidades alinhadas ao projeto educacional do Instituto Unibanco para o Ensino Médio brasileiro, que visa formar indivíduos com alta capacidade de autogestão e flexibilidade para gerir as incertezas inerentes ao mercado de trabalho brasileiro, em pleno processo de desregulamentação, redução de garantias trabalhistas, diminuição de postos de trabalho e absorção de mão de obra, crescente desemprego e rotatividade profissional, e à própria sociedade, que cada vez mais responsabiliza os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso pessoal, profissional e existencial. Dentre as Metodologias mais ilustrativas da formação que o Instituto almeja oferecer aos estudantes do Ensino Médio está o "Valor do Amanhã da Educação", cujos objetivos de cada "Unidade de Estudo" se encontram listados na Tabela 14:

Tabela 14: Unidades de Estudo da Metodologia "Valor do Amanhã na Educação"

Unidade de Estudo	Objetivo geral
"Entre a lógica e o sonho"	Compreender que toda escolha que fazemos é uma troca que se realiza no tempo, entre o presente e o futuro.

"Cigarras e formigas"	Compreender que as escolhas que fazemos dependem do tempo maior ou menor que estamos dispostos a esperar por seus benefícios.
"Coquetel de hormônios"	Compreender que nossa percepção de valor a respeito do tempo se modifica conforme o momento do ciclo de vida que estamos vivendo.
"Envelhecer"	Compreender que a velhice é o resultado de uma troca no tempo realizada nos anos de juventude.
"Os cantos da sereia"	Compreender que a nossa percepção de presente e futuro se altera quando nos entregamos aos nossos sentidos e desejos.
"Tempo é dinheiro"	Compreender que o uso do tempo depende das prioridades e valores de cada pessoa.
"Tempo e trabalho"	Compreender a dinâmica de escolhas no tempo que realizamos por meio do trabalho.
"As regras do jogo"	Compreender que o ambiente institucional e cultural da sociedade em que vivemos é regido por leis, normas e crenças, e que elas influenciam nossas escolhas quanto ao futuro.
"No meio do caminho"	Compreender a importância da educação para o desenvolvimento do capital físico e humano, de forma a promover a capacidade de transferir recursos do presente para o futuro, antevendo as adversidades.
"Amanhã ninguém sabe"	Compreender a gravidade do impacto do aumento da população e do consumo desenfreado dos recursos naturais que necessitaremos para viver no futuro.

Fonte**:** elaboração própria da autora com base no Guia.

Conforme apontado no Capítulo II, a Metodologia "Valor do Amanhã na Educação" foi elaborada a partir do livro "O valor do amanhã. Ensaio sobre a natureza dos Juros" (2012), do economista Eduardo Gianetti, e cujo argumento central reside na transposição da noção de juros do mundo das finanças para as demais esferas da vida humana, usada para trabalhar a ideia que devemos buscar um equilíbrio na relação *custo/benefício* em todas as nossas ações:

> As trocas no tempo são uma via de mão dupla. A posição credora – *pagar agora, viver depois* – é aquela em que abrimos mão de algo no presente em prol de algo esperado no futuro". O custo precede o benefício. No outro sentido temos a posição devedora – *viver agora, pagar depois*. São todas as situações em que valores ou benefícios usufruídos mais cedo acarretam algum tipo de ônus ou custo a ser pago mais à frente (GIANETTI, 2015, p. 9).

Quando observamos os objetivos das "Unidades de Estudo" da metodologia, apresentados na Tabela 14, encontramos propostas de reflexão que se organizam em torno da responsabilização dos estudantes pelo seu futuro desempenho pessoal, profissional e

existencial. Avaliar objetivos presentes e futuros, a utilização do próprio tempo, refletir sobre seus valores e condutas, apontam para a noção subjacente de que *depende exclusivamente do sujeito* o que lhe acontecerá ao longo da vida. Para envelhecer com tranquilidade, deverá abrir mão de atender determinados desejos no presente, porque para além do indivíduo, não existem instituições capazes de oferecer garantias em nenhuma dessas esferas. O "valor" do amanhã reside, justamente, em forjar subjetividades hábeis no equacionamento deste cálculo, que deverá ser realizado constantemente no âmbito de uma sociedade cujas instituições estão deixando de oferecer garantias coletivas de direitos e serviços básicos aos seus cidadãos. Para fazer frente a tais incertezas, apontadas como inerentes à vida social – despojada de historicidade e de qualquer possibilidade de crítica ao contrato social do qual se origina, o neoliberal, que transfere do Estado aos indivíduos a responsabilidade pelo bem-estar social coletivo –, torna-se necessário que os estudantes elaborem de um *projeto de vida* capaz de garantir sua sobrevivência neste novo contexto societário, conforme podemos observar na Tabela 15.

Tabela 15: Competências esperadas pela Metodologia "Valor do Amanhã na Educação"
Agir de forma ética e responsável para consigo e para com a sociedade.
Analisar desafios e oportunidades do contexto social na elaboração do projeto de vida
Atuar como multiplicador
Construir relações interpessoais com base no diálogo e respeito à diversidade
Debater direitos e deveres de forma crítica e construtiva
Desenvolver o autoconhecimento
Desenvolver consciência socioambiental
Desenvolver noção de consumo responsável e estilo de vida saudável
Participar da vida social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável
Planejar e administrar o uso do tempo na realização do projeto de vida
Tomar decisões sobre a própria vida com consciência, autonomia e visão de futuro.

Fonte**:** elaboração própria da autora.

A noção de "projeto de vida" atravessa todas as dimensões da Metodologia "Valor do Amanhã na Educação", e é uma peça fundamental na constituição do Programa Jovem de Futuro. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se componente curricular, e no estado de São Paulo, foi incorporada como disciplina e oferecida do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e nos três anos no Ensino Médio após

o lançamento do "Novo Currículo Paulista"[172], por meio do "Programa Inova Educação"[173], e prevê a realização de atividades capazes de auxiliar os estudantes a "desenvolverem a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, o compromisso com a comunidade e perspectivas para o futuro. A introdução do projeto de vida no currículo do Ensino Médio é produto de anos de debate e mobilização do "terceiro setor empresarial" em torno de uma agenda de reformas que tem tido enorme sucesso em ser atendida, e pode ser encontrada em publicações e debates promovidos nos últimos anos em torno dos problemas curriculares do Ensino Médio, e foi apresentado como uma das saídas para superar sua defasagem em relação às expectativas dos jovens, que reivindicam um currículo mais alinhado com o século XXI, menos conteudista, mais prático, atrativo, capaz de orientar para o mercado de trabalho e para a *vida*.

Entretanto, a lista de competências a ser adquiridas pelos estudantes com a implementação de o "Valor do Amanhã na Educação" está carregada de princípios e valores tipicamente empresariais, que passam a ser inculcados durante o processo de escolarização – o que no estado de São Paulo a começa muito precocemente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Se do ponto de vista educativo o Instituto Unibanco busca introduzir na escola um *projeto político-pedagógico gerencialista*, capaz de formar os estudantes a partir dos princípios da competição, do empreendedorismo de si, da gestão das incertezas, do ponto de vista da *política pública educacional*, trabalha em favor de promover a criação de esfera de gestão compartilhada da educação entre Estado e investidores sociais privados. Conforme resume Ricardo Henriques:

> [...] acredito que a iniciativa do ProEMi/JF se configura como um exemplo de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre o setor público – responsável pela condução da política

[172]De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Novo Currículo Paulista tem como objetivo melhorar a qualidade do aprendizado dos estudantes por meio da elaboração de "Cadernos do Aluno e do Professor" que obedecem às diretrizes presentes na BNCC. De modo específico, "o Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano". Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/coped/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/. Acesso em: 12.04.2022.

[173]"O Programa Inova Educação" introduz nos currículos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo, três componentes curriculares. No EM: *Tecnologia e Inovação*, que tem como eixos a "Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação", "Letramento Digital" e "Pensamento Computacional", o *Projeto de Vida*, que prevê a realização de atividades capazes de auxiliar os estudantes a "desenvolverem a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, o compromisso com a comunidade e perspectivas para o futuro, e *Eletivas*, oferta semestral de disciplinas como "Empreendedorismo", "Educação Financeira", "Economia Criativa", "Olimpíadas do Conhecimento", "Teatro". Tais componentes têm como objetivo principal desenvolver nos estudantes diferentes habilidades "cognitivas" e "socioemocionais". Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/. Acesso em 12.04.2022.

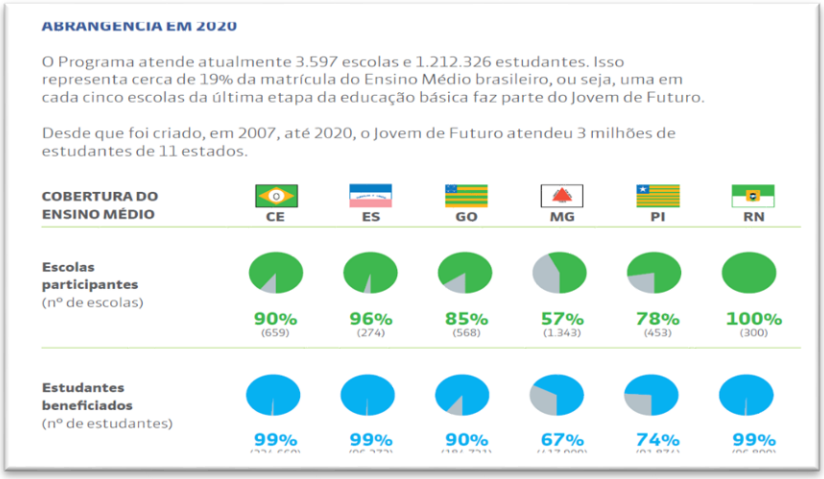
> educacional – e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental, transformador e comprometido com o aumento da qualidade da educação e a redução das desigualdades. Trata-se de uma experiência concreta, que revela a possibilidade de geração de bens públicos a partir do esforço de complementariedade referente às responsabilidades compartilhadas entre governos, sociedade civil e setor privado (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 7).

Por sua vez, Pedro Moreira Salles destaca os passos dados pelo Instituto na direção de se tornar um agente privilegiado, perante seus pares no "terceiro setor empresarial", na proposição de mudanças nas políticas públicas do Ensino Médio brasileiro:

> A capacidade de influenciar políticas públicas é motivo de orgulho para nós, pois reafirma a escolha que fizemos ao focar em gestão escolar do Ensino Médio. Essa decisão nos colocou em posição diferenciada no contexto fundacional brasileiro por termos criado condições de desenvolver conhecimento sobre uma sólida base empírica (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p.8).

No Relatório de Atividades de 2020, podemos verificar o formato e a abrangência atual do Programa Jovem de Futuro, bem como quais foram os últimos projetos e atividades levados a cabo pelo Instituto Unibanco. Esse foi o ano de eclosão da pandemia de Coronavírus no mundo, e exigiu do Instituto uma série de adaptações em seu trabalho. Com o fechamento das escolas, o Instituto se voltou à orientação de escolas e secretarias estaduais de ensino para dar continuidade às atividades de forma não-presencial, e para tanto estabeleceu gabinetes de crise nos estados do Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte, buscando inicialmente viabilizar o ensino remoto e, num segundo momento, retomar as aulas presenciais.

Figura 10: Abrangência do Programa Jovem de Futuro em 2020



Fonte: Relatório de Atividades de 2020, Instituto Unibanco.

Neste mesmo ano, o Instituto inaugura a publicação dos relatórios estaduais de atividades, nos quais fornece detalhes sobre a implementação do Programa Jovem de Futuro nos estados e publica o protocolo "Acolhimento: ações híbridas e contínuas"[174], para oferecer apoio socioemocional à comunidade escolar durante o processo de retomada das aulas presenciais, em conjunto com o curso "Gestão Escolar e Liderança em Tempos de Crise", realizado na modalidade *online* em parceria com o Instituto Singularidades, a *Universidad Diego Portales* (Chile) e o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenado por Telma Vinha. Além disso, lança dois livros que trazem um balanço sobre o processo de chegada do Instituto ao epicentro das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil: "Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público", e "Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro – de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública".

Com o início da pandemia de Coronavírus, o Instituto inaugura uma frente de atuação denominada "Agenda Humanitária" (Instituto Unibanco, 20202, p. 16), a partir da qual atuou na linha de frente do enfrentamento ao vírus e à precarização da vida da população em situação de vulnerabilidade. Ações como distribuição de cestas-básicas, kits de higiene, distribuição de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), auxílio para cadastramento no programa de auxílio emergencial do governo federal, ou programas de transferência de renda, estruturação de abrigos emergenciais para pessoas em situação de rua, foram levadas a cabo em conjunto com as entidades que atuam diretamente nos territórios (cf. Instituto Unibanco, 2020).

O enfrentamento da calamidade sanitária, econômica e social provocada pela pandemia obrigou o Instituto a recalcular a rota do trabalho realizado por meio do Programa Jovem de Futuro, priorizando a adaptação das secretarias estaduais de educação e suas respectivas redes de ensino ao "novo-normal", isto é, o ensino remoto e as atividades não-presenciais, e posteriormente o planejamento do retorno presencial às aulas. Patrícia discorre sobre quais mudanças ocorreram na implementação do Programa Jovem de Futuro durante o período mais crítico da pandemia, quando ocorreu o fechamento das escolas, e destaca que uma das principais estratégias lançadas pelo

[174]Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PA_Protocolo_Acolhimento-PF_09out2020.pdf. Acesso em: 11.05.2022.

Instituto foi a criação de "gabinetes de crise" nas secretarias estaduais de educação, e comenta sobre sua experiência como "gestora de implementação de projetos" na Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás (SEDUC-GO):

> Então a gente está trabalhando hoje no acompanhamento das ações das aulas de regime especial de aulas não-presenciais, é o que a gente chama de "gabinete de crise" que tem dentro da secretaria. Os gabinetes de crise estão agora no momento propondo novas ações para retomada das aulas. E o meu trabalho é monitorar essas ações para ver como elas vão acontecer, pensar em processos de monitoramento e de acompanhamento desse trabalho. Esse gabinete é dividido por várias esteiras de trabalho, então a gente está trabalhando hoje com a metodologia dos "métodos ágeis", que têm algumas esteiras de trabalho, e uma das esteiras que eu acompanho além do monitoramento é a comunicação: como a gente vai comunicar, ter um plano de comunicação na retomada das aulas, como vamos divulgar isso para as famílias, pensar em campanhas, enfim. Então eu trabalho junto com a comunicação do Instituto, junto com a comunicação da SEDUC, aqui em Goiás, e a gente meio que faz esse trio para pensar no plano de comunicação de retomada das aulas (PATRÍCIA, 2020).

Quando lhe pergunto se a criação dos "gabinetes de crise", inspirada nos gabinetes de crise estabelecidos na Secretaria Estadual de Saúde de Goiás, com a qual o Instituto Unibanco tem interlocução, tinham como objetivo manter o "Circuito Gestão" em andamento, Patrícia responde negativamente pois, com a pandemia, os resultados de aprendizagem haviam passado ao segundo plano, e comenta sobre as demais estratégias lançadas para manutenção das aulas elaboradas a partir dos gabinetes:

> Não tem como a gente ficar focado em resultado, falando só de resultados, a gente tem que pensar em outras coisas, porque resultados agora é o que menos importa, né? Então, o Instituto tem várias frentes de trabalho que são bem interessantes, eles estão fazendo "Protocolos de Rotinas" para acolhimento dos alunos, dos profissionais, têm protocolos também para apoiar o "Circuito de Gestão", de como a gente vai trabalhar com os "Circuito de Gestão" depois, então são várias ações que se desencadeiam e saem deste "Gabinete de Crise". Está sendo feita uma pesquisa, então a gente está com um bom número de respondentes de profissionais, a pesquisa é para estudantes, profissionais da secretaria, escolas, regionais, então é bem amplo mesmo, para a gente ver como estão essas pessoas, como estão os alunos, como eles estão acompanhando as aulas, se estão acompanhando se não estão, onde estão esses alunos. Então a gente procurou mapear um pouco esse perfil de como está esse momento agora em Goiás. Então a pesquisa vai trazer bastante subsídio para a gente neste sentido (PATRÍCIA, 2020).

4. O lugar de chegada do Instituto Unibanco

O desenvolvimento da atuação institucional do Instituto Unibanco o conduz à escolha da educação como setor chave para atacar o problema da desigualdade estrutural

brasileira porque a baixa escolaridade da população, aliada aos índices alarmantes de pobreza, na linguagem de Florestan Fernandes (1976) consistem numa *trava à generalização da livre competição* no país, impedindo a *organização das bases sociais do mérito*. Seria preciso equalizar os pontos de partida para a realização da *livre iniciativa individual* entre todos os grupos sociais para organizar a sociedade a partir do mercado e do mérito.

Entretanto, essa estratégia de integração social é implementada de modo seletivo, pois não pretende universalizar o acesso a uma educação pública, de qualidade, e que favorece a ampla *mobilidade* de todos os estratos sociais, permitindo aos estudantes das escolas públicas competir em condições de igualdade com seus pares oriundos de escolas privadas e classes sociais mais privilegiadas. Seu projeto de educação e de sociedade não prevê a implementação de políticas de redistribuição de riqueza, somente a otimização da aplicação de recursos destinados aos serviços públicos, dos quais os grupos marginalizados dependem para competir *entre si* por um lugar no mundo econômico, colocando um limite para a mobilidade social e confinando-a ao esforço individual. Orienta-se, portanto, à promoção da livre iniciativa *intra-grupo* e não *entre grupos sociais*.

A análise do material coletado nos permitiu concluir que a formulação do diagnóstico sobre as bases sociais da desigualdade brasileira localiza na *pobreza* e na *marginalização* de amplos segmentos da população, privados do acesso a serviços básicos de educação, saúde e assistência, os fatores responsáveis por sua exclusão social e que inviabiliza o estabelecimento de bases sólidas para a economia de mercado no país. Diante deste quadro, e ao tom do chamado à contribuição do "terceiro setor empresarial" no provimento desses serviços, o Instituto entende ser prioridade enfrentar a fome, o analfabetismo, a informalidade e o desemprego, e passa a desenvolver e apoiar projetos de outras organizações da sociedade civil para *complementar* as políticas públicas nos campos assistencial e educacional, sem definir ainda um escopo específico de atuação.

Neste momento, orienta-se pelo diagnóstico de que a *desigualdade brasileira é social*, e portanto, um problema coletivo das instituições públicas, privadas e da sociedade civil, porém para combatê-la apoia a execução de *políticas sociais focais* promovidas por um *Estado mínimo*, como as que predominaram nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), e com as quais se dispôs a colaborar através do apoio a projetos de organizações sociais, no lugar de enfrentar suas estruturas fundantes como a concentração

de riqueza, a privatização e o sucateamento de empresas e serviços públicos, fonte de benefício para o setor privado, de onde Instituto se origina.

Em 2002, com o início dos governos Lula da Silva (2002-2010), o avanço na promoção da universalização da educação básica e a aprovação de uma série de políticas e iniciativas para ampliação do acesso e da qualidade educacionais, paralelamente à abertura das portas do Ministério da Educação à participação do empresariado brasileiro na formulação de políticas públicas para o setor, o Instituto escolhe a educação básica pública como o lugar privilegiado de enfrentamento das desigualdades do país, e nela especializa sua atuação. Partindo do pressuposto de que a educação brasileira estava defasada, devido aos altos índices de abandono, reprovação e baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem, contribuindo com a exclusão dos jovens do mercado formal de trabalho e deixando-os expostos à delinquência e à violência, o Instituto empreende uma nova fase de atuação, e inicia a realização de projetos sociais em parceria com secretarias municipais e estaduais de diferentes áreas, além de organizações da sociedade civil, executados com trabalho voluntário dos funcionários do banco Unibanco, voltados à diminuição da defasagem escolar e à promoção do acesso dos jovens ao mercado formal de trabalho.

A partir do ano de 2002, com a escolha pelo foco no campo educacional, o Instituto fundamenta sua atuação na correlação entre *educação e desenvolvimento*, que permanece na atualidade, porém com uma alteração substantiva nos significados teórico e prático de "educação" e "desenvolvimento", do ponto de vista do trabalho da instituição na educação pública. Num primeiro momento, entre 2002 e 2006, a correlação supracitada se traduzia da seguinte forma: o aperfeiçoamento dos serviços educacionais e o aumento da escolaridade dos brasileiros seriam chaves para combater a desigualdade socioeconômica, e impulsionar a competitividade econômica internacional do país. Com base nessa leitura, inicia um amplo conjunto de parcerias para realizar projetos na educação básica pública, ao lado de OSCs e governos, em diferentes estados do país, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro. Ainda nesse momento, a atuação do Instituto se dá de modo paralelo ao Estado e às políticas públicas, buscando complementá-las por meio de parcerias público-privadas, que não criam serviços nem políticas para a educação no país.

No ano de 2006, o Instituto especializa seu trabalho no Ensino Médio, criando o Programa Jovem de Futuro e assumindo como compromisso institucional *a participação*

na formulação das políticas públicas educacionais para esta etapa de ensino. Promove, portanto, uma mudança em sua estratégia de atuação *das margens para o centro do Estado e das políticas públicas*, isto é, uma ressignificação do tamanho e do papel necessários à implementação do projeto neoliberal de sociedade no país, que se dá de forma coletiva e profissionalizada através do "terceiro setor empresarial" e seus respectivos "investidores sociais privados" com a criação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) em 2002.

Uma vez definida a educação como o setor chave para enfrentar o tema da desigualdade social brasileira no debate público, buscando modular um modo de falar sobre ela a partir da ótica neoliberal, o Instituto aprofunda os significados teóricos e práticos da correlação entre educação e desenvolvimento, e passa a apontar as deficiências da educação pública como resultado da *má qualidade da gestão escolar*. A conformação desse diagnóstico, tornada a diretriz norteadora de todas as iniciativas empreendidas de 2006 em diante, e alvo principal do Jovem de Futuro, carro chefe da instituição, vai organizar grande parte da atuação dos braços sociais de grandes conglomerados empresariais na educação pública brasileira em geral, e no Ensino Médio em particular.

Se entre 2002 e 2006 os projetos empreendidos e apoiados pelo Instituto, sobretudo no campo da formação para o trabalho, focavam na preparação para o ingresso no mercado formal de trabalho e no aprendizado de funções – ainda que subalternas do ponto de vista da formalidade e da remuneração, como corte de cabelo, jardinagem, secretariado, cuidado de idosos –, a partir de 2006 vemos que o Programa Jovem de Futuro vai passar a absorver as várias frentes de trabalho do Instituto, desenvolvendo seu leque de atividades a partir da necessidade de aumentar a proficiência dos estudantes em português e matemática e transmitir conhecimentos como competências e habilidades socioemocionais, elaboração de projeto de vida e finanças pessoais. Do lado de fora da escola, o Instituto promoverá em rede transformações chaves no ordenamento de educação pública do país, para além do próprio Ensino Médio, visando *neutralizar a escola* enquanto instituição de acesso universal ao pensamento crítico, transgressor, e promotora de igualdade de oportunidades e de mobilidade social entre as diferentes classes sociais.

A partir dos argumentos expostos acima, a descrição e a análise do diagnóstico sobre os fundamentos da desigualdade brasileira feito pelo Instituto, defendemos que os enunciados apresentados no discurso institucional entre 2002 e 2020 compôs uma

formulação que ganhará eco em todos os rincões da escola pública e dos debates em torno dela: *a má qualidade da educação é a causa da desigualdade no Brasil.*

Mas, tal formulação sofre algumas inflexões nos anos subsequentes: até aproximadamente 2002, a desigualdade brasileira foi lida como (I) *produto e (re)produtora da pobreza e da marginalização de amplos segmentos da população*, configurando-se como um problema de natureza coletiva e responsabilidade paritária dos "três setores" da sociedade – Estado, mercado e filantropia. Neste arranjo, o Estado estaria incumbido de implementar políticas sociais com baixo investimento público e ampla utilização de parcerias público-privadas, de um lado, e trabalho voluntário e filantropia, de outro, dado que o seu tamanho ideal é *minimalista*.

A partir de 2002, observamos a (II) *correlação entre educação e desenvolvimento*, apontando a primeira como o setor chave para produção do segundo por meio promoção da escolarização básica e da capacitação profissional para adolescentes e jovens acessarem o mercado formal de trabalho, diminuindo os índices de pobreza, analfabetismo, informalidade e violência. Até então, o Instituto reconhece a precariedade da educação como resultado dos desafios de custear e universalizar o acesso a este serviço, que demandaria "complementação" através de parcerias com instituições filantrópicas e trabalho voluntário, conforme veio atuando desde os anos 1990.

Mas, a partir de 2006, ao optar pelo foco no Ensino Médio, o Instituto passa a (III) *defender que o problema da desigualdade é resultado da "má qualidade da gestão escolar no Ensino Médio"*, responsável pelos altos índices de evasão escolar e pela baixa proficiência dos estudantes em português e matemática. Com isso, ressignifica os termos da correlação entre educação e desenvolvimento, na qual o conteúdo do primeiro termo se refere à aquisição de um conjunto de competências e habilidades que permitem o aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*) aos estudantes para serem capazes de performar funções de trabalho de acordo com a disponibilidade do mercado, hoje ainda mais informal, flexível e desregulamentado que na primeira década dos anos 2000, e o segundo termo se transforma na generalização entre os usuários da escola pública da capacidade de *autoempreender* e poder *(auto)gerar* a própria fonte de emprego e renda e, assim, de modo marginal, ocupar um lugar de perene instabilidade no mundo econômico.

Logo, a desigualdade começa a ser interpretada não mais como uma questão social de origem estrutural, tendo como principal responsável o Estado, porém *meritocrática*,

portanto, de responsabilidade predominantemente individual, tanto de quem está à frente do serviço público educacional na ponta, gestoras(es), coordenadoras(es) e professoras(es), quanto dos próprios estudantes usuários da escola pública.

A formulação desse diagnóstico ocorre acompanhada da revisão de sua estratégia de atuação institucional, que caminha das margens para o centro das políticas públicas educacionais, compreendendo o Estado como o parceiro fundamental do "terceiro setor empresarial" na implementação do seu projeto neoliberal de educação e sociedade.

CAPÍTULO IV: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DAS BASES SOCIAIS DO PROJETO

No Capítulo III, narramos o empreendimento do Instituto Unibanco de produzir consenso em torno de sua explicação sobre as raízes da má-qualidade do Ensino Médio brasileiro. As três fases do Programa Jovem de Futuro refletem o modo como a instituição enquadrou o problema e ofereceu soluções para promover a qualidade da educação pública, ancorada nas reivindicações que integram a Agenda Global para a Reforma Educacional. Mesmo após o fim da parceria ProEMi/JF, o Instituto sai vitorioso no processo de institucionalizar uma série de pontos desta agenda no ordenamento das políticas públicas educacionais do país, chegando mais longe do que muitas organizações de defesa da educação já conseguiram até o presente.

Neste quarto e último capítulo, faremos um balanço da literatura sobre neoliberalismo analisada ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e que nos permite não apenas compreender a origem das ideias defendidas pelo Instituto Unibanco sobre educação, como também a especificidade da realização dos ideais neoliberais em países de capitalismo dependente como o Brasil. Neste sentido, concluímos que o trabalho do Instituto tem como objetivo subjacente organizar as bases sociais do mérito, porém sem universalizar o acesso à uma educação pública e de qualidade, que vai na contramão dos interesses do conglomerado Itaú-Unibanco de expandir permanentemente suas taxas de lucro. Logo, resta-lhe transmitir à juventude formada pelo ensino público competências e habilidades capazes de dispô-los à competição econômica entre as grandes massas de excluídos da sociedade brasileira sem, em última instância, desestabelecer o *status quo* das nossas elites econômicas.

**

1. Neoliberalismo: uma definição situada

Os resultados da presente pesquisa demonstram que o projeto educacional do Instituto Unibanco, desenvolvido ao longo de suas quatro décadas de atuação e, articulada com uma ampla gama de atores que constituíram o "terceiro setor empresarial" no Brasil, possui caráter neoliberal. Mais do que isso, tal projeto foi gestado pelas reformas neoliberais dos antigos Estados de bem-estar social do Norte global, em diálogo direto

com os intelectuais orgânicos do pensamento neoliberal e suas instituições de fomento, como universidades, *think tanks*, organismos multilaterais e partidos políticos no espectro político da direita.

O desenvolvimento do projeto neoliberal de educação deu origem à Indústria Global da Educação (IGE), que logrou implementar a Agenda Global para a Reforma Educacional (AGRE) em diferentes países do globo, repercutindo de formas diversas em seus respectivos sistemas nacionais de ensino, mas sempre com êxito na reformulação das políticas públicas para o setor a partir das ideias neoliberais. Resta, portanto, qualificar o que compreendemos analiticamente por neoliberalismo, e explicar qual é a especificidade de sua realização num país de economia dependente como o Brasil.

De partida, adotamos a definição tripartite formulada por Moraes (2001), para quem o neoliberalismo consiste numa 1) corrente de pensamento e ideologia que recupera as teorias liberal-conservadoras difundidas nos séculos XVIII e XIX; 2) movimento intelectual organizado e centro gerador de ideias e programas, promovido por intelectuais, universidades, *think tanks*, meios de comunicação, bancos centrais e multilaterais e organismos internacionais; e 3) conjunto de políticas de Estado, adotadas por países neoconservadores a partir dos anos 1970 para combater o *keynesianismo* e o *desenvolvimentismo*, bem como o avanço do comunismo ao redor do globo, a exemplo do Chile de Augusto Pinochet (1973-1990), da China de Deng Xiaoping (1976-1997), da Inglaterra com Margareth Thatcher (1979-1990) e dos Estados Unidos na gestão de Ronald Reagan (1981-1988).

Do ponto de vista da história das ideias, o neoliberalismo surge como projeto teórico nos anos 1920 (cf. Peck, Theodor, Bremmer, 2012), e para autores como Dicter Plehwe (2009), consiste em "nada mais do que uma filosofia política sucinta e claramente definida" (p. 1) em torno dos princípios de *privatização, desregulação e liberalização do comércio e das finanças*. Sua elaboração teórica se deu, sobretudo, no interior da Sociedade de *Mont Pelerin*[175], que atuou como um "coletivo de pensamento de crescentes proporções globais" (p. 4), observáveis a partir da rede de mais de mil intelectuais, jornalistas, líderes políticos e empresariais e *think tanks* neoliberais vinculados à *Atlas*

[175]Consiste numa organização internacional, criada em 1947 por intelectuais de diferentes áreas do conhecimento para defender e difundir os princípios das teorias liberais.

Network[176]. A Sociedade reuniu esforços *transdisciplinares, interdisciplinares e transacadêmicos* para fazer frente ao coletivismo e ao socialismo, desenvolver uma agenda divergente do liberalismo clássico e promover uma "reeducação neoliberal" dos capitalistas (cf. Plehwe, 2009).

Para David Harvey (2005), o neoliberalismo surge para se opor aos acordos firmados no período posterior à Segunda Guerra, como a restrição econômica das classes dominantes e maior concessão da riqueza aos trabalhadores, cuja finalidade era garantir a paz mundial. Ele ganha força a partir dos anos 1970 quando eclode a crise do petróleo, e países como Estados Unidos e Inglaterra, onde nas últimas três décadas havia vigorado um *Estado de bem-estar social*, entram em recessão. Nesse contexto, grupos defensores da desregulação da economia, diminuição da carga tributária, cortes no orçamento público, privatizações e ataques às organizações sindicais, tornam a agenda neoliberal hegemônica e a única saída viável para superar a crise vigente.

A partir desta perspectiva, também seria possível compreender o neoliberalismo como "um *projeto utópico* com a finalidade de realizar um desenho teórico para a reorganização do capitalismo internacional, bem como de um *projeto político* para reestabelecer as condições de acumulação do capital e restaurar o poder das elites econômicas" (HARVEY, 2005, p. 24, grifos nossos), e neste caso, o autor demonstra como o 1% mais rico da população das principais potências capitalistas perderam poder de classe, bem como o recuperaram a partir dos reajustes estruturais realizados entre 1970 e 1980[177], também responsáveis por dar origem aos novos "donos do capital", como Bill Gates, Carlos Slim e George Soros. Por definição, o autor denomina como neoliberalismo

> Uma teoria de práticas político-econômicas, que afirma que a melhor maneira de promover o bem-estar do ser humano consiste em não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e das liberdades empresariais do indivíduo dentro de um marco institucional caracterizado por direitos de propriedade privada fortes, mercados livres e liberdade de comércio. O papel do Estado é criar e preservar o marco institucional

[176]De acordo com o site oficial da instituição, "o Atlas Network é uma organização sem fins lucrativos que visa assegurar a todos os indivíduos os direitos à liberdade individual e econômica através de sua rede global de parceiros estratégicos" (tradução livre feita pela autora). Disponível em: https://www.atlasnetwork.org/.

[177]De acordo com o autor, nos Estados Unidos "a porcentagem da renda nacional nas mãos do 1% mais rico aumentou até alcançar, a finais do século passado, 15% (muito próximo à porcentagem registrada no período anterior à Segunda Guerra Mundial). O 0,1% dos receptores das rendas mais altas deste país viu crescer sua participação de 2% em 1978 para cerca de 6% em 1999, enquanto a proporção entre a retribuição média dos trabalhadores e dos salários recebidos pelos executivos passou de manter uma proporção de 30 para 1 em 1970 para alcançar uma proporção de 500 a 1 em 2000" (HARVEY, 2005, p. 23).

> apropriado para o desenvolvimento destas práticas (HARVEY, 2005, p. 6)[178].

Harvey descreve como o neoliberalismo transforma as estruturas objetivas e subjetivas organizadoras do pacto de regulação social vigente no pós-Guerra, criando as bases para o surgimento de um novo regime de acumulação capitalista, que consiste numa

> Destruição criativa, não apenas dos marcos e dos poderes institucionais previamente existentes (desafiando inclusive as formas tradicionais de soberania estatal), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, das áreas de proteção social, das combinações tecnológicas, das formas de vida e de pensamento, das atividades de reprodução, dos vínculos com a terra e dos hábitos do coração" (HARVEY, p. 7, 2005).

O neoliberalismo converteu os ideais de *dignidade* e *liberdade* individuais nos principais valores da civilização ocidental, os quais só poderiam ser garantidos por meio da livre iniciativa econômica, na medida em que "[...] valoriza o intercâmbio do mercado como uma 'ética em si mesma, capaz de atuar como um guia para toda a ação humana e substituir todas as crenças éticas anteriormente mantidas'" (HARVEY, 2005, p. 8). Na prática, o processo de neoliberalização consiste na "financeirização de tudo", isto é, no deslocamento do poder do mundo da produção para o das finanças, criando profundas desigualdades graças à extinção de milhões de postos de trabalho, e sua única forma de realização se dá, conforme demonstra a experiência histórica, através da violência e do autoritarismo (cf. Harvey, 2005).

Entretanto, se o neoliberalismo só se realiza pela via autoritária, promovendo índices de desigualdade desintegradores, por que as políticas neoliberais são progressivamente implementadas sem enfrentar maiores resistências? Para Pierre Dardot e Christian Laval (2009), isso ocorre porque o neoliberalismo não apenas destrói regras, instituições e direitos característicos do Estado "democrático", mas também produz relações sociais, modos de vida e subjetividades que promovem a sua reprodução. Neste sentido, defendem que "antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, [o neoliberalismo] é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade*, e como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados" (DARDOT, LAVAL, 2009, p. 17), configurando uma "nova razão do mundo".

> Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. As circunstâncias desse sucesso normativo

[178]Tradução livre do espanhol feita pela autora.

> foram descritas inúmeras vezes. Ora sob seu *aspecto político* (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu *aspecto econômico* (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu *aspecto social* (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora sob seu *aspecto subjetivo* (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa razão é global, nos dois sentidos que pode ter o termo: é "mundial", no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a "fazer o mundo" por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma 'razão-mundo (DARDOT, LAVAL, 2009, p. 16, grifos nossos e dos autores).

Para além da reação econômica das elites dominantes à crise do modelo de acumulação fordista, buscando recuperar seu poder de classe (cf. Harvey, 2005), Dardot e Laval (2009) compreendem que o neoliberalismo também reage à racionalidade governamental do *keynesianismo*, entendendo aqui por "governo" não a instituição, mas a "atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado" (2009, p. 18) ou, nas palavras de Michel Foucault, "técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens" (FOUCAULT apud DARDOT, LAVAL, 2009, p. 18)[179].

Dessa forma, a incorporação do receituário neoliberal por meio do reajuste estrutural promovido entre os anos 1970 e 1980, não incluiu apenas a revisão do tamanho, do papel e do modelo do Estado, mas a construção de uma "subjetividade contábil e financeira", segundo a qual o sujeito se relaciona consigo mesmo como se fosse um capital humano que precisa se revalorizar constante e infinitamente para, em última instância, assumir o papel que o Estado deixa vago na oferta de serviços, cujo acesso havia sido universalizado nos países do Norte Global. Para os autores, as "formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação" (2009, p. 9), e tornam a competição o princípio geral do governo, "estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida" (p. 17). Desta forma, o

[179]Um exemplo histórico dessa reação são os movimentos contraculturais ocorridos nos Estados Unidos e na Europa entre 1960 e 1970 – *hippie*, manifestações contra a guerra no Vietnã, pela reforma do sistema universitário, em favor do uso da pílula anticoncepcional –, marcados pela recusa à massificação e uniformização das individualidades e formas de vida coletivas promovidas nos "anos dourados". A forte centralização estatal havia promovido a "impotência do indivíduo". Tais reivindicações, aliadas à subsequente crise econômica do período iam de encontro com a agenda neoliberal.

neoliberalismo conquista hegemonia sobre todas as formas de viver, pensar e agir existentes sob o capitalismo.

Outra contribuição fundamental dos autores franceses reside na forma como concebem a relação entre Estado e mercado sob a vigência do neoliberalismo. Diferentemente das análises que compreendem a noção de "Estado mínimo" como a sua substituição pelo mercado na oferta e na gestão dos principais serviços que organizam a vida coletiva – saúde, educação, trabalho e previdência, por exemplo –, Dardot e Laval defendem que "foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade, até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo da empresa", e adicionam: "não podemos esquecer jamais que a expansão das finanças de mercado, assim como o financiamento da dívida pública nos mercados de títulos, são fruto de políticas deliberadas" (2009, p. 18). Portanto, uma característica central do neoliberalismo que defendemos neste trabalho reside na constatação de que uma de suas principais estratégias de realização é a atuação *em parceria com o Estado*, modelando-o para atuar na defesa dos interesses dos setores econômicos dominantes. Nesta perspectiva, a intervenção estatal é fundamental para garantir instrumentos-chave para a acumulação capitalista: o direito à propriedade privada e a regulação da concorrência econômica.

Outra interpretação importante e de inspiração foucaultiana foi formulada por Wendy Brown (2015), cuja análise se dedica às consequências da implementação de políticas neoliberais sobre a democracia. De acordo com a autora (2018, p. 12), o neoliberalismo "enquanto política econômica, modalidade de governança e ordenamento racional é um fenômeno global e inconstante, diferenciado, não sistemático e impuro", e é "globalmente onipresente, porém desunificado e desidêntico a si mesmo, tanto no espaço como no tempo" (p. 14). Consiste tanto numa reação política e econômica contra o keynesianismo e o socialismo democrático, quanto numa "racionalidade de governo, uma "conduta de condutas" que

> [...] *transfigura cada domínio e esforço humano, assim como os próprios humanos, de acordo com uma imagem específica do econômico*. Toda conduta é uma conduta econômica, todas as esferas de existência são circunscritas e medidas por termos e métricas econômicos, mesmo quando aquelas esferas não estão diretamente monetizadas. Na razão neoliberal e nos domínios governados por ela, nós somos apenas e em qualquer lugar *homo oeconomicus* (BROWN, 2015, pp. 9-10, grifos da autora e nossos).

Por consequência, a autora compreende que além de esvaziar o conceito, "o neoliberalismo assalta os princípios, práticas, culturas, sujeitos e instituições da democracia compreendidos como regras pelas pessoas" (BROWN, 2015, p. 9). Com ele, espera-se que tanto as pessoas quanto o Estado se comportem de forma a maximizar seu valor capital, não necessariamente monetário, através de práticas de "empreendedorismo, auto-investimento e/ou atraindo investidores" (2015, p. 22). Logo, além de financeirizar toda a atividade econômica (cf. Harvey, 2005), a neoliberalização produz a *economicização* de todos os domínios da existência, destruindo o *homo politicus* e produzindo "enormes consequências para as instituições, culturas e imaginários democráticos" (BROWN, 2015, p. 35). Uma vez que tudo e todos somos capital, a categoria de trabalho e as relações de alienação e exploração desaparecem, e o mercado se transforma no "limite" do Estado, "um novo lugar de verificação para governar e uma nova forma de organizar, limitar, mensurar e legitimar o governo" (2015, p. 58).

Do ponto de vista da formação de subjetividades, o neoliberalismo generaliza o princípio da *responsabilização*, a qual "converte, discursiva e eticamente, o trabalhador, o estudante, o pobre, os pais e o consumidor, naquele cujo dever moral é buscar o autoinvestimento perspicaz e estratégicas empreendedoras de autocuidado" (BROWN, 2018, p. 38), tornando o indivíduo o único ator relevante e completamente *responsável* por seu provimento, e pelo sucesso ou fracasso tanto pessoal quanto da economia nacional. A responsabilização é justamente o inverso da liberdade individual prometida pelo neoliberalismo, traduzida como "direito ao empreendedorismo", "gerando indivíduos completamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital" (2018, p. 8).

Uma das principais estratégias para formar instituições e sujeitos neoliberais é a *governança*, que opera como uma "epistemologia, uma ontologia e uma prática despolitizante" (BROWN, 2018, p. 21), promovendo políticas com foco "no que funciona", e cujas características são

> (i) uma ênfase no consenso e trabalho em equipe, em detrimento de modelos de cidadania agonísticos ou mesmo pluralistas; (ii) formulações técnicas dos problemas que obscurecem as normas de avaliação e distribuição; e (iii) uma concepção de política como modelo gerencial, que a despoja de um vocabulário de poder, justiça, liberdade, igualdade e lei (BROWN, 2018, p. 11).

Do ponto de vista empírico, a história mostrou que o neoliberalismo se realiza a partir de "montagens híbridas" ou em "copresença" com diferentes tipos de formações sociais, muito além das democracias liberais dos países do Norte global. Isso indica que ele não se constitui de modo "singular, monolítico e unificado", mas sim de forma dinâmica e relacional, permitindo-o resistir a episódios de colapso total, como a crise financeira de 2008. Neste sentido, Peck, Theodor e Brenner (2012, p. 69) defendem que o processo de neoliberalização deveria ser concebido como "um ethos hegemônico de reestruturação, um padrão dominante de transformação regulatória (incompleta e contraditória), e não como um sistema plenamente coerente ou uma forma de Estado tipológica".

Ainda nessa perspectiva, Aihwa Ong (2007, p. 2) propõe conceituar o neoliberalismo como uma "lógica de governo que migra e é estabelecida seletivamente em diferentes contextos políticos" ou, mais especificamente, como "uma tecnologia migratória de governo que interage com um conjunto de elementos e circunstâncias situados" (p. 5), destacando na análise "a reflexividade na interação entre tecnologia global e práticas situadas" (p. 6). E para compreendê-lo, propõe uma dupla tipificação: (i) Neoliberalismo com "N" maiúsculo, um aparelho de Estado dedicado aos interesses de desregulamentação do mercado, cuja compreensão existe a utilização de macrocategorias como estrutura, civilização, império e Estado-nação, e (ii) neoliberalismo com "n" minúsculo, que consiste na "tecnologia de governar 'sujeitos livres' que coexiste com outras racionalidades políticas.

Todas essas características teóricas e empíricas convergem na versão brasileira, e em parte latino-americana, do neoliberalismo. No Brasil, ele se acopla ao neodesenvolvimentismo, e ao longo da história utilizou uma dose variável de autoritarismo e democracia como estratégia para assentar o poder num país cujo capitalismo é dependente das potências centrais. Tanto é assim que, ao analisar a atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio público, encontramos a reivindicação de uma relação de *parceria* com o Estado, e a manutenção de um mecanismo federal de financiamento da educação pública, que maximiza o alcance dos objetivos do "terceiro setor empresarial" de atuar no setor, de modo a reorganizar a escola para ratificar o pacto social neoliberal e formar "indivíduos S/A", ajustados e convictos de que uma formação flexível, como a que oferece hoje o "Novo Ensino Médio", é capaz de lhes garantir um amplo horizonte formativo.

2. Neoliberalismo e educação: um encontro marcado

Na medida em que o neoliberalismo não se resume a um conjunto de práticas político-econômicas, mas busca generalizar a racionalidade de mercado para todas as esferas da existência humana, tornando-a "lei social geral" (cf. Laval, 2019), encontra na educação o campo ideal para forjar, em escala nacional, subjetividades dóceis à acumulação flexível da atual fase do capitalismo. A partir da constatação de que a escola é uma instituição fundamental no processo de socialização, sobre a qual se assenta todo e qualquer pacto social – seja ele mais ou menos autoritário ou democrático –, os defensores do neoliberalismo se articularam ao redor do globo em nível nacional, regional e global para formular um projeto educacional capaz de fazê-lo avançar no nível dos negócios e da organização social.

Foi com este intuito que uma rede transnacional de atores formada por bancos internacionais, organismos multilaterais, universidades e institutos de pesquisas, *think tanks* (neo)liberais, fazedores e empreendedores políticos erigiram a Indústria Global de Educação e formularam a Agenda Global de Reforma Educacional (cf. Ball, 2012). E, com elas, criaram as condições necessárias para o surgimento do neoliberalismo escolar (cf. Laval, 2019), que se materializa através de políticas como o *homeschooling*, *charter schools*, criação de currículos nacionais comuns, redução dos currículos a habilidades básicas em português e matemática, condicionamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como do pagamento dos profissionais de educação, ao alcance de metas de proficiência em avaliações educacionais externas, sempre à luz das particularidades políticas, econômicas e sociais de cada país e de suas respectivas redes de ensino.

Por definição, a "escola neoliberal" consiste num modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, e "essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social" (LAVAL, 2019, p. 17). Ao analisar as reformas de caráter neoliberal no sistema educacional francês, já discutidas no Capítulo II, o autor conclui que o processo de "mutação da escola" está associado a três tendências principais: (i) *desinstitucionalização*, provocada pelas demandas de fluidez na entrega de respostas que se esperam da escola, tornando-a uma "organização flexível"; (ii)

desvalorização, que ocorre quando há substituição dos objetivos de "emancipação política" e "desenvolvimento pessoal" pelos de "eficiência produtiva" e "inserção profissional"; e (iii) *desintegração*, provocada pela promoção da escolha escolar e o funcionamento sob demanda, não mais a partir do princípio da universalidade e da igualdade de oportunidades educacionais (cf. LAVAL, 2019, p. 23).

Por outro lado, mais do que instituir princípios de mercado na organização e na gestão da educação, o projeto de escola neoliberal tem como objetivo formar capital humano para ser utilizado na competição econômica, e para tanto precisa forjar uma nova subjetividade nos educandos. Sendo assim, assume o ideal pedagógico de formar o "trabalhador flexível", cuja principal competência é "aprender a aprender" e "aprender ao longo da vida", para gerir as incertezas e garantir a empregabilidade numa sociedade sob risco permanente de exclusão e marginalização social, e ao mesmo tempo para manter a competitividade econômica global. A escola deverá, portanto, substituir a lógica do conhecimento pela lógica da competência, pois

> O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre *liberdade, iniciativa e autonomia* [...], seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado que consiste em ele se dar ordens e se 'autodisciplinar', não acontece sem um certo saber. Em outros termos, o assalariado tem de integrar num universo mais complexo os modos de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, segundo as fórmulas em vigor. Por isso *autodisciplina e autoaprendizagem* andam de mãos dadas. A hierarquia burocrática e o taylorismo de tipo clássico tendem a desaparecer diante do autocontrole generalizado. A nova "regulação" no trabalho reside em uma maior margem de ação da periferia e em um controle baseado no cumprimento de metas (LAVAL, 2019, p. 40, grifos nossos).

Para Françoise Ropé e Lucy Tanguy (1994), a noção de "competência" foi introduzida no sistema educacional francês através da institucionalização das avaliações de larga escala, fomentadas por organismos multilaterais como a OCDE, e consiste num tipo de "conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático ou a uma faculdade mais geral que os ingleses designam pelo termo *agency*" (ROPÉ e TANGUY apud LAVAL, 2019, p. 77). A necessidade de mensurar as competências dos estudantes coloca a avaliação no centro do processo de ensino-aprendizagem, e "leva ao desmembramento dos saberes em tarefas separadas, execuções e operações múltiplas" (LAVAL, 2019, p. 81), cujo objetivo final é aprender sobre inserção profissional,

comunicação e trabalho em grupo, “apresentação de si” e, particularmente, “resolução de problemas num cenário de incertezas”, além de “criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base” (2019, p. 71). Tais competências e habilidades se encontram sob o guarda-chuva da metacompetência “aprender a aprender”.

Da mesma forma que a América Latina adotou as diretrizes propostas pelo Consenso de Washington, e apostou na chamada “terceira via”, isto é, na aliança entre Estado, mercado e sociedade civil para superar a crise da dívida externa, deflagrada no período de reconstrução de nossas respectivas democracias, os Estados Unidos, centro dinâmico e sede de instituições financeiras chave como FMI e BM na imposição de reformas estruturais para garantir o pagamento das dívidas dos países devedores, também viveu um processo semelhante em seu próprio território. Ao longo dos anos 1990, os presidentes George W. H. Bush (1989-1983) e Bill Clinton (1993-2001) promoveram um conjunto de políticas de desregulamentação e privatização em todos os setores da gestão pública, num contexto de euforia entre políticos e líderes econômicos, apoiados por grandes institutos e fundações empresariais, de defesa da incorporação dos princípios do livre-mercado, particularmente na educação que, de acordo com o discurso desses atores, passava por uma grave crise. Assim, propõem a aplicação de

> Princípios de negócios, organização, administração, lei e *marketing* e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes, com recompensas e sanções apropriadas (RAVITCH, 2011, p. 6).

Como resultado das políticas implementadas a partir dessas diretrizes, e do apelo feito pelo movimento de referências nacionais curriculares em vigor durante os 1990, apontados como a melhor estratégia para melhorar os resultados da educação no país, em 2002, George W. Bush (2001-2008) institui a lei federal *No Child Left Behind*[180] (NCLB).

> O NCLB introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava (RAVITCH, 2011, p. 42).

No entanto, de acordo com Diane Ravitch (2011), que em 1991 ocupou o cargo de Secretária Adjunta da Secretarial Nacional de Educação, sob a gestão do Secretário Lamar Alexander no governo de George H. W. Bush (1989-1993), além de ter sido

[180]Em tradução livre, “Nenhuma criança fica para trás”.

conselheira dos governos de Bill Clinton (1993-2001) e de George W. Bush (2002-2008), a lei não definia quais os conteúdos curriculares deveriam ser ensinados e avaliados nos testes de larga escala, e instituía a responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. A experiência de implementação da lei é contada pelos políticos e seus entusiastas a partir do caso de "sucesso" do Distrito Escolar Comunitário 2 da cidade de Nova Iorque do final dos 1990, que "para os reformadores de mentalidade empresarial, o Distrito 2 proporcionava uma moldura que poderia ser padronizada e imposta por administradores firmes para atingir resultados rápidos [...] (p. 51)".

Quando Anthony Alvarado (1987-1996) se tornou superintendente do Distrito 2, estava determinado a torná-lo um exemplo de reforma escolar: "ele alistou consultores em alfabetização da Austrália e Nova Zelândia e liderou um intensivo e amplo desenvolvimento profissional em Letramento Balanceado [...]" (p. 52), e obrigou professores e diretores a seguirem os novos métodos, sob pena de serem transferidos de distrito. Dessa forma, "ao longo do curso de seus 11 anos de gestão no Distrito 2, Alvarado substituiu dois terços dos diretores do distrito e metade dos professores" (RAVICTH, 2011, p. 55). Entretanto, o sucesso numérico ao final da gestão do Distrito 2, cuja população estudantil era formada em 1987 por 18 mil alunos, com apenas uma minoria no Ensino Médio, com uma composição demográfica distribuída entre 26% branca, 15,4% afroamericana, 24,5% hispano-americana e 34% asiática, da qual 20% tinha o inglês como segunda língua, e metade dos estudantes, que possuía renda familiar abaixo da linha da pobreza, convivia com um número grande de estudantes de classe média, deveu-se à alta proporção de alunos ricos, que aumentava a probabilidade de obter maiores escores nos testes padronizados. De acordo com estudos independentes (Ravitch, 2011), mais da metade das escolas do Distrito 2 tinha maioria de alunos brancos, quando na cidade de Nova Iorque, mais da metade dos estudantes eram afroamericanos. Logo, o fator determinante para o sucesso do distrito foi demográfico, e não pedagógico, como afirmaram a mídia e o governo à época.

O saldo final das reformas promovidas pela lei federal NCLB foi absolutamente negativo: o ensino não melhorou, os resultados de aprendizagem foram pífios, as estratégias de premiação e gratificação salarial mediante entrega de resultados estimularam a prática de fraudes entre professores e gestores escolares, o currículo escolar foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, fragilizando o sistema educacional como um todo, que passou a se dedicar ao ensino de como fazer os testes da

avaliação educacional de larga escala, tornando a testagem um fim em si mesmo. A implementação da "escolha escolar", que permitia às famílias escolher o estabelecimento onde matriculariam seus filhos produziu profundas desigualdades na distribuição do orçamento para as escolas, que passou a ser proporcional ao número de matrículas, colocando em desvantagem aquelas que mais demandavam investimento, justamente por serem mais periféricas e ter no seu corpo discente mais estudantes pobres, negros e imigrantes. Além de ampliar a participação do setor privado e de suas ideias na educação pública do país, a lei generalizou, nas instituições e na opinião pública a ideia de que a escola é a única responsável pelo próprio sucesso ou fracasso.

Nesse ponto reside o encontro marcado entre a educação e o neoliberalismo. A escola é a instituição de maior potencial socializador em todas as sociedades em que a educação básica é um direito universal e, portanto, obrigatória por lei. Ela é responsável por incutir nos estudantes todos os princípios e valores que assentam o pacto de regulação social vigente. Logo, uma escola que forma indivíduos convictos de que o acesso a oportunidades de trabalho e garantias de bem-estar só pode ser garantido por eles próprios e que, portanto, devem criar estratégias de autogestão da existência e de gestão das incertezas inerentes à vida coletiva, como o desemprego, a pobreza, a carência de serviços essenciais, é o tipo de escola ideal para promover a ampla adesão ao pacto social neoliberal. Ao mesmo tempo, como atinge toda a população em idade escolar de um país, também consiste num nicho de mercado promissor pois, sem o monopólio do Estado na prestação do serviço público, abre-se espaço para inúmeras atividades lucrativas como a terceirização da gestão para organizações privadas, a criação de *vouchers*, produção de material didático, entre outras.

A análise da atuação institucional do Instituto Unibanco, em conjunto com sua rede de parceiros, permite-nos concluir que seu objetivo final não se limita a lucrar financeiramente com as público-privadas que vem travando com o Estado a nível federal, mas sim incidir na forma como a própria juventude usuária da escola pública brasileira se percebe e se imagina, e poder dizer quais oportunidades de acomodação e mobilidade social estão disponíveis para este grupo. Defendemos, assim, que o projeto educacional do Instituto Unibanco se propõe a inculcar nos estudantes competências e habilidades que favoreçam sua entrada no mercado de trabalho, não a partir da profissionalização, do aprendizado de funções e carreiras técnicas de aplicação prática no indústria ou no setor de serviços, mas da capacidade de "aprender a aprender", e com isso desenvolver uma

estratégia de autogestão da própria empregabilidade, permitindo-lhes (re)alocar-se no mercado de trabalho, em ocupações distintas, na medida em que houver postos de trabalho disponíveis para esses novos trabalhadores.

Do ponto de vista analítico, podemos concluir que o projeto educacional do Instituto Unibanco atinge seu objetivo original: *favorecer o pacto social neoliberal* na disputa em torno do modelo de regulação a ser adotado pelo Estado brasileiro. De um lado, o conglomerado Itaú Unibanco Holding S.A. se beneficia diretamente com a flexibilização das relações de trabalho, a crescente financeirização da economia, a baixa carga tributária cobrada às empresas e aos serviços financeiros, a reforma da legislação trabalhista, previdenciária; e de outro o Instituto Unibanco atua em rede com outros parceiros do "terceiro setor empresarial" para convencer a sociedade, de que *a desigualdade é uma questão de mérito individual* e, portanto, não haveria necessidade de revisão dos pactos coletivos de produção e distribuição de riqueza, mas sim das formas de gestão de serviços públicos fundamentais, como o educacional. A grande missão do Instituto consiste, assim, na fabricação de consenso em torno de um novo horizonte imaginativo para a sociedade brasileira, no qual as garantias básicas previstas na carta constitucional de 1988 são substituídas pela ampla e generalizada *responsabilização individual*.

3. A grande chegada: o caminho percorrido pelo Instituto Unibanco e sua rede de parceiros rumo às políticas públicas educacionais

3.1. A formulação do discurso da "crise" "iminente"

Os diferentes argumentos elaborados pelo Instituto a partir de 2002 para justificar sua atuação na educação básica, e especificamente no Ensino Médio a partir de 2006, compõem um leque de enunciados que nos permitiria vislumbrar, no caso específico do Ensino Médio, uma *situação-limite* – ou, como preferiu Wanda Engel, superintendente-executiva entre 2006 e 2012, uma "bomba relógio" – sobre a qual seria urgente intervir. A utilização desses enunciados em seu discurso institucional tem como objetivo enquadrar aquele que defender ser o problema central do sistema educacional brasileiro, o *modelo burocrático de gestão escolar*, e oferecer medidas para solucioná-lo, a *adoção*

do modelo gerencial, apontado como o único capaz de conduzir as escolas ao alcance dos resultados educacionais desejáveis de acordo com as avaliações educacionais.

Nesse sentido, compreendemos o modelo de gestão gerencial como uma *ideia programática*, a qual ajuda os atores a criarem soluções concretas para os problemas de políticas, que costumam ser ideias técnicas e profissionais que especificam relações de causa e efeito e prescrevem um curso preciso de ação política (cf. Verger, 2012). E, para uma ideia programática se tornar consensual no interior de uma sociedade é necessário que ela passe por três etapas: a primeira é "teórica", e consiste em apresentar "crenças causais" – que atribuem causas humanas específicas aos problemas sociais – oferecendo um diagnóstico e um prognóstico coerentemente conectados entre si. Depois de teorizadas, as ideias programáticas passam por uma segunda fase, o "enquadramento", realizado pelos "empreendedores políticos", que buscam apoio da sociedade para torná-la "familiar, exequível e percebida como uma solução política superior". Por último está a fase da "mobilização", na qual a ideia programática passa a ser apresentada como neutra e apolítica, ancorada em justificativas técnicas e científicas, e garante sua credibilidade através da repetição midiática e no interior das arenas de decisão política (cf. Verger, 2012, p. 6).

O primeiro enunciado aponta para a já mencionada *má qualidade da educação pública*, inicialmente localizada no baixo nível de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros. Em 2003, ao mencionar que um estudo publicado pela UNESCO e pela OCDE sobre os resultados obtidos por alunos "na faixa dos 15 anos em 41 nações coloca o nosso país na 37ª posição, à frente apenas da Macedônia, Albânia, Peru e Indonésia" (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6), o Instituto conclui que "nosso problema não está apenas na falta de acesso ao ensino, mas também na má qualidade da educação oferecida, que torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados" (2003, p. 6). Dessa leitura se desdobra o segundo enunciado: a correlação entre *escolaridade e inclusão social*, em que esta última corresponde ao acesso a emprego formal e renda: "os indicadores sociais são unânimes em mostrar que, quanto menor o grau de escolaridade de uma pessoa, mais baixa é a sua renda (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 32), ou, de modo inverso, "cada ano a mais de escolaridade resulta em um aumento médio de 10% nos rendimentos obtidos ao longo da vida" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 33).

Um terceiro enunciado, que corrobora o segundo, é que sobram postos de trabalho e faltam jovens qualificados: “apenas em 2007 faltaram profissionais qualificados e com experiência para 123,3 mil vagas com carteira assinada” , ao mesmo tempo em que é entre a população jovem que se encontram os mais pobres e desempregados: “a PNAD de 2007 mostrou que 30,4% dos jovens são pobres – possuem renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo – e que os jovens representam 61,4% do total de desempregados do Brasil” (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 7). O quarto enunciado destaca que esse fator se transforma num obstáculo para o aumento da competitividade econômica global do país, haja vista que “vivemos numa sociedade do conhecimento na qual 11 anos de estudo é o tempo mínimo para que uma pessoa adquira qualificações básicas para ocupar postos de trabalho com salários dignos” (Idem, 2008, p. 7).

O quinto enunciado aponta para os custos sociais da violência, que caminha em paralelo com os da desigualdade: “segundo levantamento realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o preço da violência no Brasil já atinge 10% do Produto Interno Bruto” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11), que no fim das contas estaria atrelado à escolaridade média: “os índices de desemprego, desocupação e violência estão diretamente relacionados à defasagem no acesso e na conclusão do Ensino Médio” (2007, p. 11). Entretanto, esta ideia aparece pontualmente na retórica que justifica a atuação do Instituto na educação, e logo cai em desuso.

A partir da correlação entre os baixos índices de proficiência em português e matemática e as altas taxas de abandono e evasão escolar, o Instituto lança o sexto enunciado, presente na ideia de que o Ensino Médio vive uma situação-limite: “o total de jovens matriculados no Ensino Fundamental é de 40 milhões, contra apenas oito milhões no Ensino Médio. Destes, 3,6 milhões ingressam na 1ª série, mas somente 1,8 milhão concluem os estudos – uma verdadeira crise de audiência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 4, grifos nossos), a qual será lida como uma “bomba-relógio” prestes a explodir pois, conforme defendeu Wanda Engel quando esteve à frente da superintendência-executiva, sinalizava o risco de desencadear um “apagão de mão de obra”.

O sétimo enunciado aponta para a radicalização desse cenário, quando consideramos que o Ensino Médio se tornou desinteressante para o jovem, com um currículo extenso e desconectado de sua realidade. Conforme sublinha Mozart Ramos, “o Ensino Médio precisa se reinventar e buscar uma nova identidade para manter esses jovens na sala de aula” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 5). É importante destacar

que, apesar do Instituto diagnosticar a má qualidade da educação pública em diferentes níveis, entre a criação do Programa Jovem de Futuro, em 2006, e a sua transferência para o MEC para ser implementado nos estados da União em 2012 – justamente o período da gestão de Wanda Engel – o foco desse e dos demais programas desenvolvidos e apoiados pelo Instituto recai sobre a dimensão pedagógica do trabalho escolar. O foco na gestão escolar e em torná-la mais eficiente ganha centralidade na agenda do Instituto somente a partir de 2012, na gestão de Ricardo Henriques.

Finalmente, o oitavo enunciado, hoje o mais amplamente explorado pelo Instituto, é o da necessidade de promover e valorizar o *protagonismo juvenil entre* os estudantes. De acordo com ele, a escola e o currículo estão defasados em relação às expectativas das atuais gerações de alunos, que demonstram interesse em participar das decisões sobre o cotidiano da escola, o conteúdo das disciplinas, e serem ouvidos em suas reivindicações. O cumprimento dessas novas demandas e o fortalecimento do protagonismo dos estudantes contribuiria para garantir sua permanência e bom rendimento escolares, alterando qualitativamente os números do Ensino Médio no país. No entanto, defendemos que a noção e a própria política escolar de "protagonismo juvenil" utilizada pelo Instituto é, conforme Regina Magalhães de Souza (2006) aponta, um *simulacro*, pois o jovem não é sujeito, e sim objeto de políticas elaboradas para eles por pessoas adultas.

Para embasar teórica e estatisticamente os enunciados descritos acima, os quais derivam da ideia programática de que a gestão gerencial diagnostica e prognostica a educação média brasileira, e assim justificar a implementação de programas como o Jovem de Futuro nas escolas públicas brasileiras, além de contar com os dados produzidos por pesquisas nacionais e internacionais, o Instituto Unibanco dá início a uma jornada de produção e circulação de dados sobre o Ensino Médio, em sua maioria encomendados a universidades, centros de pesquisa e pesquisadores da instituição, a partir de 2006, conforme observamos na Tabela 16.

Tabela 16: Pesquisas sobre Ensino Médio financiadas parcial ou integralmente pelo IU

Título	Autor(a)(s)	Data de publicação	Instituição promotora /financiadora
"Ficando para trás: o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro"	Alberto de Mello e Souza (organizador)	2007	Instituto Unibanco
"Como aumentar a atratividade e evitar a evasão?"	Reynaldo Fernandes (organizador)	2009	Instituto Unibanco e FUNDACE-Universidade de São Paulo

"A relação entre abandono escolar no Ensino Médio e o Desempenho no Ensino Fundamental Brasileiro"	Amauri Patrick Gremaud (coordenador)	2009	Instituto Unibanco e FUNDACE-Universidade de São Paulo
"Motivos da evasão escolar"	Marcelo Neri (coordenador)	2010	Todos Pela Educação, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Unibanco e Fundação Getúlio Vargas
"Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais"	Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Calife Nóbrega e Alexandre Chibebe Nicolella	2015	Instituto Unibanco, Universidade Federal de Juíz de Fora, Universidade de São Paulo, CAPES e CNPq

Fonte**:** elaboração própria a partir das publicações do Instituto Unibanco.

3.2. A consolidação da estratégia de intervenção no Ensino Médio público: o auge institucional

O ano de 2015 marca o início do período áureo da história do Instituto Unibanco, quando se estabelece enquanto especialista no Ensino Médio brasileiro. Apesar do fim da parceria ProEMi/PJF, e com ela o financiamento do MEC, o Instituto expande a escala de implementação do Programa para seis estados da União – cerca de 20% de toda a oferta de Ensino Médio do país. Do lado de fora do Instituto, sua agenda de reformas para a última etapa da educação básica passa a ser gradualmente assimilada e institucionalizada pela legislação e pelas respectivas instituições formuladoras de políticas públicas para o setor. Dessa forma, atinge o chão de milhares de escolas, secretarias municipais, regionais e estaduais de ensino, e tem a oportunidade de formar gerações de estudantes e profissionais de educação convictos de que o problema da educação brasileira é a má qualidade da gestão escolar, e a solução é a adoção do *modelo gerencialista, orientado a resultados*, mensuráveis pelas *avaliações educacionais*, em parceria com o "investimento social privado".

Neste sentido, seu diagnóstico sobre as necessidades de mudança para o Ensino Médio dar um "salto de qualidade"[181] aponta para o cotidiano escolar como o *lócus* privilegiado de transformação. Logo, cabe aos agentes da comunidade escolar "fazerem

[181]O título faz referência ao documento publicado pelo Todos Pela Educação denominado "Educação em Debate: por um salto de qualidade na educação básica", em parceria com a Editora Moderna, em 2013.

a sua parte", especialmente com o trabalho da gestão, de organizar e tornar eficientes os papeis desempenhados por cada um para melhorar os resultados do Ensino Médio. Ricardo Henriques, ao comentar sobre o papel do supervisor na implementação do Programa Jovem de Futuro, por ocasião do Encontro Nacional do Jovem de Futuro de 2013[182], afirma:

> A maior parte disso tudo que a gente faz não é glamoroso, não é gigantesco, e assim, é cotidiano. Mas isso implica em entender no trabalho da supervisão que as maiores mudanças estão associadas a algo que *não é extraordinário, que não é excepcional*. O mundo do extraordinário é o mundo do conservador que não gera mudanças. O lugar da mudança é o cotidiano. E mudança positiva. O lugar da transformação é o cotidiano desse trabalho, que muitas vezes é o trabalho de formiguinha, é o trabalho que as pessoas não veem. A reflexão sobre o papel dos supervisores está ligada a esse lugar da mudança. E aí esse lugar da mudança, o Jovem de Futuro entra com uma coisa muito curiosa, que é com: 'o que que é gestão?'. *E o que está em jogo no Jovem de Futuro é que a gestão, a gestão que tem método, que tem disciplina, que tem rigor, que tem instrumento, que tem rotina*, não há como a gente fazer uma mudança estrutural, que enfrente a desigualdade desse país, e que faça com que os meninos não saiam da escola, que reduza o abandono, que faça com que os meninos estejam na idade esperada dentro de sala de aula, que faça com que os meninos aprendam sem, entre outras coisas, ter uma visão densa, substantiva e trabalhosa sobre a gestão. Por que o mundo da transformação é o mundo que entende que, sem a gestão, a gente não está criando bases para dar conta de fazer a pedagogia sólida, que neste lugar da mudança, *vocês são os sujeitos da mudança* (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, grifos nossos).

Sua fala resume um elemento importante do diagnóstico do Instituto sobre os problemas da educação, e especificamente do Ensino Médio no país: trabalhar com um bom instrumento de gestão, corresponsabilizar a comunidade escolar pelo alcance de metas de resultados, com protagonismo da equipe gestora num esforço compartilhado, coordenado e harmônico, é suficiente para obter melhoras nesta etapa de ensino. Se o problema da educação é de natureza técnica, profissional, gerencial e, portanto, interno à escola, superá-lo requer um esforço conjunto de quem executa o serviço na ponta, isto é, gestores, professores, funcionários, estudantes e suas respectivas famílias.

O Instituo procura, então, tornar consensual a visão de que a *mudança está no cotidiano* entre os supervisores do Programa nos espaços de encontro e formação, como o "Encontro Nacional Jovem de Futuro" realizado em 2013. Na prática, tal mudança é promovida por fatores como: (i) foco na gestão; (ii) comprometimento com um plano de metas para os resultados de aprendizagem, cuja melhora deverá se expressar nas

[182]Realizado na cidade de Mogi das Cruzes, SP, entre os dias 26 e 28 de novembro de 2013.

avaliações externas; (iii) estímulo às escolas em tempo integral; realização de parcerias público-privadas como o ProEMi/PJF; (iv) emprego de princípios e valores oriundos do universo empresarial, tais como *resistência, gestão para renascer, flexibilização, protagonismo, parcerias*[183]; (v) mobilização e atuação conjunta de todas as categorias de profissionais da educação. Tais atitudes tomadas no "cotidiano" da vida escolar dispensam um debate aprofundado em torno de reivindicações históricas dos profissionais da educação, como ampliação das formas de financiamento, estabelecimento de piso salarial e o plano de carreira de professoras(es), combate às vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes, ou até mesmo a diversificação do currículo.

Algumas intervenções feitas durante o evento ilustram a existência de consenso entre funcionários das secretarias estaduais de educação em torno do diagnóstico do Instituto sobre os problemas do Ensino Médio, bem como do "plano de ação" proposto para alavancá-lo. É o caso de Fernando Pereira dos Santos, superintendente do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Goiás, que comenta a implementação do ProEMi/PJF em seu estado, e o foco do Programa no aprimoramento da gestão escolar:

> E esse programa dar certo, não é assim, a gente de um ano para o outro fazer uma revolução na escola, a gente sabe que isso não acontece nas nossas escolas, mas que a gente possa ter melhorias, uma melhoria perene, mas essa melhoria prossiga de ano para ano. E nós em Goiás já estamos vivenciando isso, essa melhora, *e a gente tem certeza que isso vai melhorar muito os nossos resultados*, que é fazer com que os nossos alunos aprendam mais.

Ricardo Henriques também faz uma intervenção durante o Encontro que resume de forma bastante objetiva a intencionalidade do Instituto com o PJF, na mesa "O papel dos gestores na mudança da educação",

> O que a gente está tentando fazer aqui nesse encontro é deixar claro e radical a necessidade de a gente construir esses *caminhos de forma conjunta, e articulada e compartilhada*... O que a gente queria muito nesse encontro é sair do lugar, que às vezes cada um de nós pode se colocar, que é o lugar do salvador da pátria, da grande solução, da iluminação, e entrar no lugar da construção coletiva das soluções... o que a gente gostaria de fazer é ... *construir um pacto*. Por isso a ideia da *rede*, para ela continuar, que a gente exercite isso nesses três dias, e exercite isso daqui para frente. Que cada um de nós esteja aberto a esse saber que pode ser construído coletivamente, e que o Instituto Unibanco, com a modéstia que lhe cabe, consiga colaborar com cada rede que a gente tem aqui (RICARDO HENRIQUES, 2013).

[183]Tais princípios e valores foram escritos, durante o Encontro (cf. nota 28), em papeis onde estavam desenhados peixes, por ocasião de uma dinâmica de grupo realizada entre os participantes do evento.

Na mesa “A articulação da gestão com os professores e alunos”, após perguntar quem no auditório tinha mais de 10 anos de atuação no mundo da educação, e quase todas as pessoas presentes levantarem a mão, Henriques discorre sobre a necessidade de atuação em rede entre setores público e privado para melhorar o Ensino Médio:

> A gente não trouxe conteúdos, a gente não trouxe mais ainda, a gente não trouxe respostas, a gente não trouxe soluções. Nos cabe enquanto coletivo aqui, todos vocês dos Estados, e nós do Instituto Unibanco, e o MEC, encontrar e construir essas soluções de forma conjunta [...] Mas como é que a gente se conecta às escolas? E aqui tem um dos elementos mais importantes, evidentemente muito difíceis, que é o papel de articulação de vocês. Mas o papel de articulação é entre a articulação difícil da secretaria com a escola. Tem várias instâncias, da coordenação regional com a escola. Como é que a gente coloca aqui essa articulação entre diretor, gestão escolar, professor e estudantes, o aluno? Promover conexões, isso está no coração da agenda do Jovem de Futuro e é totalmente, total e integralmente dependente de vocês.

A respeito das atividades realizadas no ano de 2015, Ricardo Henriques também comenta com detalhes sobre mudanças e aprimoramentos feitos no âmbito do Jovem de Futuro para melhorar a gestão escolar, bem como para ser implementado na nova escala que o Programa adquire:

> Com base na experiência acumulada na implementação em escala e no conhecimento adquirido nas parcerias com as Secretarias de Educação, redesenhamos o Jovem de Futuro e iniciamos em 2015 uma nova fase nos Estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará e Piauí. Nesse processo, aperfeiçoamos o sistema *on-line* de gestão de projetos utilizado pelas Secretarias de Educação; desenvolvemos protocolos, instrumentos e análises educacionais para apoiar a gestão educacional; organizamos 35 comitês operacionais, consolidando a governança do Jovem de Futuro; realizamos 156 formações presenciais, com cerca de 4.180 participações de diretores e coordenadores pedagógicos, e quatro seminários estaduais para o adensamento da reflexão sobre a gestão escolar, que envolveram mais de 1.800 gestores (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 10).

Nos Relatórios de Atividade de 2015 a 2017, o Instituto afirma repetidamente ter como “visão” “ser uma referência de excelência no Ensino Médio, fortalecendo o diálogo com atores relevantes do “terceiro setor empresarial” e ampliando o repertório de soluções para a educação pública de qualidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 9), e para tanto reorganiza suas ações e projetos em torno de três eixos:

> Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional - produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica - Apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 15).

Neste mesmo período, em parceria com o jornal *Folha de São Paulo*, o Instituto realiza o ciclo de seminários internacionais mais importantes de sua história institucional, no qual sistematiza e difunde sua agenda de reformas para o Ensino Médio público, justamente no período em que cada uma de suas reivindicações estava sendo atendida e pelo governo federal, graças à conjuntura política instaurada a partir do golpe institucional contra Dilma Rousseff instaurado em 2016. Na tabela abaixo podemos observar todos os eventos realizados no período, organizados em três categorias: "Gestão Escolar", "Currículo do Ensino Médio" e "Política Educacional Brasileira", cada uma das quais representa um eixo das reivindicações do Instituto e de sua rede para reformar essa etapa da educação básica no país.

Para analisar o ciclo de seminários apontados na tabela acima selecionamos algumas mesas[184] de discussão, integradas por figuras chaves no debate sobre reforma educacional dentro e fora do Brasil, promovidos pela IGE. Dentre eles, estão burocratas e funcionários de instituições que trabalham com educação em países onde ela "já deu certo", isto é, onde a AGRE foi implementada e adaptada aos respectivos contextos nacionais.

Em 2015, a discussão sobre educação nacional se concentrou no lançamento da BNCC, trazendo para o centro do debate a questão da identidade do Ensino Médio, atrelada à publicação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e atravessada pelo movimento de ocupação de escolas estaduais no estado de São Paulo. É neste embalo de acontecimentos que o Instituto promove o Seminário Internacional "Caminhos para a Qualidade da Educação Pública. Gestão Escolar", nos dias 2 e 3 de setembro. Na mesa "Gestão escolar: experiências internacionais em debate", fizeram falas: Barry McGaw, professor honorário da Universidade de Melbourne, na Austrália; Mary Jean Gallagher, Vice-Ministra de Educação de Ontário, Canadá; Michael Wilshaw, chefe do *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, na Inglaterra; e Manuel Palácios, então Secretário de Educação Básica do MEC. A mediação ficou a cargo de Vinícius Mota, jornalista da *Folha de São Paulo*.

[184]Todas as gravações dos eventos a que fizermos referência ao longo do texto se encontram no canal do Youtube do Instituto Unibanco. Disponível em: https://www.youtube.com/user/institutounibanco. Acesso em: 12.05.2022.

Todas as apresentações convergem sobre quais medidas produziriam uma educação de sucesso, a começar pela centralidade da avaliação e do monitoramento, que devem contemplar desde o sistema educacional até a própria escola a qual, por sua vez, depende da existência de um currículo nacional comum para padronizar o ensino e facilitar a mensuração dos resultados de aprendizagem. De acordo com Barry McGaw, conforme demonstra a experiência australiana, os dados das avaliações permitem as escolas conhecerem o seu panorama da aprendizagem e do país como um todo, acompanhando o crescimento do aluno ao longo dos anos.

Após sua intervenção, Manual Palácios toma a palavra e sublinha que os temas discutidos pelo Instituto coincidem "de modo bastante preciso" com a agenda do MEC, e adiciona que, no Brasil, a proposta preliminar da BNCC seria publicada no mês seguinte, para então ser debatida e gerar o texto final a ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), reiterando o reconhecimento por parte do MEC sobre a importância de possuir uma BNCC, e destacando a necessidade de estabelecer metas de aprendizagem para a educação pública. Por outro lado, pontua que seria necessário avançar no debate sobre as condições de oferta da educação pública no país, em aspectos como a) acesso à escola, relacionado a questões como o transporte escolar, educação rural, etc.; b) jornada escolar; c) qualificação docente; d) definição do custo aluno/qualidade, buscando combater a desigualdade das redes educacionais no país e definindo formas de gasto eficiente; e f) formação de professores em exercício, para superar o número de docentes atuando com formação deficiente. E finaliza pontuando a necessidade de um "desenho institucional que recrute melhor os professores pelos estados e municípios".

Nos dias 9 e 10 de setembro de 2016, na cidade de São Paulo, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), foi realizado o Seminário Internacional "Desafios Curriculares do Ensino Médio", que contou com a presença de funcionários do alto escalão do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como de gestores, professores e estudantes das escolas participantes do Programa Jovem de Futuro, além de especialistas e profissionais da educação. Neste evento específico, merecem destaque algumas mesas de discussão, que dialogaram inevitavelmente com a conjuntura política estabelecida com a deflagração do golpe institucional promovido contra Dilma Rousseff.

O ano de 2016 marca o início de um período de mudanças no ordenamento da educação brasileira que irão rever os moldes do Ensino Médio. A começar pela proposta de reforma apresentada pelo governo interino de Michel Temer por meio da Medida Provisória 746/2016, proposta somente 17 dias após assumir a presidência da república, e com a qual foi possível abrir várias outras portas da educação pública brasileira ao "terceiro setor empresarial". É importante observar as posturas que o Instituto Unibanco irá adotar perante os diversos momentos em que a democracia brasileira será colocada em cheque durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro e ver que, embora reconheça em seu discurso o caráter autoritário de tais gestões, coloca-se sempre à disposição do *diálogo*. Curiosamente, nestas duas últimas gestões do governo federal, a despeito das sucessivas crises e "dança da cadeira" no MEC, foi nesse período que o Instituto teve maior sucesso em incidir sobre o ordenamento da educação pública do país.

Na mesa de abertura do evento "A reformulação do Ensino Médio em questão", Frederico Amâncio, diretor do CONSED, comenta que há tempos o Conselho vinha discutindo mudanças necessárias ao Ensino Médio, e um dos produtos desta discussão foi a elaboração de um documento com propostas de reforma, entregue ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante. Amâncio aponta a desconexão entre o currículo do Médio e as expectativas da juventude como o fator desencadeador do processo de ocupação de escolas que eclodiu em 2015 no Brasil, sobretudo da região Sudeste. De acordo com o secretário e conselheiro, "*o mundo de hoje exige determinadas competências para se relacionar, viver no mundo, para trabalhar nesse mercado, para atingir sucesso na vida, que a escola não é capaz de dar*". Para ele, essa escola foi pensada para um mundo industrial, possui uma estrutura fabril, taylorista, avessa às necessidades do tempo presente, como "pensamento crítico", "dinamismo" e envolvimento com a dimensão prática do que se aprende. Logo, o currículo seria o principal problema do Ensino Médio. Em 2015, o CONSED apresentou um substitutivo ao Projeto de Lei nº 6.840 ao então ministro da educação, e em 2016, durante a gestão de Mendonça Filho (2016-2018), o governo executivo decidiu propor uma versão do projeto por meio de medida provisória. Nas palavras de Amâncio, seu conteúdo reflete a discussão dos cinco anos anteriores feita pelo CONSED sobre o Ensino Médio.

Na sequência Ricardo Henriques toma a palavra, e inicia sua fala lamentando a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos, a quem atribui características como "nacionalista", "machista", "misógino". Também critica a escolha

do instrumento da medida provisória para apresentar a reforma do Ensino Médio como desnecessária, porém a justifica dizendo ter sido uma "escolha de conjuntura", sobre a qual a sociedade civil e o próprio "terceiro setor empresarial" não têm ingerência. Oficialmente, o Instituto Unibanco se manifesta da seguinte forma sobre tal escolha, atribuída aos resultados do IDEB:

> Em 2016, a sociedade colocou o Ensino Médio em pauta. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para essa etapa foram divulgados em setembro e não atingiram a meta prevista. Isso levou o governo federal a colocar como uma das prioridades do Ministério da Educação (MEC) uma reforma para esses últimos anos da educação básica. Um projeto de lei que já estava em tramitação na Câmara dos Deputados foi reformulado e enviado ao Congresso Nacional como Medida Provisória, de nº 746/2016. Também foram anunciadas mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que devem valer já para sua próxima edição. A forma como foram tratadas essas questões, sem uma discussão prévia e ampla com estudantes, professores e a sociedade em geral, provocou uma nova série de manifestações e ocupações de escolas e universidades, intensificando o movimento ocorrido em 2015 em diversas regiões do país. Mais de mil instituições de ensino foram ocupadas por seus alunos em 2016. A mobilização dos jovens revelou sua vontade de participar da vida escolar e mostrou que, se um diálogo não for aberto para incluí-los, uma reforma do Ensino Médio dificilmente conseguirá implementar mudanças que atendam às suas reais necessidades educacionais (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 12).

Diante dos processos de expansão e massificação do Ensino Médio nos últimos anos, e dos problemas de proficiência e permanência que foram se acumulando, Ricardo Henriques aponta a existência dos seguintes desafios para a implementação da reforma: (I) consolidação do Sistema Nacional de Educação; (II) foco na superação de desigualdades diante da flexibilização do currículo, para garantir a possibilidade de os estudantes realizarem trajetórias tanto propedêuticas quanto técnicas; (III) a criação de uma política nacional de formação inicial e continuada, e outra de valorização do magistério; (IV) de uma política nacional de democratização e corresponsabilização da gestão escolar; e (V) garantir a participação democrática da sociedade na gestão escolar. Não por acaso, boa parte dessas propostas será colocada em prática de 2016 em diante.

A mesa "A juventude reflete sobre a reforma do Ensino Médio", conduzida por Djamila Ribeiro, então secretária municipal de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo, teve como finalidade fazer jus a um princípio muito enaltecido pelo Instituto: dar voz à juventude, e neste caso específico, ouvir sua opinião sobre a Reforma. Dentre os participantes estavam estudantes secundaristas como Ana Júlia

Ribeiro[185], estudante do 2º ano do Ensino Médio no estado do Paraná, Lucas Eduardo Nogueira estudante do 3º ano do Ensino Médio no estado de São Paulo, e os universitários Jordan Campos da Costa, estudante de Biomedicina do estado e Lidiane de Paula Ferreira, estudante de Gestão Pública, ambos do estado do Rio de Janeiro.

Suas intervenções trouxeram posicionamentos contrários à Reforma do Ensino Médio, e em contrapartida apresentaram a agenda de reivindicações defendida há anos pelos diferentes setores representantes da educação do país, mas que foram apropriadas e ressignificadas pelo Instituto e sua rede de parceiros de modo a justificar e legitimar sua atuação na educação pública. Em linhas gerais, elas se resumem nos seguintes pontos: (I) ampliação dos processos de escuta e acolhimento das demandas estudantis por parte da escola; (II) atualização do currículo escolar, incorporando temas contemporâneos, como gênero e sexualidade, raça e racismo; (III) valorização da carreira docente; (IV) maior conexão entre a sala de aula e o mundo do trabalho; (V) revisão dos métodos de avalição, levando em consideração outros critérios para além da nota; (VI) maior aprofundamento em cada disciplina do currículo; (VII) transformação da escola em ponte para o Ensino Superior, bem como no lugar de formação para a cidadania; (VIII) reconhecimento de outras inteligências, como a musical e a artística; (IX) democratização da escola, rompendo com hierarquias que impedem o desenvolvimento do senso crítico do estudante; (X) criação de espaços de discussão do projeto de vida dos estudantes; e (XII) manutenção de disciplinas como filosofia e sociologia.

O conjunto das reflexões dos estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio, feitas durante o seminário, demonstraram que era consensual entre secundaristas e universitários a defesa intransigente de uma *escola pública universal*, capaz de oferecer uma formação crítica, cidadã, e também para o mundo do trabalho, com a qual os alunos egressos terão condições de refletir sobre as diferenças e as desigualdades inerentes à sociedade brasileira, sobre como ela é e poderia ser, e construir seu projeto de vida tendo em vista um amplo leque de possibilidades e a possibilidade concreta de ter mobilidade social. Esse projeto de escola foi ensaiado no movimento de ocupação de escolas em 2015 e 2016, e pode ser localizado inclusive na noção de coletividade que aparece na organização das falas de cada estudante e na forma de ocupar o espaço que lhe foi oferecido durante o evento. Um bom exemplo pode ser encontrado na fala de Ana Júlia

[185]Hoje estudante de direito e eleita em 2022 a Deputada Estadual pelo PT do Estado do Paraná.

Ribeiro, que leu uma carta redigida por outro estudante chamado Isael Gomes, intitulada "O Ensino Médio que temos ao Ensino Médio que queremos":

> Eu quero ser ouvido, quero que falem de temas atuais, de coisas que eu possa entender. Eu quero que os professores sejam bem pagos e valorizados. Eu quero que a educação física fale de aceitação corporal [...]. Eu quero que falem de sexualidade, não somente de orientação sexual ou DSTs. Eu quero poder estudar rap em literatura, economia doméstica em matemática, falar sobre a cultura afro-brasileira, quero ver o mundo fora da visão eurocêntrica (ISAEL GOMES[186], 2016).

Outra fala bastante ilustrativa da agenda defendida pelos estudantes para o Ensino Médio durante o evento foi a do estudante de biomedicina Jordan Campos da Costa, que foi aluno do Programa Jovem de Futuro no Rio de Janeiro. Em sua exposição, elogia a criação da BNCC e o PJF, e critica a submissão do ensino e do currículo à realização da prova do ENEM. No entanto, aponta com bastante ênfase para o sucateamento das escolas públicas no seu estado, com falta permanente de professores, infraestrutura adequada, posiciona-se de modo contrário à PEC do Teto de Gastos, e afirma que o então governo federal de Michel Temer não o representa.

Com os depoimentos acima é possível compreender como o Instituto promoveu releituras das reivindicações históricas dos estudantes, professores e gestores escolares para o Ensino Médio. A demanda pela ampliação da escuta aos estudantes, diretamente relacionada à demanda por um modelo de gestão democrática, é convertida pelo Instituto em valorização do "protagonismo juvenil", que concede aos jovens espaços de fala nos quais atuam não como sujeitos, mas como objeto de políticas pública e projetos pedagógicos feitos para eles, porém formulados por adultos, particularmente por pessoas e instituições do "terceiro setor empresarial". A demanda por um currículo propedêutico foi transformada no enxugamento de disciplinas obrigatórias e criação de itinerários formativos, para fazer frente ao "excesso de disciplinas" e à "ausência de conteúdos" efetivamente trabalhados em aula, além de permitir maiores diálogos e até parcerias com o "mundo do trabalho", através do cumprimento de carga-horária de aula com trabalho realizado em estágios e qualificações profissionais feitas ao longo do Ensino Médio.

Por outro lado, a valorização da carreira docente, a transformação da escola pública em ponte para o Ensino Superior, preferencialmente público, o reconhecimento

[186]A fala do estudante realizada durante a mesa "Juventude reflete sobre a reforma do Ensino Médio", por ocasião do Seminário Internacional "Desafios Curriculares do Ensino Médio" em 2016 está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pjAp_a0EsfI. Acesso em 09.02.2023.

dos diferentes tipos de inteligência – musical, artística–, e a manutenção e aprofundamento em disciplinas como filosofia e sociologia, não são contempladas pelo Programa Jovem de Futuro nem por outras iniciativas do Instituto Unibanco e sua rede de parceiros em colaboração com o MEC. O esforço para incidir em políticas que definem piso salarial, métodos de avaliação educacional mais abrangentes, e a defesa de um currículo obrigatório em que todas as áreas do conhecimento possuem o mesmo peso, não fazem parte da agenda de propostas educacionais do Instituto. Por fim, a reivindicação de incorporar a discussão do "projeto de vida" no currículo foi transformada para promover a adaptação individual às perspectivas materiais disponíveis na atual conjuntura social e econômica do país, e forma parte do projeto das elites econômicas, em especial do setor financeiro, de torná-las a *nova ordem do mundo*.

No ano seguinte, após a promulgação da Reforma, e em meio à crise política e econômica que continuou escalando a nível nacional, o Instituto fortalece uma narrativa neutralizadora em torno dessa grande mudança no Ensino Médio, diluindo o peso e as contradições da conjuntura, das quais ele próprio e sua rede de parceiros são tributários. E um elemento interessante dessa narrativa é que ela cita críticas feitas à Reforma, porém sem colocar em cheque o seu "mérito" e o caráter "imprescindível":

> A reestruturação do Ensino Médio, alvo de grande controvérsia quando estabelecida por medida provisória, em 2016, foi finalmente sancionada em fevereiro de 2017, depois de passar pela aprovação do Congresso Nacional. Embora tenha recebido diversas propostas de emendas na Câmara e tenha sido objeto de nove audiências públicas, a nova lei foi aprovada com poucas alterações em relação ao texto original apresentado pelo governo federal. O principal destaque é o foco na flexibilização do currículo, determinando que, da carga horária total de três mil horas, 1.200 sejam destinadas aos itinerários formativos, em que o estudante, em tese, poderá escolher em qual área quer se aprofundar – incluindo aí o Ensino Técnico [...]. A flexibilização das trajetórias representa uma real oportunidade de oferecer aos jovens um Ensino Médio mais atraente, na medida em que permite que façam escolhas mais alinhadas com seus projetos de vida. Mas um dos principais pontos de atenção da nova lei é o risco de acirramento das desigualdades, caso a implementação não seja atrelada a uma política efetiva de busca da equidade (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.12).

A publicação do Instituto Unibanco que sela a conclusão do diagnóstico, e com ele, seu *modo de falar sobre os problemas do Ensino Médio público brasileiro*, é o documentário "Nunca me sonharam", estreado em 2017. Dirigido pelo cineasta Cacau Rhoden e produzido pela produtora Maria Farinha Filmes com patrocínio do Instituto Unibanco, o documentário foi gravado nos estados em que o Programa Jovem de Futuro

foi implementado, e ouviu estudantes, professores, diretores de escola, especialistas e autoridades públicas do sistema educacional falarem sobre o Ensino Médio e o perfil dos estudantes, dando ênfase aos seus anseios, expectativas e perspectivas em torno da conclusão desta etapa da educação básica.

O documentário reúne falas e depoimentos de especialistas em diferentes áreas, como o psicanalista Christian Dunker, a antropóloga Regina Novaes, o professor indígena Gersen Banawa, figuras políticas como a então Secretária de Educação do estado de Minas Gerais, Macaé Evaristo[187], o ex-Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, o superintendente-executivo do Instituto Unibanco Ricardo Henriques, o conselheiro Ricardo Paes de Barros, além de professoras(es), coordenadoras(es), diretoras(es) e estudantes das escolas em que o Programa Jovem de Futuro foi implementado. Apesar da diversidade de atores falando sobre educação e Ensino Médio ao longo dos 84 minutos de rodagem, contemplando tópicos como as desigualdades de raça, gênero, sexualidade, socioeconômica, regional, típicas de espaços urbanos e rurais, o argumento central defendido no documentário é o de que *a escola precisa se reinventar por dentro*, e nessa missão *todos os setores e atores sociais são parceiros*.

3.3. Avanços da Agenda Global de Reforma Educacional na educação no Brasil

Do ponto de vista analítico, a versão brasileira da AGRE passou a ser sistematicamente incorporada pelo ordenamento das políticas públicas no país a partir da promulgação da Reforma do Ensino Médio. Se no período anterior a ela, o "terceiro setor empresarial" havia logrado vitórias pontuais, embora não menos importantes, como a introdução do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" no Plano Nacional de Educação, a conquista do novo Ensino Médio marcou a entrada do Instituto Unibanco e de outros braços sociais empresarias nos espaços de proposição e negociação de políticas públicas educacionais do Ministério da Educação.

Conforme discutimos em tópicos anteriores, o texto da MP nº 746/2017[188] é bastante parecido ao do PL nº 6.840/2013, e incorpora parte significativa dos trechos que

[187]Atualmente vereadora pelo Partido dos Trabalhadores (PT) da cidade de Belo Horizonte. Disponível em: https://www.cmbh.mg.gov.br/vereadores/maca%C3%A9-evaristo. Acesso em 30.05.2022.
[188]Para discutir a proposta apresentada pelo Governo Federal, foram realizadas nove audiências públicas, nas quais estiveram presentes Ronaldo Mota, Reitor da Universidade Estácio de Sá, Wilson de Matos Silva,

haviam sido modificados por especialistas e movimentos de educação pública na versão antiga do PL. Para além da proposta de organização do currículo em cinco áreas de conhecimento, agora intitulados "itinerários formativos", do fomento à formação em tempo integral, a priorização de português e matemática em relação às demais disciplinas do currículo, encontramos também outros elementos que introduzem no Ensino Médio formas mais acabadas de adequação ao projeto de educação neoliberal, como a formação voltada ao desenvolvimento do *projeto de vida* dos estudantes e à aquisição de competências e habilidades socioemocionais, propostas ancoradas sobre os quatro pilares de Jacques Delors: *aprender a conhecer, a fazer a conviver e a ser* – para além dos conteúdos curriculares específicos (cf. Brasil, 2016).

A utilização do dispositivo da Medida Provisória foi considerada autoritária pelos profissionais e movimentos de educação do país, pois na medida em que adquire força de lei após 120 dias, contados a partir de sua publicação, impede a realização de um amplo debate do projeto com diferentes segmentos da sociedade. O próprio Ricardo Henriques, por ocasião do emblemático Seminário Internacional "Desafios Curriculares do Ensino Médio", promovido pelo Instituto Unibanco em 2016, manifestou seu descontentamento com a opção do Governo Federal por reformar o Ensino Médio desse modo, mas justificou dizendo ter sido uma "opção de conjuntura", num esforço de desviar do fato de que, na prática, para reformar o Ensino Médio atendendo às reivindicações do "terceiro setor empresarial" brasileiro e a despeito das(os) educadores, profissionais da educação e inclusive das(os) estudantes, só seria possível pela via autoritária.

A começar pela reformulação do currículo do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por meio da Resolução nº 4 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), já estava prevista no texto da Reforma. Dentre as principais mudanças trazidas pelo documento, figura a incorporação das referidas competências e habilidades socioemocionais. No texto da resolução, assim como no da Reforma, também estão previstas a criação de outras políticas nacionais para atender à agenda de reivindicações do "terceiro setor empresarial" para a educação, especialmente no período mais grave da pandemia de Coronavírus no país. Por meio das resoluções nº 2 de 2019 e

Reitor da UNICESUMAR, Maria Alice Setúbal, representando o CENPEC, Ricardo Henriques, pelo Instituto Unibanco, Danival Roberto Alves, diretor do colégio Cinesista, Olavo Nogueira Filho, gerente de projetos do Todos Pela Educação, João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto e Simon Schwartzman, do IETS (cf. Quadros, 2020).

nº 1 de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas, respectivamente, as políticas de formação inicial e continuada dos docentes da educação básica.

A primeira resolução "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)", e a segunda dispõe sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conhecida como "BNC-Formação Continuada". Para compreender de onde vêm e para onde vão ambas políticas, vamos analisar esta última, considerando que atende diretamente a um ponto chave da agenda global de reforma educacional em questão nesta dissertação.

A demanda pela criação de políticas de formação continuada de professores, conforme vimos até aqui, tem sido pautada pelo "terceiro setor empresarial" há bastante tempo, e aparece com frequência nas pesquisas e eventos que financiam para demonstrar sua imprescindibilidade na promoção de melhoras na educação pública. De acordo com o economista e conselheiro do Instituto, Ricardo Paes de Barros, "[...] as redes com mais qualidade são as que têm uma preocupação geral com a formação docente. [...].Tem que conseguir selecionar, contratar, promover, formar e manter esse profissional na rede"[189]. A partir desse diagnósticos, em 2017 o Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, já havia publicado o relatório de uma pesquisa intitulada "Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências", coordenada por Gabriela Moriconi, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e ex-coordenadora-geral na Diretoria de Estudos Educacionais do INEP/MEC[190]. No relatório, podemos ler o seguinte:

> A partir de uma breve revisão da literatura especializada, o relatório busca responder a duas perguntas: *Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas?* A resposta à primeira pergunta baseia-se em textos que apresentam revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação

[189]Comentário feito por Ricardo Paes de Barros no relatório da pesquisa a que se refere a notícia. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2021/03/30/formacao-docente-faz-a-diferenca/. Acesso em: 16.08.2021.
[190]Currículo disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/pesquisador/gabriela-miranda-moriconi. Acesso em: 17.08.2021.

> continuada de professores realizados na *Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel* e, em sua grande maioria, nos Estados Unidos (SNOW-RENNER e LAUER, 2005; YOON et al., 2007; TIMPERLEY et al., 2007; BLANK e DE LAS ALAS, 2009). Para responder à segunda pergunta, foram agregados a estes textos outras revisões, compilações e apanhados sobre experiências, modelos e abordagens de formação continuada de diversas origens; dentre eles trabalhos produzidos no contexto da América Latina, como os de Ávalos (2007), Calvo (2014) e Vaillant (2016) e, mais especificamente, no contexto brasileiro, o estudo de Davis et al. (2011) (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2017, p. 6, grifos nossos).

De acordo com a pesquisa, as características comuns das iniciativas de formação continuada que se mostraram eficientes nos casos analisados pela literatura utilizada são: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, o estudo de como os alunos aprendem os conteúdos de uma dada disciplina; 2) métodos ativos de aprendizagem, que dizem respeito a observar e ser observados por especialistas em suas atividades diárias, planejamento de materiais e desenvolvimento de novas metodologias de ensino, 3) participação coletiva, voltada ao fomento de espaços de interação e colaboração profissional de professores; 4) duração prolongada, relacionada ao contato frequente no longo prazo entre profissionais; e 5) coerência, que têm a ver com levar em consideração os seguintes aspectos:

> (1) as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático; (2) o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; (3) os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; (4) os achados de pesquisas recentes; (5) as recomendações das associações profissionais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2017, p. 6).

Essas mesmas 5 características reaparecem no artigo 7º da Resolução que institui a BNC-Formação Continuada:

> A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (CNE, 2020, p. 5).

Não por acaso, a literatura analisada pela pesquisa se debruça sobre os casos nacionais que passaram por uma reforma da administração e da educação públicas informadas pela agenda da Nova Gestão Pública, discutida no Capítulo I, dando especial destaque à "Estratégia Desenvolvimento Profissional para a Diferenciação Pedagógica", desenvolvida pela província de Ontário, no Canadá, sobre a qual é realizada uma

conferência na mesa "Experiências internacionais de gestão escolar"[191] durante o Seminário Internacional "Caminhos para a qualidade da educação pública: Gestão Escolar" em 2015.

Por outro lado, numa pesquisa realizada pelo Insper, intitulada "Nem muito pequeno, nem muito grande: quais as vantagens educacionais das redes medianas?", Ricardo Paes de Barros, chegou à conclusão de que o estresse docente não interfere na qualidade e nos resultados do trabalho em sala de aula:

> Foram consideradas situações estressantes dar aulas em vários turnos — manhã, tarde e noite —, lecionar em escolas diferentes, o que acarreta deslocamentos, e ter um grande número de alunos. A análise dos dados mostrou que ter professores mais ou menos estressados não provoca diferenças relevantes. "A grande diferença parece estar na formação docente. Quem é esse professor importa mais do que como esse professor vai ser aproveitado na rede", diz Barros sobre a pesquisa "Nem muito pequeno, nem muito grande: quais as vantagens educacionais das redes medianas? (INSPER apud Instituto Unibanco, 2009).

No Art. 9º da BNC-Formação Continuada, também está prevista a realização de formações docentes, oferecidas em regime de parcerias público-privadas, sobretudo com o "terceiro setor", com trabalho prévio com formação de professores nas redes de ensino, como é o caso do próprio Instituto Unibanco, e de outras instituições como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna. Isso poderá acontecer em redes de ensino de menor porte, onde a secretaria de educação não possui equipe para oferecer as formações. De acordo com o texto da resolução,

> Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, à distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não-presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por *organizações especializadas* ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como: I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CNE, 2020, p. 6, grifos nossos).

[191]Conferência disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EvbuMQ9QW-I&list=PLggyRMb5eNeKIOnENHmfCbyYKb4XaJGpm&index=3. Acesso em 17.08.2021.

O capítulo IV da Resolução foi intitulado “Da formação ao longo da vida”, e apresenta diretrizes para implementar o princípio da “aprendizagem ao longo da vida” (Laval, 2009), que serve tanto para os estudantes como para os docentes. Compõe-se pelos os seguintes artigos:

> Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (CNE, 2020, p. 6).

Tanto a BNC-Formação quando a BNC-Formação Continuada[192] têm como referência normativa a BNCC, a qual está prevista na Reforma do Ensino Médio, assim como o princípio da formação continuada de professores já estava presente na LDB, e foi posteriormente inserida no PNE de 2014-2024. Neste sentido, a previsão da criação destas e outras políticas foi usada pelos proponentes das resoluções como estratégia para aprovar diretrizes de formação docente em conformidade a “aprendizagem ao longo da vida” e a organização do trabalho docente para o alcance de metas. No texto de ambas as Bases, as competências profissionais exigidas aos professores da educação básica possuem três dimensões: “conhecimento profissional”; “prática profissional” e “engajamento profissional”, e pressupõem o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNC-Formação Inicial. Na Tabela 17, podemos observar as “Competências gerais docentes” presentes nas duas resoluções.

Tabela 17: Competências Gerais Docentes das BNCs Inicial e Continuada

[192]Já em 2013, o MEC lançou o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, que buscava valorizar o professor das redes públicas estaduais por meio da oferta de formação continuada”, demonstrando o quanto a incidência sobre o processo de formação docente e sobre a condução da diretriz da continuidade da formação durante o exercício da docência sempre estiveram na agenda de reivindicações do “terceiro setor empresarial”. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116. Acesso em: 07.06.2022.

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte**:** Conselho Nacional de Educação, 2020.

Ambas as resoluções foram publicadas durante o período crítico da pandemia, o que inviabilizou a participação da sociedade civil na discussão do texto , e favoreceu a incorporação das reinvindicações de membros do "terceiro setor empresarial" e de órgãos representantes de dirigentes educacionais como o CONSED e a União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)[193], sem precisar debatê-las amplamente. No texto final de cada uma, podemos observar a restrição e o engessamento da formação do professor com base na BNCC, bem como a secundarização, ou até mesmo a marginalização, do papel das universidades públicas e da produção do conhecimento na formação dos professores.

Tal estratégia se repete noutro importante documento desse conjunto de "minirreformas", a "Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar", aprovada por meio do Parecer nº 4/2021do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 11 de maio de 2021. Não por acaso, Maria Helena Guimarães de Castro[194], estava na presidência do CNE e Secretária-Executiva do MEC, e Mozart Ramos foi o relator do parecer, deixando explícita parte do *modus operandi* da rede de parceiros do Instituto: promover a livre circulação de atores, *policy-makers* e *policy-entrepreneurs*, entre instituições públicas e privadas, para definir as políticas nacionais e, por conseguinte, locais de educação. Sobre a aprovação do parecer, o Instituto Unibanco publicou o seguinte:

> O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou neste mês de maio o texto da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Trata-se de um documento, *comum em outros países que avançaram em sua política de desenvolvimento de lideranças*, que ajuda as redes a buscarem coerência em suas políticas de formação, seleção e apoio aos diretores, *dando clareza ao que se espera deles no exercício da função*.

[193]No site oficial da instituição, constam em sua lista de parceiros institucionais Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Alana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Unicef, Itaú Social, Fundação Santillana e SEBRAE. Nota-se, portanto, que se trata de uma entidade integrante da rede de institutos e fundações empresariais com atuação focada em educação pública e muito bem relacionadas com o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de ensino ao redor do Brasil, onde tem sucesso na implementação de projetos provenientes da agenda global de reforma educacional.

[194]De acordo com seu currículo, que consta no site do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro é "professora aposentada da UNICAMP, onde ocupou os cargos de Diretora Adjunta do Núcleo de Políticas Públicas/NEPP, membro da Congregação e professora adjunta de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do *Governing Board* do Pisa/*OECD*. No governo do Estado de São Paulo, foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Diretora Executiva da Fundação SEADE e membro do Conselho Estadual de Educação. Foi Secretária Municipal de Educação de Campinas e Presidente Nacional da UNDIME. Atualmente, exerce as seguintes funções: Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE; Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. É acadêmica da Academia Brasileira de Educação e da Academia Paulista de Educação. Publicou vários artigos e capítulos de livros na área de educação e avaliação de políticas públicas". Importante circulação entre cargos de decisão na educação pública, organismos internacionais e "terceiro setor".

> [...] A matriz de competências do diretor escolar começou a ser preparada no ano passado. A pedido da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), os professores universitários Ângelo Ricardo de Souza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Cynthia Paes de Carvalho, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e Ana Cristina Prado de Oliveira, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), fizeram um amplo estudo e redigiram uma primeira versão. Após discussões com diretores escolares de redes municipais e estaduais e representantes do Consed e da Undime, a Secretaria de Educação Básica do MEC encaminhou uma proposta de texto ao Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, organizou consultas públicas sobre o texto. Para a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar entrar em vigor, precisará do aval do Ministério da Educação, a quem cabe homologar ou não as resoluções do conselho. Uma vez homologadas, essas recomendações valerão para a rede pública e privada em todo o país, da creche ao ensino médio, bem como para as universidades e demais instituições de ensino superior (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)[195].

Merece destaque também a criação de algumas iniciativas de incidência na educação e no Ensino Médio público por parte do Instituto e da rede de parceiros com que atua. Fundado em 2016, o "Movimento Colabora Educação"[196] tem como objetivo somar esforços da União, estados e municípios, de modo coordenado, para pactuar políticas transversais para a educação brasileira, como a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Em 2019, foi criada no Congresso Nacional a "Frente Parlamentar Mista da Educação"[197], integrada por 312 deputados federais e 42 senadores, para pautar as reformas aqui descritas na Câmara de Deputados e no Senado Federal. Por fim, em 2022 foi lançada pelo Todos Pela Educação a agenda "Educação Já"[198], resultado das discussões feitas entre os parceiros da instituição sobre mudanças nas políticas públicas educacionais, que deu origem a um documento no qual são apresentadas contribuições para a elaboração de um plano sistêmico para a Educação Básica brasileira, que deverá ser apresentado aos candidatos das esferas estadual e federal nas eleições de 2022.

---

[195]Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/. Acesso em: 07.06.2022.

[196]De acordo com o site oficial da instituição, "O Movimento Colabora Educação (MCE) é fruto das discussões promovidas no âmbito do Conselho da Sociedade Civil Organizada do Banco Interamericano de Desenvolvimento (ConSOC-BID) e da decisão das instituições participantes em fundar uma iniciativa conjunta com foco exclusivo no Regime de Colaboração. Somos uma organização suprapartidária e sem vínculos com instituições públicas". Disponível em: https://movimentocolabora.org.br/o-movimento/. Acesso em: 08.06.2022.

[197]O site oficial da frente está disponível em: https://www.frentedaeducacao.org.br/. Acesso em: 08.06.2022.

[198]Maiores informações disponíveis em: https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/. Acesso em: 08.06.2022.

4. O lugar da meritocracia na explicação da desigualdade brasileira e no projeto educacional do Instituto Unibanco

Logo no início dos anos 1980, quando o Instituto Unibanco iniciava suas atividades, o Norte Global atravessava uma crise do Estado de bem-estar social, a desestruturação da sociedade industrial e do modelo de acumulação fordista, colocando em curso um amplo processo de desindustrialização e financeirização da economia global (cf. Harvey, 2005), aliado ao crescimento da "pressão por introduzir mecanismos de mercado e métodos de gestão inspirados na lógica empresarial em nome da eficiência e da democracia" (LAVAL, 2003, p. 38).

Na América Latina, o Consenso de Washington[199] impôs um programa macroeconômico de ajustes fiscais favoráveis à liberação dos orçamentos públicos nacionais para o pagamento da dívida externa de países como o Brasil que, a partir de meados da década de 1980, enfrentou uma longa recessão provocada pela contração desenfreada de empréstimos com bancos internacionais durante os anos da ditadura civil-militar. Paralelamente, neste mesmo período o país acumulou uma série de experiências de autoorganização popular e aprofundamento da participação civil e democrática (cf. SADER, 1988; DAGNINO, 2002) colocando à mesa do debate público dois projetos antagônicos de sociedade: *o universalista e o neoliberal*.

Neste sentido, defendemos que uma das principais razões que motivaram a fundação do Instituto Unibanco foi criar condições para que a então União dos Bancos S.A., o Unibanco, atuasse em favor do *pacto social neoliberal* como saída para a crise política e econômica vigente no período. Mais especificamente, defendemos que o Instituto foi concebido para servir como instrumento de promoção da *integração e acomodação* dos grupos sociais historicamente excluídos. Essa missão inicial foi ganhando contornos mais nítidos conforme os processos de (re)financeirização e (re)terciarização da economia brasileira se intensificaram nas últimas décadas, resultado da adoção das diretrizes impostas por organismos internacionais como FMI e Banco Mundial, e pelo setor empresarial brasileiro, do qual o antigo Unibanco e o atual Itaú

[199]Cf. nota 6.

Unibanco *Holding* S.A, hoje um dos maiores conglomerados empresariais da América Latina, é protagonista.

No entanto, o Instituto Unibanco não forjou sozinho uma esfera de intervenção para encaminhar o projeto neoliberal como a saída para equacionar a questão social brasileira, qual seja, a profunda desigualdade socioeconômica que organiza a distribuição de oportunidades de mobilidade social entre os indivíduos. A criação do "terceiro setor empresarial" é um empreendimento coletivo do setor privado, que há quarenta anos vem conquistando um espaço cada vez maior nas instâncias de formulação de políticas públicas para atender seus interesses políticos e econômicos.

A tese em torno da *má qualidade da gestão escolar* justifica a necessidade de *intervenção* no Ensino Médio, e permite transformá-lo num espaço privilegiado para inculcar a ideologia neoliberal. Quando aliada à "má-fé institucional" do sistema educacional brasileiro, que universalizou o acesso às vagas, mas ainda não garantiu inclusão efetiva dos estudantes no mundo escolar, aquela responsável por incutir a "disposição para o conhecimento" – tratada pela própria escola como uma capacidade *natural* de cada indivíduo, quando na verdade é resultado de um processo de socialização específico das classes médias (cf. Freitas, 2009) –, a ideologia neoliberal explica o sucesso e o fracasso, escolar e profissional, como consequência de uma escolha racional feita pelos estudantes, a despeito da falta de oportunidades oferecidas por uma sociedade profundamente desigual e cada vez menos capaz de gerar emprego, renda e condições básicas de existência.

A partir dessa leitura, defendemos que o trabalho do Instituto e sua rede de parceiros no Ensino Médio brasileiro se dá no sentido de transformar a educação num *lócus privilegiado de integração e acomodação* da juventude usuária da escola pública ao *pacto social neoliberal*, no interior do qual a formação escolar não prepara para o futuro desempenho de *funções e carreiras* no mercado de trabalho – muito menos serve como passaporte para nele ingressar – mas sim para o desempenho de uma *performance de autogestão e sobrevivência* diante do desemprego estrutural e da falta de oportunidades reais de *mobilidade social* para a juventude pobre do país, promovidos pelo sucesso do nosso empresariado, cujas atividades intensificam os processos de financeirização e terciarização da economia.

CONCLUSÕES

1. Qual mercado de trabalho, qual trabalhador e qual sociedade?

O desenvolvimento da presente pesquisa sobre a atuação do Instituto Unibanco, e de um modo geral a de seus parceiros do "terceiro setor empresarial" no Ensino Médio brasileiro, permitiu-nos demonstrar os objetivos que orientam esse trabalho em rede, bem como quais sentidos informam o projeto de educação que defendem. O Programa Jovem de Futuro, e as demais iniciativas do Instituto implementadas no "chão" das escolas, visam conquistar algo muito maior que o aumento da proficiência em português e matemática dos estudantes, que por si só é incapaz de resolver os problemas do Ensino Médio. Na verdade, a instituição pretende moldar a maneira como a juventude usuária da escola pública se imagina, como ela compreende a relação entre indivíduo e sociedade no momento de pensar sobre o próprio futuro e de buscar mobilidade social.

Para além do compromisso com o acordo mínimo de qualquer sociedade democrática – segundo o qual todo indivíduo tem direito à moradia digna, à segurança alimentar, à saúde, à assistência, a ser respeitado em sua diversidade e não sofrer nenhum tipo de discriminação –, sua defesa do direito à educação se ancora sobre uma concepção educacional que impede a superação de desigualdades estruturais por meio da escolarização. Isso porque, além de promover um Ensino Médio desqualificado do ponto de vista curricular, centrado no aprendizado de competências mínimas de leitura e cálculo, propõe para essa etapa do ensino básico um projeto político-pedagógico orientado à resignação dos sujeitos educandos diante das desigualdades que marcam a sociedade brasileira. Ao inculcar nos estudantes habilidades interpessoais de adaptação a um contexto pós-escolar de desemprego, precarização do trabalho, perda de direitos e garantias básicos, desindustrialização e crescente financeirização da economia, o Instituto bloqueia o cumprimento da função social da escola de equalizar os pontos de partida individuais para promover a livre competição econômica, pensando do ponto de vista do capitalismo.

Neste sentido, defendemos que se por um lado o Instituto procura paliar as defasagens educacionais do Ensino Médio para melhor habilitar os estudantes a disputarem oportunidades no mercado de trabalho, por outro ele já delimita em seus projetos a qual será a amplitude dessas oportunidades, que estão confinadas às ocupações de menor remuneração, formalização e prestígio na sociedade brasileira. Por não terem como objetivo conduzir os estudantes ao Ensino Superior, ou até mesmo a qualificações técnicas específicas para exercerem profissões com maior índice de regulamentação, revelam ter como objetivo acomodar a juventude formada pela escola pública na base da pirâmide social, e ao mesmo tempo convencê-la de que esse é um "futuro" desejável e, portanto, também exige esforço para ser atingido.

Logo, o Projeto Jovem de Futuro visa tanto tornar o Ensino Médio público mais eficiente na preparação da juventude para ocupar o mercado de trabalho precarizado, que vem se conformando nos últimos anos no Brasil graças às sucessivas crises econômicas, falta de investimento nas áreas sociais, à retirada de direitos básicos, à financeirização e à terciarização da economia, da qual conglomerados empresariais como o Itaú Unibanco é beneficiário, mas também visa socializar a juventude com essa "nova razão do mundo", parafraseando Pierre Dardot e Christian Laval (2009) para que saiam da escola sabendo que o *mundo funciona assim*, portanto o sucesso ou fracasso de cada um depende de se adaptar ou não a ele.

2. Privatizar a educação pública *versus* refundar as noções de educação e de público

Nomeadamente, a realização da presente pesquisa nos permite concluir que a atuação específica do Instituto Unibanco e sua rede de parceiros não pretende privatizar a oferta do Ensino Médio em sentido estrito, isso é, implementar nas escolas e redes de ensino modalidades de oferta educacional que possam ser mercadorizadas para obtenção de lucro, como pretendem outras entidades do "terceiro setor empresarial". O sentido da privatização que informa a atuação sistemática desse conjunto de atores na educação pública reside, na verdade, na reformulação da própria noção de público e de sociedade, na medida em que no centro do Programa Jovem de Futuro está a formação dos estudantes para ocuparem *um mundo baseado no indivíduo*, que começa com a formação de um líder fundamental, o gestor escolar. Ao mesmo tempo, a privatização da noção de público

impacta a noção de educação, que é despida de sua função emancipadora, de questionar os conflitos distributivos que formam a nossa sociedade, e é revestida como uma roupagem individualista e de resignação, por um lado, e de proatividade para o empreendedorismo e a autorregulação por outro. À escola passa a ser exigido o cumprimento de uma função utilitária, o alcance de metas de proficiência em avaliações externas de desempenho em português e matemática, e o seu sucesso ou fracasso é medido exclusivamente em função desses números.

No limite, ao cunhar a explicação de que o problema do Brasil é a educação, e que o problema da educação brasileira é a má qualidade da gestão escolar, a atuação do Instituto e seus parceiros logra transferir, no imaginário da comunidade escolar e da própria sociedade, toda a responsabilidade dos problemas da escola pública – a insuficiência de investimentos, a falta de infraestrutura, a profunda precarização da carreira docente, as desigualdades que atingem diferencialmente os estudantes, entre muitos outros fatores – para quem executa o serviço educacional na ponta. Se o problema é a gestão e, portanto, tem origem técnica, basta os responsáveis pelo serviço – gestores, coordenadores, professores, funcionários das escolas, pais e alunos – aperfeiçoarem a metodologia do seu trabalho para melhorar a educação. Logo, o problema deixa de ser concebido como estrutural, de responsabilidade do Estado em primeira instância e de participação coletiva de toda a sociedade, para ser confinado e resolvido *tecnicamente* no interior dos muros da escola. Cria, assim, um novo consenso sobre o tema *educação*.

3. O lugar de chegada deles, e o nosso ponto de partida

Os resultados apresentados ao longo desta dissertação demonstram o quão ardiloso foi, inicialmente para o banco Unibanco já nos anos 1980, e posteriormente para o conglomerado Itaú-Unibanco a partir de 2009, criar uma instituição filantrópica para exercer o que hoje chamam de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e, com ela incidir no debate e na produção de políticas públicas para o Brasil que estivessem alinhadas ao seu projeto neoliberal de sociedade. Mas, muito além dos equívocos, das múltiplas revisões de estratégia e das dificuldades concretas de obterem resultados de melhoria na educação pública através da implementação de seus projetos de intervenção, a análise da trajetória institucional do Instituo Unibanco demonstra o seu sucesso na

institucionalização de uma agenda coletiva, formulada pelo setor privado a nível local, regional e global, de reforma da educação pública que favorece a acumulação de capital.

Também foi possível demonstrar o êxito relativo da instituição e sua rede de parceiros na produção de consenso em torno da necessidade de reformar a educação à luz de sua agenda de reivindicações, e que a ampla resistência promovida pelos setores da sociedade brasileira que defendem um projeto de educação universal, integral e emancipadora não conseguiu impedir os empresários de se instalarem no MEC e aprovar um conjunto de mudanças no ordenamento das políticas educacionais de nosso país. No entanto, tal sucesso só foi possível graças à janela de oportunidade aberta por um governo federal interino, viabilizado por meio de um golpe institucional, e pelo governo posterior, de orientação fascista, neoliberal e conservadora. Não foi por acaso que as principais reivindicações do "terceiro setor empresarial" foram atendidas durante as gestões de Temer e Bolsonaro.

Resta-nos então a seguinte pergunta: as conquistas do Instituto e sua rede de parceiros serão efetivamente implementadas? Poderão sobreviver à nova conjuntura política e econômica do país, ao fortalecimento das instituições e do processo democrático de forma ampla? Quais são as possibilidades de aprofundar a implementação dessas reformas, e quais são as reais condições de revertê-las? A alta capacidade de intervenção do setor empresarial nas agendas de políticas públicas é um fato sociológico largamente estudado por diferentes autores e obras, mas as possibilidades de resistência dos setores que defendem um projeto de educação de combate ao neoliberalismo estão em aberto. Há, como sempre houve, muito trabalho pela frente. Seguimos em luta!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Monica P. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Tese (Doutorado em História) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**, São Paulo, vol. 20, n. 1, p. 163-178, 2008.

AVELAR, Marina. PATIL, Lara (orgs.). **New Philanthropy and the disruption of global education**. Genebra: Norrag Special Issue, n. 04, 2020.

AVELAR, Marina; PAULINA, Dimitra N.; BALL, Stephen. Education policy networks and spaces of meetingness: a network ethnography of a Brazilian seminar, In: **Global Education and international development**. Londres: Bloomsburry Academic, p. 55-74, 2017.

BALDUÍNO, Maria A. C. **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**. Tese (Doutorado em Educação) – Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc**. **New policy networks and the neoliberal imaginary**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

_____. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy.** Londres, p. 1-18, 2016.

BOMBARDA, Alex R. A influência das agências internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar em 1964. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 246-268, 2019.

BRASIL. Comissão Especial Destinada A Promover Estudos E Proposições Para A Reformulação do Ensino Médio. Projeto de Lei número nº 6.840 de 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

_____. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília**, DF, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, 20/12/2019.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

BROWN, Wendy. **Undoing de demos. Neoliberalism stealth revolution**. Nova Iorque: Zone Books, p. 296, 2015.

_____. **Cidadania sacrificial. Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, p. 58, 2018.

CALLEGARE, Marcelo G. A. e SILVA JÚNIOR, Nelson. A "construção" do terceiro setor: da questão social à organizacional. São Paulo: **Psicologia Política**, vol. 9, núm. 17, p. 129-148, 2009.

CASTRO, Bárbara. Trabalho perpétuo: o viés de gênero e o ideal de juventude no capitalismo flexível. **Lua Nova**: São Paulo, núm. 99, p. 169-199, 2016.

COUTINHO, Joana A. **ONGs e políticas neoliberais no Brasil**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. (Comp.). **La cultura en las crisis latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 195-216, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009].

DEBONI, Fábio (org.). **Investimento social privado no Brasil. Tendências, desafios e potencialidades**. Instituto Sabin: Brasília, 2014.

DEROUET, Jean-Louis; NORMAND, Romuald; PACHECO, Ramon G P. La modernización del sistema educativo en Francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 36, nº. 132, jul/set., 2015.

DRABACH, Nadia P. Gestão Democrática: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo, ANPAE, 2011.

FALABELLA, Alejandra. El Mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 36, nº. 132, jul/set., 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 281-304.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIANETTI, Eduardo. **O valor do amanhã. Ensaio sobre a natureza dos Juros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HALL, S; GUNTER, H. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, jul-set., 2015.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2007

HIRATA, Augusto J. (org.). **Fundos patrimoniais e organização da sociedade civil**. São Paulo: GIFE: FGV, Direito, SP, 2019.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? Londres: **Royal Institute of Public Administration**, vol. 69, 1991.

INSTITUTO UNIBANCO. **Boletim Aprendizagem em Foco**. São Paulo, núm. 61, 2021.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/. Acesso em: 14.07.2020.

_____. **Protocolo de Compromisso com as Metas. Roteiro Complementar. Profissional de Apoio ao Circuito de Gestão**. São Paulo, 2020a.

_____. **Protocolo de Compromisso com as Metas. Roteiro Complementar. Regionais.** São Paulo, 2020b.

_____. **Protocolo de Planejamento. Profissional de Apoio ao Circuito de Gestão**. São Paulo, 2020c.

_____. **Protocolo de Planejamento. Regionais**. São Paulo, 2020d.

_____. **Metodologias Jovem de Futuro**. Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. 2014b.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar., 2014.

LADIM, Leilah. **A invenção das ONGs. Do serviço invisível à profissão impossível**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1993.

LAVALLE, Adrian e SZWAKO, José. Sociedade civil, Estado e autonomia: argumentos, contra-argumentos e avanços no debate. Campinas: **Opinião Pública**, vol. 21, nº 1, abril, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAROY, C. et. al. A nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de "Gestão Orientada por Resultados". Campinas: Educação e Sociedade, v.36, nº 132, jul-set., p-801-818, 2015.

MARTINS, Erika; KRAWCZYK, Nora. Entrepreneurial influence in Brazilian Education Policies. The case of Todos Pela Educação. In: VERGER, Antoni; LUBINSKY, Christopher; STEINER-KHAMSI, Gita. (Orgs.) **The Global Education Industry**. Nova Iorque: Routledge, 2016.

MARTINS, Erika M. **O empresariamento da educação na América Latina: redes empresariais prol educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2019.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**. **Crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo, Editora Cortez, 2010.

MONTEITRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais**: **o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.** Tese (Doutorado em Educacao) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MORAES, Reginaldo C. C. de. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

NOGUEIRA, Fernando A. e SCHOMMER, Paula C. Quinze Anos de Investimento Social Privado no Brasil: conceito e práticas em construção. São Paulo: **XXXIII Encontro ANPAD**, setembro de 2009.

ONG, Aihwa. Neoliberalism as a mobile technology. In: **Transactions of the Institute of British Geographers**. Berkeley: Boundary Crossings, 2007.

PAOLI, Maria C. Empresas e responsabilidade social: os empreendimentos da cidadania no Brasil, In: SANTOS, Boaventura de S. (org.): **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado em História) – Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009.

PINO, Ivany R. Editorial. **Campinas:** Educação e Sociedade, v. 36, nº. 132, pp. 589-596, jul-set., 2015.

QUADROS, Sérgio. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2020.

PECK, J.; THEODOR, N., BRENNER, N. Mal-estar no pós-neoliberalismo. **Antipode**, vol. 41, n. S1, 2009.

RANGEL, Rubí Martínez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y Cultura**, primavera 2012, núm. 37, p. 35-64.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade, 2022.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público privadas na governança global da educação. Campinas: **Educação e Sociedade** v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez, 2012.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without governance, In: **Political Studies**, XLIV, pp. 652-667. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

RODRIGUES, Priscilla de P. **O Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro**. **Uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2016.

SÁ, Guilherme C. de. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado**. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Paula S. **Investimento Social Privado e políticas públicas educacionais**: **um olhar sobre as organizações brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

SANTIAGO, Gabriela (org.). **Censo GIFE 2018**. São Paulo, SP: GIFE, 2019.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Programa do MEC. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SETÚBAL, Neca. Abertura oficial. 11º Congresso Gife 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HZT7kva6gXs&list=PLzXv8s8_J1bxlYdTtF0BRQ1cAJnk1KyfQ&index=3. Acesso em: 08.02.23.

SILVA, Mônica; JAKIMIU, Vanessa. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.24, n. 93, p. 910-938, out-dez., 2016.

SILVA, Mônica R.; KRAWCZYK, Nora. "Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio? Entrevistando o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio 6.840/2013. São Paulo: **Carta na Escola**, edição 97, jun., 2015.

SIMÕES, Carlos. Políticas públicas do Ensino Médio. Iniciativa governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan-jun., 2011.

SOUZA, Aline; VIOTTO, Aline; PANNUZIO, Eduardo (orgs.). **Coleção sustentabilidade econômica das organizações da sociedade civil**. São Paulo: GIFE/FGV/DIREITO, 2019.

SOUZA, Regina M. **O discurso do Protagonismo Juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas, 2006.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VERGER, Antoni. Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnership for education in low-income contexts. Londres: **Journal of Education Policy**, 2012.

_____. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez., 2012.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global". Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 132, 2015.

VERGER, Antoni; LUBIENSKY, Christopher; STEINER-KHAMSI, Gita. **World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry**. Nova Iorque: Routledge, 2016.

ANEXOS[200]

Anexo 1: Entrevista com Paulo

M: Bom, eu queria começar te perguntando qual é a sua formação acadêmica?

P: A minha formação é licenciatura em filosofia. Depois eu fiz também pedagogia para licenciados.

M: E você sempre trabalhou no Instituto Unibanco, você passou por outras instituições antes?

P: Passei por outras instituições. Um pouco antes de me formar, eu fui estagiário no Centro Cultural de São Paulo durante 2 anos. Trabalhava lá numa área que a gente chamava de mediação cultural. Então, basicamente a gente era um grupo de educadores, a gente atendia o público que vinha visitar o centro cultural e a gente propunha algum roteiro de visita para conhecer algum espaço específico. A gente fazia atividades, quero dizer um trabalho mesmo de mediação educativa e cultural. Trabalhei lá como estagiário durante dois anos, me formei, dei aula no estado como professor de filosofia no Ensino Médio, não cheguei a ficar nem seis meses assim. Eu tive um banho de realidade. Era bem diferente do que eu imaginava, sabe, do meu sonho de professor. E aí eu comecei a buscar outras coisas, Mileide. Eu queria trabalhar com educação, mas eu não queria ficar muito na sala de aula. Me pareceu muito assustador assim, estar na escola, estar numa sala de aula com 40 adolescentes. Eu tinha pouquíssimas aulas, até hoje as aulas de filosofia sempre são sempre uma carga horária pequena, então para eu cumprir uma carga

[200]Com o objetivo de tornar a leitura das transcrições mais fluida, foram suprimidos os trechos em que as(os) entrevistadas(os) fornecem (i) informações pessoais que podem revelar fatos sobre sua identidade e sua atuação dentro da instituição, (ii) fragmentos das gravações em que não ficou nítido o que estava sendo dito, (iii) frases desconexas, com risadas, repetição de palavras, erros ortográficos e gírias.

horária de 20 horas semanais eu tinha dezessete turmas. Então para mim, assim, não era nada do que eu acreditava, sobre o processo de aprendizagem, sobre o que eu queria levar, o que eu queria de alguma forma dialogar com eles, do que eu acreditava que podia ser um ensino de filosofia legal. Então aí que eu meio que fiquei um pouco traumatizado mesmo, sabe, com a escola, e demorou para eu voltar a trabalhar com a escola né. E aí eu entendi que o caminho interessante seria projeto social, projetos educacionais através de ONGs ou outras instituições até que eu pudesse trabalhar com a escola, mas fora do ambiente da sala de aula. E aí, que, na verdade eu trabalhei numa escola particular, nesse mesmo ano em que eu dava aula no Estado, eu saí do Estado continuei numa escola particular, que era uma outra proposta, tinha menos alunos, e aí eu achei que dava para continuar. Então eu tive duas experiências como professora, no estado e na rede particular, e depois eu comecei a trabalhar com formação. Eu tive uma experiência no Senac, dei aula no curso do Pronatec, que era de atualização e iniciação profissional, e também foi uma experiência legal. Depois eu voltei a trabalhar no Senac de novo outras vezes, e é onde eu trabalho hoje, atualmente, no Senac. Enfim, eu passei por vários lugares, e aí eu comecei a trabalhar com formação de professores, nesse processo de estar trabalhando com educação social como oficineiro. E aí eu tive uma oportunidade com formação de professores numa empresa chamada *Mind Lab*, eles desenvolvem jogos de aprendizagem, agora tem jogos digitais, mas quando eu trabalhava eram jogos físicos mesmo jogos de tabuleiro e aí tinha todo um currículo de jogos que se equiparava ao currículo das escolas, um currículo tradicional. Então, foi uma experiência também. Dali eu fui para o Instituto Unibanco também trabalhar com formação, de 2013 a 2015.

M: E quando você entrou no Instituto Unibanco você foi submetido a um processo seletivo, você foi convidado, como que foi?

P: Então, foi assim: eu fui prestador de serviços no Instituto Unibanco no ano anterior, eles fizeram uma contratação que eles chamavam de agentes formadores porque eles tinham uma ação específica que precisava formar vários gestores de secretarias então é algo pontual né, era uma formação, eles tinham uma parte da equipe que era de formadores e elas no final estavam supervisionando, mas eles precisavam contratar agentes formadores para fazer essa ação específica, aí eu entrei por processo seletivo, foi um processo seletivo bem rigoroso, várias etapas, todo o processo era formativo, então a gente ficou uma semana inteira passando por uma formação, ao final dessa formação alguns candidatos foram selecionados. E a partir dali a gente ia trabalhar em São Paulo,

tinham pessoas de vários lugares do Brasil que passou por essa formação e aí, por exemplo, o pessoal de Fortaleza ia atuar em Fortaleza, o pessoal do Piauí no Piauí, o pessoal de São Paulo em São Paulo capital ou interior. E aí que a gente foi contratado em São Paulo quando eu ia fazer um trabalho em São Paulo no final das contas, na última hora a Secretaria de Educação não aceitou, não fechou o acordo, não fechou o contrato combinado de fazer a formação com o Instituto Unibanco, e aí eles deslocaram alguns desses agentes formadores que tinham sido escolhidos para atuar em outros estados, e aí eu fui para o Piauí fazer duas formações lá. Aí depois passou um tempo, eu voltei, estava trabalhando com outras coisas e aí eles lembraram de mim e me convidaram para participar do processo seletivo para ser formadora mesmo da equipe, que na época o nome era gestor de aprendizagem.

M: Entendi. Então, primeiro você foi formador de professores nesse período curto?

P: É. Era a mesma atuação que eles tinham com gestores, sempre com gestores e depois com trio gestor, que aí entrava o diretor, o vice e a coordenação pedagógica, mas sempre com esse público de gestores ou trio gestor.

M: Então você teve dois momentos no Instituto e no caso na segunda ocasião só mudou o nome da função, mas o trabalho e o conteúdo eram idênticos?

P: Exatamente. Tinham algumas diferenças, mas basicamente, eu era efetivo, aí eu era funcionário mesmo, não era só contratado, terceirizado, aí eu passei a ser funcionário do Instituto Unibanco.

M: Imagino também que seja um currículo já bem preenchido, com toda a experiência que você relatou aqui.

P: É, eu já tive várias andanças por aí, mas muito por conta disso, né? De ter esses trabalhos que são pontuais, então é uma contratação, um projeto que dura 3 meses ou um projeto que dura um mês. Então eu fiquei bastante tempo trabalhando assim e o Instituto Unibanco de fato foi para mim a primeira experiência em uma instituição, assim, desse porte, com essa estrutura, com os recursos que essa instituição tem. Realmente foi a minha primeira experiência

M. Bacana. E quando você trabalhou nas duas ocasiões para o Instituto Unibanco uma delas foi em 2011, se não estou errada?

P: Foi 2012, isso, daí depois em 2013 eles me chamaram. Eu trabalhei no finalzinho de 2012 e depois no meio do ano seguinte eles me chamaram.

M: Perfeito. E você nesses dois momentos trabalhou no âmbito do Programa Jovem de Futuro.

P: Sim, sim. Na primeira experiência, Mileide, era o Jovem de Futuro. Na verdade, o Jovem de Futuro já estava passando por um processo de readequação porque a gente já estava trabalhando com o chamado PROEMI/Jovem de Futuro, não era só Jovem de Futuro. Quando eu entrei o Jovem de Futuro sozinho existia nas escolas que estavam finalizando esse apoio técnico que o Instituto dava. Então eu não era dessa equipe. Tinha uma equipe lá que era a equipe que era a equipe de supervisores, era esse nome, equipe de supervisores, e faziam esse trabalho de formação, mas eles eram responsáveis por essas pessoas e o próprio Instituto Unibanco financiava esse processo. Então o programa tinha recursos específicos, era diferente. Eu não acompanhei essa parte do Jovem de Futuro como apenas jovem de futuro tecnologia social. Quando eu entrei a gente já estava nessa transição, então eu já era da equipe que fazia PROEMI/Jovem de Futuro e aí, de fato, já era um Jovem de Futuro como apoio a essa política pública do MEC para o Ensino Médio na época. Então eu já entrei nessa fase. Claro, eu sei do que as pessoas falavam do Jovem de Futuro. Tinham pessoas na minha equipe que eram supervisores do jovem de futuro e conheciam um pouco mais, mas a gente mesmo comentava que era diferente porque no Jovem de Futuro era o Instituto que colocava todos os recursos para financiar as ações que a escola executavam, e no PROEMI/Jovem de Futuro não, era o recurso que a escola recebia do MEC, e o apoio, o suporte técnico de formação que o Instituto Unibanco dava, basicamente para ajudar a escola elaborar um plano de ação para executar o recurso que ela ia receber.

M. Entendi. E você chegou a acompanhar ou teria algum detalhe sobre o processo de transição para o PROEMI para fusão para parceria?

P: Olha, eu sei que assim: teve um momento que os jovens futuro foi reconhecido como tecnologia social, e de fato teve uma série de estudos que que fizeram e que acompanharam o impacto disso e avaliações, eu não sei se existe isso publicado mas eu sei que fizeram de alguma forma essa avaliação de impacto, claro, nessas circunstâncias, o Instituto Unibanco fazendo esse acompanhamento muito próximo e com recursos próprios né, então diferente do que é com outro financiamento e outros tipos de

acompanhamento, por exemplo, a gente não ia nas escolas, o Unibanco não fazia formação nas escolas e Fazia através, assim, formava uma equipe de supervisores para fazerem esse apoio cotidiano as escolas. Então o que eu sei é que, existia essa avaliação de impacto, existiu um estudo para fazer essa adaptação do que seria esse Jovem Futuro que era 100% administrado, organizado, estruturado pelo próprio Instituto Unibanco, para pensar isso como fazer, como colocar isso dentro desse formato. Ou seja, era muito mais escolas né não sei quantas vezes mais o número de escolas que existiam quando não era Jovem de Futuro. Então eu sei que tinha uma equipe específica para isso, tinha gestores que eram chamados "gestores locais", que eram pessoas que estavam nesses territórios onde o Instituto acompanhava, que na minha época eram cinco estados que o Instituto apoiava, e isso também. Mas eu de fato não sei te dizer com muito detalhes, eu sei que houve essa transição, esse estudo, todo esse trabalho de adaptação para tentar atender, tentando trazer as características do Jovem de Futuro, e tentando atender também o que eram também as propostas da política do Ensino Médio Inovador. Tinha muita coisa que potencializava mesmo, sabe?

M: E os estudos que foram feitos de impacto do Programa Jovem de Futuro antes da parceria com o MEC foram feitos de que lado? Do Unibanco, do MEC, dos dois, dentro da academia, você tem referências?

P: Olha, eu sei que o próprio Instituto fez estudos, até porque tem uma área, e acredito que até hoje tem, que é uma área de gestão do conhecimento. Então eu lembro que tinha esse cuidado de acompanhar todo o processo, de gerar dados, informações, estatísticas. Esse eu lembro que era um setor bem forte na instituição, até hoje eu acredito que é, então eu sei que existia essa preocupação da própria instituição criar esse conhecimento, esse conteúdo, ter essa avaliação de impacto. Agora de outras pessoas, de outros parceiros ou até da academia eu não sei. Eu sei que hoje, de uns anos para cá, quando eu saí, acompanhando porque eu tenho colegas que trabalham lá até hoje, que teve também uma mudança de gestão muito significativa. Então quando eu entrei, eu entrei na gestão do Ricardo Henriques, que teve também um trabalho bem diferente do que foi a gestão anterior, da Wanda. Então teve muita mudança, e aí o que eu percebo é que, nos últimos anos, tem muito mais essa aproximação com a academia. Até que tem várias parcerias hoje com universidades, tem estudo, tem pesquisador que está mesmo fazendo trabalho bem próximo. Então hoje eu sei que tem, mas na época eu sei que o próprio Instituto fazia isso.

M: Entendi. E você conseguiria dar algum panorama sobre essas diferenças na transição das duas gestões, além dessa aproximação com a academia?

P: Olha, assim, eu não sei te dizer muito porque eu não conheci a gestão anterior, então eu conheço o que o pessoal falava. Mas eu sei que o Ricardo, por ele ter uma experiência governamental, ele já tinha trabalhado com políticas públicas, então, eu acho que ele traz o olhar muito mais focado nisso, não sei exatamente em qual setor, em qual área, mas eu sei que ele teve. E se você ver ele falando ele traz muito forte na fala dele essa questão de as instituições do "terceiro setor" apoiarem de fato as políticas públicas, serem instrumentos de redução das desigualdades, das injustiças. Então, ele tem muito desse olhar, eu acho que de fato ele faz isso, ele busca fazer isso e talvez essa seja uma característica do trabalho do Instituto Unibanco agora. Eu vejo, por exemplo, tem muita ação de fomento, de parceria, de financiamento, e eu acredito que é muito deste olhar dele mesmo, que está numa instituição que tem muitos recursos, que pode financiar muita coisa, que pode ajudar outras instituições menores, coletivos e grupos, então eu vejo isso.

M: Interessante. Você tinha comentado sobre os cargos que você ocupou, falou um pouco dos nomes desses cargos, e eu gostaria de perguntar, se você conseguir responder, é claro, como que você descreveria a estrutura administrativa ou organizacional da instituição, quando você trabalhou, de baixo para cima, pensando em quem está de fora daquela lista do *site*, onde estão os grandes conselheiros, o presidente, e quem está mais naquela parte do chão da fábrica. Como você descreveria os cargos de uma forma mais ampla?

P: A gente brincava: a minha equipe era aqui de fato estava no território, porque a gente ia fazer a formação e a gente dialogava. Então a gente brincava que a gente era quem estava na ponta, a gente tinha essa brincadeira de que a gente é que está, é a gente que dá cara, e tem toda a outra parte administrativa, o suporte, a gestão do conhecimento, e a logística, tudo para a coisa acontecer, então a gente brincava que nós da equipe de gestão de aprendizagem, a gente estava na ponta. Mas assim, partindo da minha equipe eram basicamente as gestoras e gestores de aprendizagem, na sua maioria mulheres, tinham alguns homens também, a gente tinha supervisoras, essas supervisoras eram formadoras já com mais experiência e já estavam há bastante tempo, elas eram supervisoras. Então, por exemplo, acho que a gente era uma equipe de 8 pessoas, duas eram supervisoras, que eram essas mais experientes, e a gente tinha uma coordenadora. Isso tudo a gente estava dentro de uma gerência que teve vários nomes, na época era "gerência de implementação". Então, basicamente, existia essa coordenação, existia uma outra

coordenação que era dos gestores locais, que eram pessoas que ficavam nos territórios e tinham um esforço de fazer com que essas pessoas fossem mesmo, a maioria eram as pessoas que moravam no local, então o gestor do Ceará foi uma pessoa que foi contratada lá, fizeram processo seletivo lá, para contratar alguém de lá, e essa pessoa era quem fazia o diálogo com a secretaria, na verdade ela trabalhava dentro da Secretaria, e ele apoiava uma equipe, porque existia toda uma pactuação para a Secretaria Estadual de Educação fazer parte do PROEMI/Jovem de Futuro tinha toda uma pactuação, inclusive com metas, com compromissos mesmos, com o que a Secretaria vai dispor, vai dispor de tantos supervisores, vai dispor de tantos técnicos, vai se comprometer a organizar os gestores em duas formações por ano. Então tinha todo um acordo mesmo, uma pactuação, e aí o Instituto também entrava com o compromisso de oferecer o suporte técnico e as formações. Então esse gestor local ficava na Secretaria de Educação e fazia todas as articulações que fosse preciso com a equipe. Então, na Secretaria existe um coordenador do PROEMI indicado pelo secretário pela ou secretária. Então essa pessoa era o coordenador do PROEMI/Jovem de Futuro.

M: Entendi. Nesse caso, o gerente local que trabalhava na Secretaria Estadual ele era funcionário da rede pública estadual também ou ele era somente o membro do Instituto Unibanco?

P: Não, somente membro do Instituto Unibanco, contratado como alguém à parte.

M: Então, para estabelecer essa relação de trabalho conjunto, o que estava por trás? Por exemplo, havia todo um processo seletivo, alguma coisa assim?

P: Tinha o processo seletivo, também tinha um perfil específico, porque essa função não era de um formador, mas ela mas precisava também ter bastante experiência com essa articulação específica, alguém que entendesse de política pública, alguém com experiência na área de educação ou terceiro setor, ou em alguma área social, mas era essa pessoa que fazia essa articulação local. Então, eram pessoas contratadas especificamente para isso. E era uma pessoa por estado.

M: E essa pessoa estava na Secretaria Estadual de Educação após a secretaria aderir ao programa e à parceria com o Instituto Unibanco?

P: Sim, sim, aí é preciso fazer uma comunicação: essa é a pessoa que vai fazer o suporte, que vai trabalhar dentro da secretaria. E aí tinha um arranjo também: essa pessoa vinha

mensalmente para São Paulo, tinha encontro desses gestores locais, mas ele ficava alocado mesmo dentro da secretaria. Mas é claro, ele não usava nada da secretaria, eu acredito que ele tinha o próprio computador, o próprio modem, mas ele ficava alocado lá, o trabalho dele era lá, e era fazer com que o programa acontecesse. Então, era garantir que de fato essa coordenação local dentro da secretaria tivesse o apoio que fosse necessário para cumprir tudo o que fosse preciso. Então, eram muitas escolas, e aí tinham várias questões, tinham um diagnóstico que precisava ser feito, o plano de ação que precisava ser feito, esse plano precisava ser aprovado, ser inserido no programa do MEC então havia muitas coisas para fazer além do processo formativo que a minha equipe fazia, então essa pessoa era responsável por essa articulação local.

M: E aí a "gestão de aprendizagem" era seu cargo, dali em diante tinha supervisão, coordenação, na instituição inteira?

P: Sim, na área inteira, era uma coordenadora.

M: No caso, a área de gestão de aprendizagem?

P: Isso mesmo.

M. Certo, e acima haviam os gerentes locais?

P: Acima da coordenação tinha um gerente de toda a área, "gerente de implementação". O gestor local era, na verdade, da "coordenação de implementação" ou "gestão local". Então tinha um coordenador que cuidava dos gestores locais.

M: Entendi. E dentro da gerência de implementação existia algum outro sub-nível?

P: Não, era do gerente para os coordenadores.

M: Entendi. E acima da gerência de implementação?

P: Estava a superintendência, e estava o Ricardo Henriques.

M: E os conselheiros entram num outro âmbito?

P: Aí já entra no âmbito. Mas aí, o conselho entra com o superintendente, mas eu não sei dizer qual que é a agenda.

M: Entendi. E como você caracteriza esse projeto de educação que o Instituto vem implementando ao longo desses anos através desses programas, em especial desse que você mais pegou, o Jovem de Futuro, dentro da sua própria perspectiva sobre educação?

P: Então, eu vejo como um apoio suporte técnico de gestão, é basicamente como eu vejo. É um conjunto de conhecimentos, técnicas e instrumentos que a instituição estava desenvolvendo naquela época, dentro do que já existia que era o Jovem de Futuro. Então, era muito do que estava pronto, passando por esse processo de adaptação para tentar atender a essa realidade que era o macro, foi do micro para o macro. Eu via dessa forma, o Instituto como esse parceiro técnico, que tem uma tecnologia aprovada, bem avaliada com resultados, que visa levar isso para esses parceiros que são as secretarias estaduais de educação, então basicamente isso. Com vários desafios. Por exemplo, o principal deles é partir de uma experiência que foi essa, o Jovem de Futuro, que teve experiências no Brasil inteiro, mas com essa grande diferença, inicialmente financiado, organizado e estruturado pelo próprio Instituto, então é difícil fazer essa comparação. Você vai para o Brasil inteiro, para vários estados, escolas e leva aquele conhecimento, e você consegue estruturar dessa forma, com instrumentos, com as estratégias e conteúdos que são necessários mais gerais. São contextos bem diferentes de um estado para o outro, mas eu vejo dessa forma.

M: Entendi. Então, basicamente, você diria que o trabalho do Instituto Unibanco tem uma orientação, uma inclinação muito forte para a transformação e para o aprimoramento da gestão nas secretarias?

P: Isso mesmo, a partir da secretaria. Dentro da secretaria, de alguma forma, se ela consegue aplicar, usar, testar aquilo que de fato está sendo proposto, ela vai levar isso também para os gestores escolares, que vão conseguir incluir na sua própria prática, e assim por diante

M: E falando sobre as secretarias, você poderia comentar um pouco sobre a sua experiência no Piauí?

P: Bom, o Piauí não era o estado que eu acompanhava. Um dos estados que eu acompanhei mais de perto foi o Pará e o Goiás. Eu passei por todos os estados por que a gente se revezava, então em algum momento a gente precisava ir. Mas cada gestor de aprendizagem era responsável por um território, justamente para poder ser uma referência para a secretaria, para os gestores locais para fazer esse diálogo. No Piauí eu tive essa experiência quando eu fui como agente formador da primeira vez, eu lembro de vários desafios da própria implementação do programa, diferente de outros estados que estavam mais avançados, que as secretarias já estavam conseguindo se dedicar mais para

implementar o problema. Então no Piauí, eu lembro do desafio, acho que teve mudanças de coordenação do programa, tinham vários desafios para o programa caminhar, eu tenho essa lembrança de que era sempre o estado mais difícil de fazer com que as coisas andassem, mas eu não tenho muitos detalhes porque eu não trabalhei muito lá.

M: E nesses três estados em que você esteve permanece a parceria PROEMI/PJF?

P: Não, acho que em nenhum estado mais permanece, eu não sei dizer. Realmente, o que eu sei dizer é que não existe mais nem Jovem de Futuro nem PROEMI, a política do MEC agora é outra. Então o que eu sei é que os Estados em que o Instituto está até hoje ele atua de outra forma. Inclusive, eu acho que ele atua cada vez mais focado na formação das equipes técnicas e menos dos gestores, mas eu não sei dizer porque faz tempo que eu não acompanho, mas eu sei que o programa como era antes hoje não existe mais, são outras parcerias, são outras formas de oferecer esse suporte.

M: E o ProEMi foi extinto?

P: Eu não sei se ele foi extinto, porque depois ele virou o Programa Ensino Médio Integral. Agora não sei se é ensino médio integral ou em tempo integral mas sei que continua a proposta de alocar recursos para o ensino médio e para as escolas continua, mas aí mudou bastante coisa. Eu sei que nas secretarias, eu trabalhei em outro programa depois que era voltado para o Ensino Médio Integral, e aí eu lembro de ter uma experiência numa secretaria em que eu estava no Mato Grosso do Sul, e de ter uma equipe lá que tinha uma identificação muito forte com o Programa Ensino Médio Inovador, e trazia muita coisa do que era. Então eu acredito que em muitas secretarias, essa mudança de programas e de nomes, que a gente sabe que acontece pra caramba, acredito que muitas equipes, as que conseguiram consolidar conhecimento e experiência, acho que elas conseguem aproveitar bem essas parcerias. Porque é isso: sai Instituto Unibanco, e entra por exemplo esse outro programa de outra instituição em que eu trabalhava, que era o Instituto de corresponsabilidade pela educação, que também tem foco no Ensino Médio Integral. Então eu não sei, mas a sensação que eu tenho é essa, as equipes que conseguem se organizar e se fortalecer recebem todos esses conteúdos e informações, estratégias, de uma forma que vai agregar para o próprio trabalho delas, diferente de outras que se formam só para atender um programa, e aí acabou esse programa, acabou a equipe, o programa muda de novo e começa outra equipe. Isso é algo que eu percebo.

M: E quando você fala que provavelmente hoje o Unibanco está nos Estados, está nas secretarias através de outros projetos, quais seriam esses projetos, quais seriam essas iniciativas, você teria algum exemplo?

P: Eu realmente não sei, eu estou quebrando a minha cabeça para lembrar da vez que eu conversei com os meus amigos, mas basicamente a gente não conversa desses assuntos. O que eu sei, por exemplo, é do banco de dados, um centro de documentação super legal que o Instituto criou, está disponível na página, talvez com esse foco de alcançar mais pessoas com esse tema da gestão escolar, independente de estar numa parceria ou de estar numa pactuação específica. Então eu sei que o tema continua sendo esse, então eu acredito que todas as parcerias que o Instituto Unibanco faz, de uma forma ou de outra, tem a ver com gestão escolar voltada para o ensino médio. Eu imagino que sejam ações com esse foco, e pensando que talvez eles estejam mais próximos das equipes técnicas das secretarias, dos supervisores dos formadores, do que dos gestores.

M: E de uma forma geral você se identifica com esse projeto de melhoramento da gestão educacional? Qual é a sua relação pessoal com o programa mais amplo do Instituto?

P: Então, eu tinha alguns desafios na época, que são os que eu continuo tendo hoje, que são dúvidas mesmo, porque em muitos momentos eu tinha a sensação de que a gente levava conhecimento de alguma forma com pouca possibilidade de mudança. Claro, a gente sabe que a escola faz adaptação dela, a escola vai se movimentar de acordo com a necessidade dela, mas acho que pensando nesse desafio de você estar com cem gestores numa mesma formação e você ter que trabalhar com temas que são gerais, essenciais e não poder falar daquilo que é específico, não poder ter esse diálogo mais próximo com a realidade de cada escola. Isso era uma coisa que como formadora me preocupava, me incomodava também porque às vezes a gente estava lá, falando da importância de um diagnóstico, da importância das avaliações do uso pedagógico das avaliações, mas não necessariamente era esse o desafio que aquela escola estava vivenciando. E aí eu sentia falta talvez de fazer uma leitura maior do contexto para poder talvez propor coisas que atendessem mais aquilo que era a demanda da escola naquele momento. Isso era algo que eu sentia falta. E hoje o que eu percebo, tendo passado por outros programas e vendo assim como existem coisas que são muito parecidas, por exemplo hoje você vai de um instituto para o outro e você vê que um é “gestão escolar para resultados”, o outro é “gestão para resultados escolares”. Existem coisas que são muito parecidas. Uma é o ciclo de gestão, o outro é o PDCA da gestão. Então isso também é uma coisa, é aquilo que eu

te falei: a secretaria tem que ter uma sabedoria, porque uma ponte de parceiros, e às vezes eles estão levando propostas bem parecidas, e aí claro que tem coisas boas, mas de fato as secretarias das escolas precisam saber muito bem aquilo que elas querem e como usar tudo isso. Acho que a escola que ver todo esse suporte como meio e não como fim vai se beneficiar de alguma forma, ela vai dizer "ok, isso eu vou usar dessa forma eu entendo que vai potencializar esse resultado", mas também esse processo eu não sei se as escolas são estimuladas a fazer, ou se a escola tem essa autonomia, se ela se sente potencializada para fazer isso, ou se ela se sente estimulada apenas para reproduzir tudo aquilo. Então essa continua sendo uma preocupação minha até hoje quando eu penso nessas formações oferecidas por esses tantos institutos parceiros privados.

M: Você comentou sobre vários projetos que em você trabalhou, que as secretarias recebem frequentemente em várias propostas de instituições de todos os lugares, e o Instituto Unibanco, como você mencionou, tem o Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, ele publica anualmente os seus relatórios, possui uma série de publicações sobre outras coisas e eu te pergunto: dentro da sua perspectiva e a partir do período que você passou por lá, qual seria o papel desses conteúdos, quais são os objetivos da instituição para sustentar toda essa produção, já que ela exige investimento, recursos humanos? O que é visado com essa quantidade de trabalhos que estão disponíveis para o público?

P: Eu acho que primeiro um compromisso com a transparência, de alguma forma de dizer "olha, essa é a nossa prestação de contas, é o que a gente está fazendo como, a gente está usando esses recursos privados" de alguma forma até para dizer: estamos investindo em educação, estamos colocando esses recursos em movimento, a favor da transformação. Então acho que tem essa função de prestação de contas para a sociedade, também de trazer essa questão da transparência, claro não é uma instituição governamental em que a transparência é de fato a obrigação. Mas eu sinto que talvez tem um pouco disso, de trazer essa aproximação e de dar também mais legitimidade para o trabalho e para a própria instituição se colocar se mostrar como uma instituição séria, comprometida. Acho que tem a ver com a imagem também que a instituição quer, colocar a marca que eles querem deixar na história, no mundo.

M: Sim. E pensando, por exemplo, não sei se você já passou por eles, uma boa parte dos relatórios de atividade sempre menciona "impressões: 5.000 impressões distribuídas". Quem lê esses materiais, a quem o Instituto quer atingir com a publicação, além da

sociedade, existem instituições específicas? É para o governo, é para o estado, é para os gestores?

P: Eu não sei se chega nos gestores, acho que talvez seja para os próprios parceiros na execução do Programa, de tudo o que foi realizado, eu acho que é mais nesse sentido mesmo. Acho que tem também, é claro, de alguma forma universidades, outros institutos, acredito que é um pouco de tudo, mas eu fico pensando que talvez tenha esse foco em quem recebeu, em quem foi parceiro da instituição naquele ano, mas realmente não tenho certeza. Não sei se chega um exemplar nas escolas, mas as redes com certeza devem chegar, eles têm bastante recursos nesse sentido, então conseguem fazer com que chegue pelo menos aos parceiros nesse nível, secretaria e etc.

M: Você tem mencionado os parceiros como o possível público-alvo dessa quantidade de publicações, e eu queria te perguntar: dentro e fora da sua esfera de trabalho no período em que você esteve trabalhando com eles, esses materiais e também as próprias tecnologias educacionais, em especial Jovem de Futuro, em que medida ela foi elaborada e foi implementada e as demais também em conjunto com membros dessas instituições parceiras?

P: Do período que eu acompanhei eu posso te dizer que existia no Instituto uma equipe específica de desenvolvimento de conteúdo, então era uma equipe do próprio Instituto, eram colaboradores do próprio Instituto que eram especialistas na área, em gestão escolar, eu lembro que de tempos em tempos eles também convidavam especialistas para fazer a leitura de alguns materiais, para fazer uma leitura crítica desses materiais, mas eu lembro que com uma gerência específica, com um movimento de conteúdo. Então, era dentro do próprio Instituto que isso era desenvolvido, pelo menos na minha época. Eu acredito que com o passar do tempo todas essas parcerias que o Instituto tem feito, ele financia e fomenta, investe em mais parcerias para produção de conteúdo, mas naquele momento era a própria instituição que produzia esses conteúdos, e nas formações a gente entregava. Eram cadernos, caderno diagnóstico, caderno monitoramento, caderno avaliação, então a gente distribuía mesmo esses materiais para os gestores, e aí cada gestor recebia o material específico que era entregue. Mas esse era um material de formação, não sei em relação a esses relatórios e esses outros documentos, eu sei que o material de formação a gente entregava, e ele era produzido pela própria instituição por uma equipe específica, que a gente, a equipe de Formação, a gente tinha vários diálogos. Inclusive, a gente tinha vários desencontros, era bem desafiadora essa parte da produção de conteúdo, para chegar

mesmo no conteúdo que atendesse. Mas eu lembro que era isso: a gerência de desenvolvimento de conteúdo produzia, a gerência de Formação também avaliava e sugeria mudanças para esse material.

M: Entendi. E naquela altura vocês já tinham uma parceria ou um contato forte com o Todos Pela Educação, mas em momento algum vocês sentavam com membros do Todos, com uma equipe técnica de produção de conteúdo, para planejar essa formação?

P: Para planejar as formações específicas para os PROEMI/PJF não, eu não me lembro, se existia eu não me lembro. O que eu sei é que o Instituto sempre teve parcerias, naquela época também tinha, mas não para elaboração de conteúdo das formações, eu não lembro. Eu lembro mesmo que existia essa gerência, e o que existia eram especialistas da área que eram convidados para fazer uma revisão, uma leitura crítica e colaborar com a construção desse material. Mas esses outros parceiros atuavam e participavam de outras frentes do Instituto.

M: Por exemplo? Você consegue mencionar alguma?

P: É que naquela época eles estavam começando. Eu lembro que a área de fomento estava começando era bem recente, eles estavam pensando em editais que podiam ser financiados pelo Instituto, eu lembro que logo depois que eu saí acho que teve o edital de "Gestão para a Equidade Racial" Eu lembro que eu saí nessa transição, desse trabalho que eles começaram a investir mais, de fomento, advocacy, esse estilo, essa atuação, que eu acho que hoje o Instituto tem mais essa característica talvez. Não sei, hoje eu vejo muito mais o foco do Instituto com ações de fomento, de parceria, de financiamento e menos com essa imagem daquele momento, de quem ia, de quem executava, fazia a formação. Mas não sei, essa é a minha imagem de fora, hoje eu vejo o Instituto mais assim.

M: E em alguma medida a imprensa colabora ou colaborava com a divulgação desses materiais que são para o público mais amplo?

P: Você diz a imprensa externa ou …?

M: A de fora mesmo. Existia uma atenção para essa vasta publicação que já era forte no período?

P: Não sei dizer. Eu sei que tinha um setor específico lá dentro, sabe, de comunicação, tinha assessoria de imprensa, eu lembro que tinha bastante investimento também do Instituto em comunicar, acho que isso é algo que até hoje tem bastante, também muitos

eventos, o Instituto também fazia essas formações enormes, eventos e encontros, era uma característica. Eu acho que isso tem um alcance de mídia também, mas também não sei dizer com muitos detalhes.

M: Você não chegou a conhecer ou trabalhar dentro da instituição com alguém que também trabalhava, por exemplo, em algum veículo da Imprensa?

P: Eu sei que essa área de comunicação também passou por várias mudanças, da época que eu saí até hoje, eu sei que também passou por várias reestruturações e mudança também de identidade. Não sei, a sensação que eu tenho é que tem coisas que estão muito diferentes. Acho que é porque eu peguei o Instituto muito nessa época de transição; era uma identidade muito ligada ao Jovem de Futuro ainda, bem diferente do que a instituição é hoje, é a sensação que eu tenho. Parece que é outra coisa, hoje acho que está muito mais perto daquilo que o superintendente está trabalhando e estão investindo. Acho que eu peguei ainda nessa fase em que a coisa está meio termo: ainda está parecido com o que era antes, ainda não está com a cara que a gente quer colocar, mas vamos!

M: Quais seriam, na época, ou quais são hoje os principais parceiros da instituição? Por que pergunto? Porque se a gente abre a página do Instituto, o *site* oficial da instituição, existem ali parcerias com instituições que têm o mesmo porte, o mesmo aporte de recursos, e na teoria seriam instituições que se trabalharem juntas estão fazendo o mesmo trabalho, como você falou é a mesma coisa, mais do mesmo entre aspas, ou são instituições concorrentes. E aí eu pergunto: por que então as parcerias com Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Victor Civita, Instituto Natura…? E adiciono algo que não sei se é para ajudar ou atrapalhar o seu raciocínio, mas dentro do corpo de conselheiros existe uma troca de funcionários, de "RH", e essas pessoas parece que estão em Ciranda: agora sou do Ayrton Senna, depois eu vou para o Unibanco, depois eu vou e volto, como você enxerga essas parcerias?

P: Totalmente. Eu não sei como essas parcerias acontecem na prática, eu tenho muitas dúvidas. Eu tenho a sensação de que cada um quer manter o seu espacinho, sabe? "Esse daqui é meu e o Instituto tal não entra. Então a sensação que eu tenho é somos parceiros, nessa perspectiva mais ampla, até de ter que mostrar para a sociedade, tem essa coisa da imagem de aparecerem todos juntos lá na cara do *site*, mas eu não sei, na prática, o quanto cada um está no seu próprio quadrado, de verdade eu não sei o quanto essas instituições conseguem dialogar para ver o que cada uma pode levar para o território sem ficar se

repetindo, sem ficar disputando sabe assim disputa de espaço e de público. Então eu não sei, eu tenho dúvida, e o que você falou para mim é muito real, eu encontro pessoas que dizem “Agora eu estou no Itaú social”, “agora eu estou no Instituto Unibanco” agora eu tô na Lemann, então aí você fala: “são as mesmas pessoas”, e aí os materiais ficam parecidos, a abordagem fica parecida, ou fica tudo meio igual, e acho que é isso que você falou, são instituições grandes, a gente não está falando de coletivos, de organizações pequenas, a gente está falando de instituições que têm poder, que têm recursos, e têm como se manter. Então é basicamente isso. Eu não sei de fato como é que elas são parceiras, eu acho que é isso: todos os superintendentes se conhecem participam de uma reunião ou um encontro ou um congresso cada um sabe quem é quem. Mas a julgar pela última instituição em que eu trabalhei, que foi esse Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, eu tive essa sensação de que não sei se tem tanto diálogo assim, eu acho que algumas têm, e fazem questão de mostrar isso, de fazer coisas juntos e de mostrar que estão fazendo coisas juntos, mas realmente não sei, precisaria estar mais por dentro sabe para entender.

M: E em nenhuma ocasião quando você trabalhava por lá, você participou, presenciou alguma reunião que congregava altos membros das instituições parceiras? Você não chegou a pegar, por exemplo, um jantar em que os membros do Todos estavam presentes para discutir Base Comum Nacional?

P: Não. Não, por que eu não chegava nessas instâncias, não era da minha atuação, de fato eu não tinha essa entrada. Mas acredito que talvez aconteciam algumas aproximações, diálogos, mas eu não sei de fato, pelo menos não chegava para mim essas informações naquele momento, fazendo esse recorte do tempo-espaço. Hoje eu já acho que é bem diferente, eu acho que tem muito mais diálogo e parcerias sim. Claro, deve ter algumas coisas que mudaram, mas eu vejo que tem bastante coisa diferente, principalmente nisso que você traz dessa postura de se aproximar mais, de se abrir mais para essas ações em conjunto com outras instituições.

M: Sim. Na medida em que o Instituto Unibanco acredita que a educação não deve ser exclusivamente responsabilidade só do Estado, só dos governos nas suas diferentes instâncias, mas ao mesmo tempo ele tem condições de fazer isso paralelamente sem ter que brigar com a burocracia, qual é a importância que você acredita que o Instituto atribui às parcerias com as secretarias, com o MEC, com setor público?

P: Ah eu vejo assim: na minha experiência, eu sempre sentia uma aproximação muito respeitosa, claro é aquilo que eu te falei, eu sentia falta talvez de a gente conseguir alcançar mais a realidade e a especificidade de cada escola, mas aí é a minha visão com formadora, é um recorte daquilo que eu sentia, de uma ansiedade minha de poder levar algo talvez mais personalizado, mas que nunca foi a proposta. Mas eu acho que enquanto instituição, essa aproximação, a sensação que eu tenho é que ela é muito cuidadosa e respeitosa, e valoriza, acho que tem muito essa característica, que acho que é do próprio Ricardo e das pessoas que estão mais próximas dele, e talvez trabalharam com ele também na área de política pública e bastante tempo com o governo, estado, e secretaria, então eu sei que tem esse olhar de valorizar e de entender como par. Em nenhum momento nunca senti uma questão muito paternalista, assistencialista, eu nunca senti isso. Eu acho que é mesmo a visão de um par de trabalho, e acho que a instituição traz isso, de ver as secretarias sabendo de todos os problemas, de todas as dificuldades, não sei, sempre sentia essa visão respeitosa, essa aproximação muito respeitosa da secretaria, do funcionário público, e do que tudo isso significa.

M: Sim, a ideia de que para mudar a educação pública é preciso mexer naquilo que é público mesmo, trabalhar em cima disso e não de fora tentar fazer algo?

P: Sim.

M: Bom, dentro dessa mesma experiência que você teve, quais seriam, na sua opinião, as facilidades e as dificuldades de trabalhar nessa parceria com as instâncias do setor público.

P: Eu acho que a facilidade, acho que a questão do alcance, de poder chegar na quantidade de escolas, na quantidade de gestores e a diversidade, isso é uma coisa incrível, é algo muito positivo, poder trabalhar num programa que tem esse alcance, e poder estar em diálogo diretamente com esse público, mesmo que de forma pontual. Então, não sei, acho que você falou de facilidade e eu estou falando em algo positivo, e eu acho que uma facilidade… não sei, a parceria já estava dada, então o trabalho era ir lá e fazer o processo formativo, então talvez nesse sentido era uma facilidade e toda essa conversa, essa coisa pactuada, era algo que estruturava o meu trabalho. E aí eu acho que como dificuldade tem as questões que eu te falei, a de atender a especificidade de cada escola dentro dessa diversidade, e lidar com as questões mesmo de estruturais de cada estado. Então por exemplo: no meio da formação a gente tinha professor com salário atrasado, ou a gente

tinha que falar de “Plano de Ação” de um recurso que estava atrasado, tinha esse descompasso do ideal e do real, e aí é uma coisa dura, porque a gente está lá cumprindo o nosso plano de trabalho que é fazer uma formação, e aí o negócio estava pegando fogo, e o que que a gente ia poder falar sobre a greve, sobre o atraso do salário, sobre atraso do recurso, de fato coisas que não estavam no nosso campo de atuação e que a gente sabe que atravessa tudo, não é qualquer coisa, estamos falando exatamente do cotidiano deles. Então aí essas dificuldades todas, que a gente sabe que tem a ver com implementação mesmo, fora as dificuldades de cada escola, tanto esses problemas mesmo de cada escola como de cada secretaria: não tem supervisor para acompanhar, a escola está há um ano no programa e nunca recebeu nenhuma visita, não está conseguindo fazer nada está cheia dificuldade, está com recurso bloqueado, e isso está impedindo a escola de poder melhorar a atuação dela, diversificar suas práticas, basicamente isso.

M: Entendi. Bom, eu deixei te perguntar alguma coisa que ajuda a compreender esse trabalho que você desenvolveu? Você quer acrescentar algo nesse sentido?

P: Ah, eu acho que, assim, não sei, eu acho que foi um lugar em que eu aprendi bastante sabe? Como eu te falei, você perguntou e depois eu pensei que, realmente, foi a primeira instituição mesmo que eu trabalhei no terceiro setor, porque até então é isso: eu trabalhei numa escola, trabalhei numa empresa que prestava serviços de educação, trabalhei no Senac que é o sistema S, mas de fato foi a primeira instituição que eu trabalhei no terceiro setor com esse corte, tive uma oportunidade que para mim foi muito, legal de ser funcionária, colaboradora, CLT tem um salário, foi importante para mim, na minha trajetória, poder de ficar uma instituição, coisa que eu não fazia havia muito tempo porque eu estava fazendo coisas bem pontuais. Então para mim foi um lugar de bastante aprendizado, e de crescimento profissional; eu tenho lembranças boas da minha trajetória pessoal mesmo, de vida, acho que é o tipo de coisa aqui para mim foi um marco, e acho que é isso.

Anexo 2: Entrevista com Patrícia

M: Qual é a sua formação acadêmica?

P: Então, eu fiz [graduação em] psicologia, pedagogia, pós-graduação em psicologia da educação, fiz também uma formação em psicodrama e gestão escolar.

M: E quando você começou a trabalhar no Instituto Unibanco?

P: Eu comecei em 2016.

M: Você já tinha trabalhado com educação anteriormente?

P: Sim, eu trabalho com educação desde que me formei, dando aula, como eu fiz pedagogia também eu comecei dando aula na faculdade, e aí depois eu me formei em psicologia e fui dar aula de psicologia na universidade, trabalhei muitos anos em várias universidades, trabalhei na Universidade Estadual de Goiás como professora, depois fui ser gerente pedagógica de uma rede de escolas aqui em Goiás também, a gente tinha uma parceria com uma rede do Paraná. Então, assim, eu sempre trabalhei com escola como coordenadora, como gestora, como professora, e a minha última experiência antes do Instituto era como gerente pedagógica dessa rede de escolas, eram dez escolas, e eu era a gerente pedagógica geral.

M: E quando você foi trabalhar no Instituto, você foi submetida a um processo seletivo, você foi convidada? Como foi?

P: Eu tinha saído da rede já tinha mais ou menos uns 8 meses, foi em 2016, foi um ano que teve uma crise financeira no país, a gente começou naquela crise, a rede tinha fechado algumas escolas, estava passando por algumas dificuldades e aí eles me dispensaram. E aí eu estava terminando um curso, terminei, fiz algumas consultorias, alguns trabalhos mais informais mesmo, estava dando aulas ainda na Universidade à noite, e coloquei meu currículo para em várias plataformas de recrutamento, e uma dessas plataformas selecionou o meu currículo e me chamou me chamou. Foi uma empresa de Goiânia que trabalha com recrutamento e seleção que captou o meu currículo e me chamou para o processo seletivo para acompanhar o projeto [Jovem de Futuro] aqui em Goiás. Aí eu fui e fiz o processo seletivo: testes, entrevistas, foi um processo que durou quase três meses.

Fiz todos os testes: o teste psicológico, o teste de aptidão, depois teve entrevista com o coordenador do Instituto à época, a outra coordenadora, com a gerente, então foi um processo bem demorado e depois de uns quase três meses eu fui contratada.

M: Entendi. E esse processo é mais demorado que os demais porque ele é formativo?

P: Não, eu acho que é questão do processo em si mesmo, acho que tinha outros candidatos, então até fazer essa seleção com todos acho que foi por isso que demorou um pouquinho também. E aí quando me disseram que estava tudo certo a contratação foi bem rápida, só o processo que foi, porque você vai para uma entrevista, depois você vai para um teste de aptidão, vai para outro teste psicológico, aí passam mais duas semanas, e acho que tinham outros candidatos também, então até passar por entrevista com todos, aí veio coordenador de São Paulo, que na época era o Cláudio [provavelmente Cláudio de Moura Castro], ele veio fazer entrevista. Então demorou mais duas semanas, depois foi a outra coordenadora, então eu acho que é um processo normal mesmo.

M: Entendi. E foi o seu primeiro trabalho no terceiro setor?

P: Foi, certo.

M. Olhando de forma retrospectiva ou atual, a estrutura administrativa do Instituto Unibanco como você poderia descrever essa estrutura de baixo para cima, considerando que você vem daí, do que estou chamando de “chão de fábrica”, onde estão os gestores educacionais formadores etc.?

P: Assim: eu atuo diretamente dentro da secretaria de educação. Então o projeto aqui em Goiás atende todas as escolas do ensino médio, são quase 600 escolas (pouco mais de 540) então a gente está entrando também com período integral e está chegando a 600 escolas do Ensino Médio. Então, a minha atuação é dentro da secretaria de educação trabalhando com os técnicos de educação, com as regionais, com os supervisores que acompanham o projeto nas escolas. O meu trabalho é bem aqui na ponta e tanto que a gente é vinculado ao escritório de São Paulo, todas as ações, reuniões partem de São Paulo, mas eu trabalho bem aqui na ponta mesmo, tanto com a formação como com o monitoramento do projeto aqui, então esse é o nosso trabalho aqui. Eu moro aqui, eu fico aqui em Goiânia, então o meu local de trabalho é esse.

M: Qual é o nome da sua função no Instituto?

P: Então desde que eu entrei, eu fui contratada para trabalhar com formação. Eu era gestora de aprendizagem, comecei trabalhando com conformação quando em Goiás já estavam todas as turmas formadas nessa nova geração do Programa Jovem de Futuro, e eu comecei também a trabalhar com assessoria técnica acompanhando o projeto vendo as lacunas que existiam nas formações. Então a gente foi fazendo levantamentos, e fazendo novas outras formações, de acompanhamento, de monitoramento, fazia o que a gente chamava de reuniões de análise da prática com os supervisores para ouvir a prática do supervisor, como era o cotidiano dele, como eram as ações que ele desenvolvia, como ele fazia o acompanhamento do projeto, então esse foi o meu trabalho. No ano passado, a gente passou por uma nova reestruturação, aí a gente passou a ser gestor de implementação de projetos. Nessa nova configuração de trabalho eu continuei ainda com a assessoria técnica, desenvolvendo formações bem pontuais para o monitoramento do trabalho, a gente teve uma mudança de governo aqui no Goiás, e isso trouxe várias mudanças também com relação às pessoas que estavam nas regionais, dentro da secretaria, então a gente fez uma etapa nova de formações, e eu fazia esse trabalho aqui também. Quando foi esse ano eu mudei o meu escopo de trabalho. Um pouco antes de começar esse período de pandemia eu passei a trabalhar mais de perto do monitoramento do projeto. A gente tem um sistema do Instituto, que fica dentro da secretaria e que nos dá subsídios para fazer o monitoramento do projeto. Acompanhar o projeto, ver como estão as ações que temos desenvolvido, as visitas e tudo mais. E aí logo em seguida veio esse período da pandemia, a gente ficou no *home office*, em a configuração do trabalho em si acabou ficando mais amplo. Então a gente está trabalhando hoje no acompanhamento das ações das aulas de regime especial de aulas não-presenciais, é o que a gente chama de "gabinete de crise" que tem dentro da secretaria. Os gabinetes de crise estão agora no momento propondo novas ações para retomada das aulas. E o meu trabalho é monitorar essas ações para ver como elas vão acontecer, pensar em processos de monitoramento e de acompanhamento desse trabalho. Esse gabinete é dividido por várias esteiras de trabalho, então a gente tá trabalhando hoje com a metodologia dos *métodos ágeis*, que tem algumas esteiras de trabalho, e uma das esteiras que eu acompanho é além do monitoramento é a comunicação: como a gente vai comunicar, ter um plano de comunicação na retomada das aulas, como vamos divulgar isso para as famílias, pensar em campanhas, enfim. Então eu trabalho junto com a comunicação do Instituto, junto com a comunicação da SEDUC, aqui em Goiás, e a gente meio que faz

esse trio para pensar no plano de comunicação de retomada das aulas. A gente não tem uma data definida, nós estamos no processo agora de acompanhamento das notícias, vendo como vai ser o desenvolvimento do Coronavírus aqui em Goiás, a gente teve um período em que estava mais embaixo, agora sobre um pouquinho, então até mais ou menos metade de julho deve sair algum direcionamento da Secretaria de Saúde autorizando ou não a retomada das aulas. Então a gente tem uma previsão de que há vários cenários ou propostas de retomada, a gente sabe que não vai ser aquela volta às aulas da forma que a gente estava acostumado: todo mundo vai para escola e agora vida normal. Não é bem assim. Então dentro desse nosso trabalho a gente pensa muito em algumas ações de diversos cenários, então tem propostas de acompanhamento, de como vai ser a operacionalidade disso, a gente acompanha junto da secretaria o desenvolvimento disso tudo agora, esse é o nosso momento agora. Então, assim, a gente não sabe como está o que por exemplo a gente chama o "circuito de gestão", que é a metodologia do Jovem de Futuro, porque aqui em Goiás ele parou agora, porque em Goiás eles fizeram um planejamento das aulas presenciais, e a gente está sem aulas presenciais desde o dia 23 de março. Então, assim, aulas e aulas e aulas direto, de diversas formas, tudo *online*, tem alguma parte também que recebe material impresso, então nosso trabalho está muito envolvido na gestão desse gabinete de crise.

M: Entendi. E esse gabinete de crise sempre existiu, inclusive antes do período de pandemia, ou ele foi uma criação desse período?

P: Não, ele não existia. Quando disseram "vão parar às aulas" e veio esse período de pandemia, eles tiveram uma semana para pensar como fariam essas aulas *online.* Em Goiás não era uma proposta ter férias, ter recesso, nada disso. Então a proposta de regulamentação do Conselho Estadual foi para que tivesse as aulas não presenciais a distância. Não é EAD, são aulas não presenciais com o uso de tecnologia. E aí assim eles começaram essas aulas utilizando a tecnologia, usando o *WhatsApp*, usando *Google Classroom*, enfim, usando várias metodologias, e com isso foi ampliando o horizonte. Aqui em Goiás a gente já tinha o "GoiásTec", que já tinha uma metodologia de aulas à distância por vídeo aulas, então tem um estúdio de televisão, e foi feita também essa proposta de vídeo-aulas e tudo mais. E depois, para alcançar um maior número de alunos, fizeram uma parceria com TV e rádio para ter uma amplitude maior de alcance das aulas. E com isso o Instituto fez uma proposta do gabinete de crise, usando os métodos ágeis, para avançar nessa questão do monitoramento, fazer pesquisas para saber mais ou menos

o perfil das famílias, dos profissionais, como eles estão nesse momento, para planejar a retomada algum dia das aulas. Então esse é um dos grandes objetivos do gabinete, apoiar a Secretaria planejando um futuro de diversas maneiras. O que que a gente pode fazer e apoiar nisso, e por isso foi criado o gabinete de crise em Goiás não existia isso antes. Existe um outro gabinete de crise que é ligado ao centro de operações estratégicas ligado à Secretaria da Saúde em que a secretaria de educação tem uma participação. Então tudo o que é construído do gabinete de crise interno da secretaria da Secretaria de Educação é também levado para esse centro de operações para discutir com outras entidades da sociedade, representantes das escolas privadas, representantes dos municípios, Ministério Público, várias instâncias do governo, tem essa interlocução também com esse outro gabinete que fica na Secretaria da Saúde.

M: Mas que não tem relação direta com o Instituto Unibanco.

P: Não, não. Num outro momento a gente até participa da reunião, mas como ouvinte para nos ajudar, talvez em alguma ideia, algo que nos tenha escapado, em algo que nos serve de subsídio para a gente trabalhar, mas o nosso trabalho é um gabinete de crise da SEDUC-GO.

M. Entendi. Então, de um certo modo, o "gabinete de crise" foi criado para manter minimamente em movimento os processos que deveriam ser estabelecidos para colocar e manter em movimento o "Circuito de Gestão" e tudo o que cabia ali nesse âmbito da implementação do projeto Jovem de Futuro. É por aí?

P: É por aí, mas como em Goiás a gente não está focando no "Circuito de Gestão", a gente tem pensado no planejamento. Então a gente está fechando agora o segundo módulo de uma formação EAD, para os supervisores, pensando no "Plano de Ação", pensando na retomada do circuito também. De uma certa forma a gente tem uma outra ação, ligada ao gabinete, além das pesquisas, também de formação. Então no momento também a gente está tendo essa formação, aproveitando esse momento, mas como a gente vai adaptar o circuito de gestão para esse momento que a gente está vivendo agora, pós-pandemia, o que a gente vai ter que fazer diferente? Não tem como a gente ficar focado em resultado, falando só de resultados, a gente tem que pensar em outras coisas, porque resultados agora é o que menos importa, né? Então, o Instituto tem várias frentes de trabalho que são bem interessantes, eles estão fazendo "Protocolos de Rotinas" para acolhimento dos alunos,

dos profissionais, têm protocolos também para apoiar o “Circuito de Gestão”, de como a gente vai trabalhar com os “Circuito de Gestão” depois então são várias ações que se desencadeiam e saem deste “Gabinete de Crise”. Está sendo feita uma pesquisa, então a gente está com um bom número de respondentes de profissionais, a pesquisa é para estudantes, profissionais da secretaria, escolas, regionais, então é bem amplo mesmo, para a gente ver como estão essas pessoas, como estão os alunos, como eles estão acompanhando as aulas, se estão acompanhando se não estão, onde estão esses alunos. Então a gente procurou mapear um pouco esse perfil de como está esse momento agora em Goiás. Então a pesquisa vai trazer bastante subsídio para a gente neste sentido.

M: Entendi. E essa pesquisa é realizada e financiada pelo Instituto Unibanco?

P: Essa pesquisa foi desenvolvida pelo nosso Instituto, e a gente fez uma interlocução com a Secretaria, vimos se o questionário atendia, a gente faz um pouquinho dessa cocriação com eles, mas ela saiu mesmo do “Gabinete de Crise” do Instituto, é uma das ações que a gente tem.

M: Entendi. Retrocedendo um pouquinho, eu gostaria de perguntar como você começou a se interessar pelo tema educação.

P: Eu acho que é pela própria experiência mesmo que eu tive na faculdade, dando aula, estágio. Eu sempre me identifiquei. Eu cheguei a trabalhar um tempo como psicóloga, trabalhar em hospital. Então eu fiquei durante um tempo meio que nessas duas nuvens, mas eu me identificava muito com a sala de aula, eu trabalhei no Hospital Psiquiátrico, então em alguns momentos eu me angustiava por não ver o resultado rápido. E na escola, na faculdade, você vê o resultado daquilo, então é muito dinâmico, é muito alegre, e esse ambiente me agradava mais. E aí eu fui assim até mais ou menos 2000, foi quando eu deixei realmente o hospital e fiquei com a educação. É uma grande paixão mesmo, é o que eu acredito, é o que eu acho que tem futuro. Eu acho que a gente não vive sem educação, tem uma importância para mim, na vida dos meus filhos, para todo mundo eu acho que o norte é a educação. O caminho para qualquer país é a educação.

M: E tendo em vista, como você caracterizaria o projeto de educação que hoje Instituto implementa através dos seus diversos projetos e centralmente através do Jovem de Futuro?

P: Eu acho que o Instituto Traz algo que talvez falte muito na educação, que é uma visão mais organizacional de processos, é uma organização mesmo do *fazer*. A gente na escola planeja o ano, mas vai fazendo, e muitas vezes não avalia, não pára, não olha, não vê o resultado daquilo que você fez. Às vezes você abandona os projetos, você nem avalia direito se deu certo, se deu público, às vezes você não olha realmente o resultado, e o Instituto traz essa reflexão de olhar *porque* você está fazendo, acompanhar o que você está fazendo, o resultado daquilo, e olhar principalmente para o desempenho do aluno, o desempenho no português, na matemática, qual o resultado que tem disso vamos olhar para o processo, vamos olhar para a escola, então isso que é muito legal. Eu acho que isso é muito válido dentro do Programa. E trabalhar com gestão, que eu acho que é o caminho da mudança, é a gestão que move a educação dentro da escola. O gestor muitas vezes não é preparado, ele é um professor que vai ser gestor, então ele não foi preparado para aquilo, então às vezes ele faz vai fazendo, ele tem uma liderança, uma empatia, mas não tem muitas vezes a organização do processo, de organizar, de olhar para o resultado, e o Instituto vem trazendo isso principalmente através do Jovens de Futuro, o olhar para o que esse gestor faz, acompanhar esse gestor.

M: Entendi. E qual seria, portanto, o objetivo final desse grande projeto educacional que a instituição tem colocado em prática: seria formar um estudante para uma carreira profissional, para o mercado de trabalho? Qual é o lugar de chegada que o Instituto pretende?

P: Eu acho que o principal realmente é a mudança de mentalidade do trabalho do gestor, é ele olhar e falar "tem um jeito de fazer", "tem um porquê fazer isso", é a virada de chave para os gestores, é olhar para trás e enxergar essa mudança de comportamento, e que "eu tenho aquelas ferramentas para melhorar o meu cotidiano". Então quando a gente fala do Circuito, a expectativa é que você realmente vá avançando e aquilo faça parte da sua rotina, é a rotina de trabalho. Então você planejar, daí a pouco você acompanha aquilo que planejou, dá uma parada para acompanhar o que você está fazendo, se for o caso a gente muda de rota, vai por outro caminho, avalia. Eu acho que essa é a grande virada mesmo. E isso tem resultado né, a gente vê os resultados com os alunos, a gente planeja ações de matemática, de português, quando você planeja as ações para a aprendizagem, há uma aprendizagem, você consegue instigar esse aprendizado.

M: Entendi. E dentro desse trabalho, quais seriam os principais parceiros do Instituto Unibanco, especialmente do Jovem de Futuro. Vocês têm uma instituição inspiradora para o trabalho que fazem?

P: Eu não sei te responder isso com firmeza agora, talvez as pessoas que estão há mais tempo, e conhecem o projeto há mais tempo eu acho que podem te responder isso melhor. Eu não sei quem foi que inspirou, eu sei que algumas instituições são parceiras e ajudam nesse processo, a gente tem alguns pesquisadores dentro do próprio Instituto. Há uma conversa interna sobre isso, eu não tô perto dessa questão e, assim, quando eu cheguei o programa já estava, no caso do Goiás, já estava implementado já há algum tempo. Nós estamos no oitavo ano em Goiás, então ele já tinha uma caminhada, uma primeira geração, uma segunda geração, já tinha um ano que já estava implementada a terceira geração, eu peguei o bonde andando.

M: Então talvez por isso você não saberia responder de uma forma geral quais foram os impactos sofridos pelo Instituto no trabalho e na organização da instituição após a fusão do Unibanco com o Itaú?

P: Não, não sei dizer. Eu sei que uma das questões quando houve a fusão era que o Instituto já existia, então era uma premissa, como Instituto já tinha esse norte na educação inclusive o nome deveria ser preservado pela família Moreira Salles. Então foi um pedido à família Moreira Salles que preservasse o Instituto Unibanco e tudo mais. É mais ou menos isso.

M: E tampouco você saberia contar um pouco sobre o processo de fusão entre o Programa Jovem de Futuro e o PROEMI que hoje já não existe?

P: Não sei te contar também, porque o PROEMI já não existe. Eu não sei por quanto tempo ficou essa questão do PROEMI, quando eu entrei não tinha mais, o PROEMI não era mais vinculado ao Instituto, eu não sei o que que ocorreu, o que rompeu, realmente isso eu não posso te informar.

M: Entendi. Gostaria de perguntar qual é o lugar hoje dentro do Programa Jovem de Futuro do combate ao abandono e à evasão escolar, e também de um tema que foi bastante tratado no passado, mas talvez que hoje nem tanto, que é o tema da sustentabilidade.

P: A gente estava nessa fase da sustentabilidade, trabalhando muito com essa questão desde 2018. A ideia para a sustentabilidade tem muito a ver com, por exemplo, no caso de Goiás a gente tem uma equipe de formadores e essa equipe de formadores é responsável por formar as pessoas que vão chegando, os novos gestores, a equipe das regionais e a gente só acompanha, que esse também é um dos nortes de sustentabilidade, é você ter uma equipe que sempre vai estar trabalhando as formações internamente dentro da secretaria. Por exemplo, a gente está numa fase agora, iniciamos isso em 2019, de repassar todos os nossos sistemas para a secretaria, de torná-lo mais autossuficiente, a gente tem uma equipe que acompanha e monitora dentro da secretaria o projeto, que são os técnicos de apoio à gestão, eles é que cuidam do sistema nosso, que é o SIGAE hoje e que antes era o SGP, então é essa equipe da secretaria que tem esse papel de cuidar da interlocução com o Instituto. Há ainda interlocução com o Instituto, mas a ideia é daqui a um ano repassar para o estado. A gente fez várias formações por exemplo da área de estatística para equipe de avaliação do Estado. Então a gente estava nessa fase de ir repassando para o estado para que ele caminhe sozinho.

M: E a ideia é que esse caminhar sozinho se dê ao final desse ciclo de 3 anos de implementação do projeto, ou não necessariamente?

P: Não necessariamente, porque era, por exemplo, para a gente sair esse ano e como houve uma mudança grande no estado de algumas pessoas, de alguns gestores, então houve o entendimento de que o estado não estava preparado nessa sustentabilidade. Houve um pedido da própria secretária de continuar, então a gente renovou o nosso contrato para mais dois anos, então não se sabe. E aí entramos no período de pandemia onde deu aquela brecada em tudo, então a gente daqui 2 anos teria que avaliar 2021, 2022 para ver como está o projeto em termos de sustentabilidade dentro do Estado, o que a gente conseguiu avançar nisso e o que ainda precisa. A gente não sabe ainda, não tem muito bem desenhado como vai ser esse período depois de 2022, se vai ser só um acompanhamento, se vai ser só assessoria, eu sei que vem coisas novas. A gente vai ter uma mudança no Circuito agora também, então a gente não sabe até que ponto a gente vai poder retomar o Circuito como ele era, se isso vai ser demorado ou não porque esse período é meio que desconhecido.

M: Sim, completamente. E será que a gente pode afirmar que o objetivo final do Jovem de Futuro no estado é de deixar um legado de modelo de gestão, e a partir desse legado

do que vai ser implementado ao longo de três anos ou mais, as redes de ensino a nível estadual, sejam capazes de levar adiante essas técnicas e esse modelo de gestão?

P: Sim, a ideia é que o estado tenha com o Circuito, o Jovem de Futuro, essa maneira de trabalhar, e que seja o legado deles, que passe a ser uma política pública do Estado. Então, assim, o Circuito passe realmente a rodar automaticamente, e que faça parte do jeito de fazer dos processos em educação do estado. Esse seria o grande legado.

M: E aí dentro do pensar sobre quais são os objetivos finais do trabalho do Instituto, e aí pensando o caso do Jovem de Futuro, daria para a gente dizer que do ponto de vista dos alunos, existe um lugar privilegiado para a formação para o mercado de trabalho, existe um lugar privilegiado para uma formação específica, você poderia comentar um pouco mais nesse sentido?

P: Então, existem muitas propostas de desenho de formação, e a gente tem, por exemplo uma proposta que eu acho que é muito interessante que são as "Comunidades de Prática", eles vão com o aprendizado, eu acho que é uma coisa muito interessante no Instituto, é você aprender fazendo, fazendo com outro, com a sua própria experiência, eu acho que é um pouco isso também. O Instituto tem muito esse dinamismo, então ele traz muitas formas de fazer que o estado pode em qualquer momento colocar isso em prática. "Ah isso funciona bem, isso é legal" "isso dá continuidade", e vai caminhando então tem alguns estados em que isso já está mais sustentado do que em outros, e depende muito de cada estado. E com relação à evasão, eu acho que uma das questões que o Instituto trabalha e que dá oportunidade é você acompanhar, monitorar e ver realmente como está esse aluno. A gente roda o Circuito três vezes no ano, então a gente faz um ciclo você ali no primeiro bimestre e indo para o segundo bimestre você dá uma parada e já sabe mais ou menos qual é aquele aluno que você precisa acompanhar mais, dar uma maior atenção, aquele aluno que está perto de sair da escola e você trazê-lo de volta. Então essa é uma grande oportunidade, porque às vezes a escola, e eu trabalhei muito em escola e muitas vezes acontece isso: você só vai perceber que você está realmente perdendo seu aluno que está querendo deixar a escola só no final do ano, por mais que você faça conselho de classe, por mais que você esteja olhando, mas não é tão efetivo quanto acompanhar e ver mês a mês como está esse aluno, como estão essas turmas. Então o Circuito proporciona isso, você tem condições de ter respostas mais rápidas para a evasão e a aprendizagem dos alunos.

M: Certo. Então do ponto de vista dos alunos, o grande objetivo da instituição é promover a melhora no aprendizado?

P: A melhora no aprendizado e também buscar uma equidade maior dentro do aprendizado porque você vê diferença. Por exemplo, se eu fiz uma proposta para uma turma de Ensino Médio, uma ação para português e aí eu já olhei que tem diferenças muito grandes nessa turma eu posso propor uma outra ação para corrigir isso rápido para eu conseguir ter uma equidade maior, então assim isso também é muito bom, isso também proporciona mudanças muito grandes, é um benefício muito grande também para os alunos. A gente tem proposta também para juventude, de trabalhar como que o gestor trabalha com a juventude, que eu acho que às vezes é difícil para o gestor saber lidar com a juventude, ter uma linguagem estratégica saber motivar o jovem a permanecer na escola então a gente também tem o trabalho nesse sentido, sempre olhando muito para a equidade.

M: Correto. Você conseguiria me dizer em quais estados o Programa Jovem de futuro permanece e em que pé anda ou andava o Programa até o momento em que a pandemia eclodiu?

P: Então, no momento a gente está em 6 estados. A gente está em Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí. E, assim, eles estão em momentos diferentes, pelo próprio tempo que o programa entrou em cada estado. Goiás, Ceará e Piauí são os que têm mais tempo no Programa, em que o Instituto está há mais tempo. Minas entrou no ano passado, não tem nem um ano ainda, então estava numa fase de implementação, formação, pensando ainda em processo, como implementar. O Rio Grande do Norte tem ou vai completar 3 anos, também já estava implementado o Programa, mas ainda estava em acompanhamento, entrou paulatinamente, não entrou com todas as escolas, então eu não sei te dizer hoje se já está em todas as escolas ainda, se já entrou em todas as escolas. O Piauí, apesar de ter também algum tempo ele não entrou com todas as escolas de uma vez, ele foi entrando aos poucos. O Ceará está em todas as escolas do [Ensino] Médio, tem uma institucionalidade maior, o próprio grupo da Secretaria [de Educação] é um grupo que não mudou muito nesses anos todos, então é mais fácil de você implementar quando você tem um grupo que está há mais tempo nos mesmos cargos, já está há mais tempo na Secretaria, já está trabalhando com o Programa

ele está mais sustentável, não que seja mais fácil, porque é claro que quanto mais institucionalidade tem o estado, mais ele reivindica, mais é exigente, o que é bom também. O Espírito Santo tem menos tempo, tem se eu não me engano 4 ou 5 anos, também tem uma institucionalidade grande, estão em todas as escolas, então já tem uma sustentabilidade maior já é política uma pública do Espírito Santo, hoje eu acho que é realmente o estado onde o Circuito [de Gestão] está rodando ainda, eles fizeram já várias mudanças na proposta do Circuito de Gestão dos protocolos, então é um estado que caminha muito sozinho já. E o Goiás, ele tem uma sustentabilidade nas escolas, mas ainda não temos essa sustentabilidade na secretaria e nas regionais. A gente teve muitas mudanças e isso deu uma quebrada no ciclo, a gente conseguiu reformar muito isso, a gente tem um diálogo bom, a gente tem uma entrada muito boa, nós somos muito respeitados, eles aceitam muito as nossas propostas, eles caminham junto com a gente, mas ainda precisam muito do acompanhamento da gente ainda, sabe?

M: Vocês têm perspectiva de entrar para os demais estados da União? Existem estados que já passaram pelo Programa e que hoje se encontram apenas usufruindo do legado do que o Instituto fez, e teriam concluído com os ciclos necessários de implementação?

P: Nessa terceira geração eu acho que não tem. Mas na primeira e na segunda geração, sim, eu acho que já passou pelo Rio, já passou por São Paulo, mas eu não sei te dizer como está isso hoje dentro desses estados, porque era também uma outra forma de fazer o Jovem de Futuro, então eu não sei te dizer. Existem propostas, a gente não tem muito acesso a isso, mas eu acho que existe interesse de outros estados de ter o Jovem de Futuro, mas eu acho que aí é uma questão da Superintendência, políticas internas do Conselho do Banco, enfim, tem uma série de outras coisas que a gente não tem acesso. Mas, assim, a gente já viu no ano passado, tinha várias negociações com vários estados, então havia várias especulações, porque também eu acho que o Instituto tem uma responsabilidade muito grande com aquilo que ele faz, então tem coisas que ainda não têm pé. Por exemplo: Minas, um estado imenso com uma diversidade enorme, Minas é surreal, a quantidade de profissionais para formar, então enquanto não estiver bem implementado em Minas talvez não entre em outro estado, pelo menos eu imagino, porque a gente trabalha com um grupo muito enxuto de profissionais dentro do Instituto, é uma outra maneira às vezes de outras empresas fazerem as coisas. Então a gente trabalha por exemplo muito *online*, usamos nossas ferramentas muito online, então isso dá dinamismo, mas ao mesmo tempo a equipe

é mais enxuta. Em Goiás mesmo nós somos três pessoas para implementar o Programa aqui, atualmente, uma fica no Rio e duas pessoas aqui no Goiás, então é uma equipe pequena. A gente tem uma proposta de entrar nas escolas do fundamental até o ano que vem, dependendo do andamento da pandemia. Então, entrar para o [Ensino] Fundamental é quase que dobrar a nossa força hoje, se a gente trabalha com quase 600 escolas, a gente vai para quase 2.000. Então a rede [de Ensino] inteira é puxado, então tem também toda essa questão de negociações internas que o Instituto vai aos poucos para ver até onde é que ele tem fôlego para ir.

P: Entendi. E essa ida para o Ensino Fundamental é ainda com o Projeto Jovem de Futuro ou seria com as demais tecnologias e metodologias do Instituto?

P: Tudo com o Jovem de Futuro completo, com todas as metodologias, sistema, tudo. É uma negociação que a gente está fazendo inclusive até de repertório, porque não é o mesmo repertório que a gente está acostumado a trabalhar, a gente trabalha com jovens do Ensino Médio, então é um outro repertório, a gente vai trabalhar com uma outra faixa etária, menor, então tem toda uma adaptação a ser feita.

M: Entendi. Bom, eu sei que o Instituto desenvolve dentre outras coisas, o Observatório de Educação, que reúne um conjunto de publicações especializadas sobre o tema educação, também publica periodicamente livros, periódicos, que discutem esse assunto, e eu queria perguntar qual é o papel desta produção e difusão de conhecimento para o trabalho do Instituto, para o trabalho da instituição como um todo, para o que ela se propõe a fazer?

P: Então, eu vejo que é um grande repositório de publicações que tem toda uma curadoria, então o objetivo é que todo mundo desfruta disso, todas as instituições ligadas ao ensino para estudo, pesquisa, tem muita troca, eu sei que tem trocas até mesmo com universidades. Então, o interesse do Instituto é estar colocando ali à disposição de quem trabalha com educação tudo de mais recente e atualizado num lugar só, porque às vezes a gente tem até dificuldade de fazer uma pesquisa, sai procurando mil coisas em vários lugares, e lá você encontra muita coisa num lugar só. Você quer saber sobre gestão, então ali tem muita coisa que você pode encontrar para fazer sua pesquisa. Então o objetivo é estar dando esse repertório para as pessoas mesmo. A gente trabalha muito com o Observatório nas nossas formações, a gente utiliza todo o material que está ali, que é atualizado, que nos ajuda como repertório, as pessoas gostam muito do trabalho. Nessa

formação que a gente está fazendo agora a gente traz muita coisa ali que está ali no Observatório. Para você ter uma ideia, por exemplo, a gente divulga nos nossos grupos todos agora no "Gabinete de Crise" tudo o que está ali da pandemia de Covid, tem tudo ali para você pesquisar, o que que os outros países estão fazendo para a retomada das aulas, como eles estão se organizando, o que é que eu preciso pensar. Então tudo aquilo ali serve de muito subsídio para você pensar em outras ações. Então a gente trabalha muito também na divulgação desses materiais. É riquíssimo, eu particularmente gosto muito do Observatório, eu acho que é para fazer pesquisa, aumentar repertório, nos ajudar realmente a entender a educação, a conhecer, a ver, tem números lá, tem muitos números que podem te ajudar a pensar em ações a pensar em como fazer a educação.

M: Bacana. E essa quantidade super vasta de trabalho dentro e fora do Observatório de Educação é produzida coletivamente entre vocês? E aí eu penso por exemplo nos periódicos como o "Aprendizagem em Foco", "Boletim Jovem de Futuro", eles são produzidos de forma coletiva entre vocês internamente, são produzidos de forma coletiva com os parceiros e funcionários dessas instituições parceiras? E de onde partem as demandas?

P: É de diversos lugares. Então, tem lá um "Banco de Boas Práticas", que está aberto para os Estados enviarem as suas práticas, e aí passa por curadoria, por uma equipe. A gente também manda artigos ou reportagens, ou fica sabendo de alguma coisa, então também tem essa troca. Ou quando eles querem por exemplo fazer alguma pesquisa sobre alguma coisa na gestão, eles procuram a gente, e a gente vai encaminhando para onde eles devem ir, então, assim, é uma troca de todos os lados. Tem uma equipe do Instituto que trabalha exclusivamente com isso, e eles nos acionam à medida que vai havendo necessidade ou a gente também quando acontece: "fui pesquisar alguma coisa e não encontrei, seria importante a gente começar a pensar sobre isso", então existe também essa troca.

M. Entendi. E existe algum membro do Conselho, ou da hierarquia da instituição que supervisiona a produção desses materiais internos do Instituto?

P: Eu acho que não, eu acho que o Instituto tem autonomia para fazer essa divulgação. É óbvio que é assim: tudo o que é feito dentro do Instituto deve ser levado para os diretores, para o conselho, a gente produz muita coisa, relatórios do nosso trabalho anual, não sei

se você já teve acesso a algum desses relatórios que a gente faz, a gente distribui para o estado. Então assim a gente também tem o nosso relatório de prestação de contas, um relatório bem robusto de tudo que é feito. Então a gente repassa isso tanto para o estado quanto para o conselho. Então eu imagino que o Ricardo faz muito bem a divulgação de tudo isso, e eu acho que ele tem uma certa autonomia para divulgar o Instituto e publicar, acredito que sim. Não sei muitos detalhes ali dos bastidores do Conselho do banco, mas assim, com esse tema de produção, eu acredito que o Ricardo nessas reuniões ele comenta isso com a equipe do Conselho, se tem alguma dúvida eles devem solicitar, pedir que a gente coloque também.

M: Entendi, você saberia dizer na prática como ocorre o trabalho coletivo, e em que dimensão existe de fato um trabalho coletivo entre o Instituto Unibanco e os demais braços sociais do conglomerado, considerando que a gente tem Fundação Itaú Social, Instituto Moreira Salles, Itaú Cultural, enfim, como ocorre, existe uma articulação padrão?

P: Olha, existe eu não sei te dar muitos detalhes também, mas eles trabalham muito em conjunto. Existe uma articulação, existem pessoas que participam das reuniões dos conselhos das outras fundações, nós temos vários outros membros do próprio Instituto, de outros setores do Instituto, que estão interligados a esses meios, e acho que existem outras interlocuções. Como não é muito da nossa gerência, a nossa gerência é mais implementação do Programa mesmo, a gente acaba ficando um pouco distante disso.

M: A imprensa colabora na divulgação tanto do trabalho do Instituto como desses materiais que ele vem produzindo e colocando de forma aberta ao público?

P: A gente tem um setor de comunicação dentro do Instituto que faz esse trabalho, que interliga esse trabalho com a imprensa, inclusive a gente recebe boletim de notícias de tudo o que sai na imprensa do Instituto, entrevista do Ricardo, entrevista de algum colega nosso, de gerentes, então, assim, a gente é bastante divulgado. Então quem faz isso dentro do Instituto é a comunicação, essa ligação com os outros órgãos de imprensa, por exemplo do livro que a gente teve agora, o "Ser diretor", do filme "Nunca me sonharam", existe esse setor interno do Instituto que faz esse trabalho de interligação com as mídias e tudo mais. E agora foi lançado pelo Instituto, a gente só tem ele por enquanto *online*, foi feito um webinário de um livro chamado "Avaliação de impacto em educação", me parece que

ele está na *Amazon*, mas eu posso te passar também para você ler. Foi publicado 10 anos depois de implementação do Jovem de Futuro, ele é um livro coordenado pela Mirela [de Carvalho], pelo nosso gerente Ricardo Paes de Barros, que é um dos pesquisadores que trabalham no Instituto, então avaliação de impacto educação e é muito interessante porque ele traz um pouco da história do Jovem de Futuro ao longo dos últimos 10 anos, ele traz um pouco do caminho que o Instituto está seguindo agora, que é a gestão para o avanço contínuo, e acho que ele foi divulgado esse mês. Agora foi feito um webinário, eu vou mandar para você o link, que está também no nosso canal no Youtube. Eu acho que foi a última produção grande que o Instituto lançou agora. A gente tem o Antônio Boise, que faz um trabalho muito grande de pesquisa em gestão.

M: Bacana. Mudando um pouquinho de assunto, eu queria perguntar: considerando que o instituto trabalha desde sempre de alguma forma, e agora nos últimos 15 anos de forma estreita o com setor público, como vocês estabelecem essas parcerias com as secretarias estaduais de educação, e quais são os principais parceiros neste momento, incluindo não só secretaria de educação, mas também outros órgãos que eventualmente colaboram no estabelecimento do Programa nas redes de ensino?

P: Olha, sobre a articulação, ela é feita muito com o Ricardo e a equipe do Conselho, eu acho que precisa ter o interesse do Instituto, o interesse do estado, são feitas várias articulações políticas que a gente não tem conhecimento disso, isso é feito muito internamente lá no instituto. Sobre os parceiros, eu também não sei te dizer muito porque varia muito, depende do que vai ser feito. A gente tem muitos parceiros externos, então isso vai depender muito do que está sendo proposto. Então tem muitas coisas que não estão dentro da minha gerência, a gente só entra no final, só sabe quando já está aparecendo mesmo.

M: Na medida em que o Instituto acredita que a educação não deve ser responsabilidade exclusiva do setor público, ele acredita bastante na ideia de parcerias público-privadas, e diante das dificuldades que esse caminho coloca, qual a importância que essas parcerias com o setor público têm hoje para instituição? E aproveito para perguntar também, considerando que o Instituto é uma instituição com bastante poder econômico, com autonomia, com independência, com corpo de profissionais que está formado há muito tempo, se o Instituto tem condições de trabalhar de forma paralela ao estado, ele poderia muito bem não conversar ou não ter essa parceria com as secretarias e fazer um

trabalho igualmente potente e conseguir alcançar diferentes âmbitos da educação, por que que ele opta por seguir no caminho do setor público, porque ele opta por agir dentro da política pública?

P: Eu acho que é porque está dentro mesmo da missão do Instituto, trabalhar com educação pública, melhorar a educação pública, tudo o que é feito é nesse sentido de melhorar a educação pública no nosso país, resumidamente seria isso. Não vejo interesse do Instituto em outros setores, trabalhar para escolas privadas acho que não é o interesse. O interesse realmente é apoiar os estados e melhorar a educação pública brasileira. Acho que resumidamente é isso.

M: Correto. E tendo em vista que o trabalho é com o setor público, quais são as principais facilidades e dificuldades que você encontra para levar adiante esse projeto, não só o Jovem de Futuro, mas o projeto de educação da instituição?

P: Eu não diria facilidades ou dificuldades, eu acho que a gente tem desafios. A gente tem muitos desafios quando a gente fala de educação pública, quando a gente fala de um órgão que é público, que depende da política pública, esse é um grande desafio, quando há uma mudança da política pública do estado, há um novo movimento, a gente percebe quando muda muito a secretaria, a continuidade às vezes pode ficar mais frágil num estado do que em outro, vai depender muito de como esse programa já está implementado naquele estado. Esse eu acho que é um dos grandes desafios da continuidade do Programa, é lidar realmente com essa questão da política pública, pode em algum momento fragilizar essa parceria, não a parceria talvez mesmo, mas a continuidade do programa, porque você tem que formar de novo as pessoas, muitas vezes, porque entram pessoas muito novas, então você tem que ficar retomando alguns processos, dar continuidade. Então esse é um grande desafio. Eu não sei se eu diria também facilidades, eu acho que são mesmo desafios que a gente tem no cotidiano. Quando você pensa em educação, eu acho que você tem que pensar em educação pública justamente pelas desigualdades que a gente vive. É muito mais fácil você trabalhar em escolas que já têm os seus recursos que tem dinheiro.

M: Bom eu gostaria de fazer uma última pergunta: tem alguma questão que eu deixei de fazer que ajuda a caracterizar o trabalho que você desenvolve no Instituto?

P: Bom, eu acho que você perguntou tudo. Eu acho que você conseguiu captar um pouco da nossa realidade aqui. A gente tem muitos desafios no nosso cotidiano, que são essas

articulações que a gente faz com a Secretaria. Como a gente não é Secretaria, mas a gente está dentro da Secretaria, tem essa delicadeza que muitas vezes a gente tem que ter, essa forma de fazer, é saber que você tem limites enquanto funcionário, você é parceiro, você não é da secretaria. Então com essas relações todas a gente tem que ter essa delicadeza. No mais eu acho que é isso mesmo, eu acho que você conseguiu perguntar tudo.

M: Certo. Então eu queria te agradecer pela entrevista, caso você tenha mais elementos para trazer agora ou posteriormente fique à vontade.

Anexo 3: Entrevista com Marcos

M: Você comentou que entrou no Instituto Unibanco em 2014, foi isso mesmo?

MC: Foi, foi. Eu entrei no Instituto Unibanco em 2014 e fiquei até 2015.

M: Com o que você trabalhava lá?

MC: Eu trabalhava com escrita de material de formação para gestores de seis estados brasileiros. Era no Programa Jovem de Futuro.

M: Você entrou no Instituto por meio de processo seletivo?

MC: Sim, sim. Na verdade, eu estava no Ayrton Senna, eu estava terminando o meu mestrado, e aí eu estava bastante cansada, no Ayrton Senna era *home office*, estava bastante cansada de trabalhar em casa, queria voltar a ir para a rua, e tinha me inscrito pelo GIFE, fazia bastante tempo que eu tinha me inscrito pelo GIFE em uma vaga do Unibanco. Aí depois de mais de ano que eu tinha me inscrito para a essa vaga é que me chamaram. Eu fiz um processo seletivo longo, então eu passei com a que seria a gerente do Programa [Jovem de Futuro], depois eu passei pela coordenadora do programa, depois eu fiz duas entrevistas no próprio banco [Itaú], com a equipe de RH que é do Itaú, e aí depois eles [...] fui contratada, e tive dois dias de formação com a equipe do Itaú, essas coisas bem, bem institucionais, são funcionários Itaú e etc.

M: Do próprio banco?

MC: Do banco mesmo, e é um encontro de formação que junta assim, junta quem vai trabalhar em agência, junta quem vai trabalhar no Instituto Itaú, né, eles juntam todos os funcionários novos deles, eles levam para aquele prédio para aquela sede perto do Jabaquara sabe, aqueles [prédios] gigantescos. E eles fazem um negócio que eu achei bem interessante, mas ao mesmo tempo bem estranho assim, né? Uma parte do roteiro dessa formação, uma é para falar dos valores da empresa, essa pataquada toda, mas tem uma parte que é para mostrar o acervo de obra de arte que eles possuem. E aí é um negócio assim, de você falar "caraca", nessa hora do treinamento.

M: Qual é o tamanho do acervo?

MC: O que está visível é maior do que o que o MAC tinha disponível. Eu vim do Instituto Ayrton Senna (IAS) que era muito diferente. A minha experiência é que eu uso até hoje, do tempo do terceiro setor, é a do Instituto Ayrton Senna, não é a do [Instituto] Unibanco,

porque quando você entra lá ele tem uma estrutura diferente de outras ONGs que eu conheço pelo fato de ser associado ao banco, então tem os valores que passam por *dress code*, que passam por bater ponto, que passa por tudo, tudo, tudo, tudo que você responde. Acho que a gente tinha uma diferença em relação aos funcionários do Itaú que era a questão do PLR [Participação nos Lucros e Resultados]. O resto, tudo funcionava da mesma forma, o sistema que a gente usava era o mesmo, ele tinha uma estrutura bem empresarial, né, bem diferente do Instituto Ayrton Senna. Se eu ficar falando muito em relação é porque assim, os fatos são paralelos, né, do Instituto Ayrton Senna com o Instituto Unibanco. Isso é a minha opinião, eu fiquei assim no terceiro setor, eu colho muitos louros (do Instituto Ayrton Senna), do Unibanco não colho louro nenhum, porque quando eu falo que eu trabalhei no Instituto Unibanco, para quem não é do terceiro setor as pessoas não fazem ideia, todo mundo fala: "mas o Unibanco não fechou", eu falo então, sobrou o Instituto, diferente do [Instituto] Ayrton Senna, quando você fala que trabalha no Instituto Ayrton Senna todo mundo sabe quem é. Para quem é do terceiro setor, agora com toda a proposta de Ensino Médio e com o trabalho da BNCC, parece que o [Instituto] Unibanco está bem referendado. Quando eu trabalhei lá, eles estavam no começo disso, mas eles não tinham essa força toda. Mas, enfim, eu acho que, hoje quando eu olho para trás eu acho que eu não voltaria para o terceiro setor de forma nenhuma, eu sou bem contrário, já entrei com os pezinhos ... assim ... quis ir, quis trabalhar de casa, eu quis entender outro lugar que discutia a educação, e eu acho que o terceiro setor em geral discute a educação com soberba, porque muitas vezes a educação é discutida por não-educadores, então esse tempo que eu fiquei de quase 5 anos no Instituto Ayrton Senna só reforça essa ideia.

M: Como você enxerga o trabalho institucional do Instituto Unibanco?

MC: [...] financeira e política, do que uma instituição de educação verdadeira. Seja pelo apoio que eles oferecem, pelo tipo de ferramenta que eles constroem, a articulação das coisas lá dentro, então, assim: uma coisa que eu acho inconcebível na educação é que quem pensa o trabalho educacional não é quem executa. E eles levam isso para o extremo, eles estressam isso da forma máxima. Então, por exemplo: eu escrevia roteiros, e aí outra pessoa ia lá e fazia a formação, e eram duas equipes que se odiavam. Porque uma se considerava detentora do saber, e a outra se via como muito operacional, mas era quem entendia um pouco mais, um pouco mesmo, o que os gestores dos estados precisavam.

Então era uma cisão que não deveria existir, e era uma cisão física. A equipe de escrita era de São Paulo e a equipe de formação era baseada no Rio.

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: É, na verdade era tudo da área de formação, é que agora eu não lembro as siglas, assim, mas era da área de formação e a gente era da área de escrita. Então tinha na minha equipe três pedagogas, tinham duas, três ou quatro psicólogas, tinha uma formada em administração, e nós que éramos as pedagogas éramos as últimas que tinham entrado e eram as funções mais baixas, assim, né. A gerente era uma pessoa muito legal, Marta Brosbawn, ela é uma pessoa incrível, bem sabida, e que quando eu cheguei ela estava num processo de desligamento, ela estava num processo de ruptura com o Ricardo [Henriques], que era o responsável [pelo Instituto] na época. Então, na verdade eu peguei essa transição da Marta, que era uma pessoa que fazia um trabalho muito legal, a Janine, que era a nossa coordenadora, que tinha uma boa interlocução com a Marta, e com a equipe e a Janine, quando a Paula saiu, não suportou ficar. Então ela foi para o Instituto Natura, e aí entrou a Teresa, que é ligada ao PT do ABC, fortemente, fez toda a trajetória dela na prefeitura, se eu não engano de São Bernardo, e aí depois ela foi para o Unibanco.

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: [...] licença médica, continuou com o salário dela como professora para ter um salário de R$ 12 mil como gerente do [Instituto] Unibanco. E aí ela se desligou, faz dois anos, e era para ela voltar para a sala de aula para poder ir [...]. Mas aí era uma pessoa de trajetória de chão de escola, e aí ela levou a coordenadora dela, que também era uma coordenadora escolar, e nunca tinha feito coordenação de projeto de formação. Então foi um período bem, bem atabalhoado assim.

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Totalmente. É, essa coisa de números a menos na minha equipe, mas tinha no Instituto como um todo. Então na minha equipe a gente tinha que fazer a escrita de x roteiros, né, eu fiquei um tempo criando uma plataforma que seria um banco de boas práticas, nem sei se eles têm isso no site ou não, é, porque a equipe em que eu trabalhava se dividia em duas: uma parte trabalhava com EAD, e aí essa parte de EAD fazia a formação dos professores inscritos no Jovem de Futuro e nos outros Programas, né, tinha um material apostilados que as escolas recebiam. E aí tinha um fórum [...].

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Isso. Essa equipe era dividida em duas. Então essa equipe de criação de material que era baseada em São Paulo, ela é dividida em duas: 4 meninas que eram da equipe de EAD, e acho que 6 ou 8 meninas que eram da equipe de escrita de material de formação presencial, feito que a formação acontecia pela equipe do Rio. A equipe de EAD [...].

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Não, é para os gestores das escolas onde o Jovem de Futuro vai acontecer. O que a gente fazia era uma formação de gestores, a gente não tinha contato com o professor, porque aí tinha uma terceira equipe, que não tinha diálogo com a nossa, nem com a do Rio, mas a interface era mais próxima com a equipe do Rio, e essa equipe fazia o acompanhamento das escolas. No Instituto Ayrton Senna, a gente tinha um formato menor, então, o AS atuava em São Paulo, o programa em que eu estava, que era o Superação Jovem,

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Então o Jovem de Futuro, que é o do Unibanco, não destoa. Então, lá, no Instituto Ayrton Senna, eu era responsável por 10 diretorias de ensino do Estado de SP, e aí dessas 10 diretorias eu fazia formação presencial, eu fazia formação EAD, e eu fazia visitas às escolas, né. E aí assim, o material todo era construído, tinham pessoas que eram os cabeças de escrever o material de formação, mas todo mundo ia acompanhando o que estava sendo desenvolvido e tudo que todo mundo fazia nas suas diretorias de ensino, no [Instituto] Unibanco, isso era muito desmembrado, então era a equipe que escrevia, era diferente da que formava, era diferente da que acompanhava.

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Isso, visitando as escolas.

M: [gravação falhou neste intervalo].

MC: Pode começar pelo vínculo empregatício. No Instituto Ayrton Senna todo mundo era PJ [Pessoa Jurídica], essa equipe, as equipes que faziam as formações eram PJ, só os nossos gerentes que eram CLT. Então coordenação e coordenação de agente técnico (PJ) trabalhava de casa. Lá não, a gente já tinha aquela estrutura hierárquica do banco, né, então você tinha o Ricardo como o superintendente, daí você tinha os gerentes que

primeiro foi a Marta depois a Lúcia, aí abaixo você tinha as coordenações, e as coordenações as suas equipes. Essa hierarquia ela era bem intransponível. E aí dentro dessa [...] tinha a coordenadora que cuidava da equipe de São Paulo, a coordenadora que cuidava com a do Rio, então você pouco dialogava entre as áreas, acho que essa é a principal diferença. No Instituto Ayrton Senna todo mundo sabia quem era todo mundo, mesmo dos outros programas. Eu sei te dizer mais dos outros programas que aconteciam no Instituto Ayrton Senna enquanto eu trabalhava lá do que dos outros programas do Instituto enquanto eu trabalhava lá. E quando eu estava no IU a gente viveu um período interessante em que ele escreve um plano piloto, um projeto – que nome que pode dar?, – são as diretrizes da empresa, o plano diretor de x anos. E aí esse tempo que eu trabalhei lá eles estavam em finalização de um plano diretor e na escrita do plano seguinte. Era aí que a gente tinha reuniões em interface com outras equipes e a gente escrevia, a gente ajudava a construir mapas mentais, falando da nossa área, e entendendo um pouco das outras. Então a gente ajudava nesses esquemas. Eu saí antes da finalização disso. Mas isso era uma coisa bacana. O Ricardo era um cara muito legal, tá.

M: As pessoas falam bem dele, né?

MC: É um queridíssimo. É uma pessoa super sabida, uma pessoa super coerente, é uma pessoa gostosa de conversar e tal, é bem legal mesmo, mas é isso, ele tem mais o estilo da economia, e o que me incomoda, o que me incomodava lá no Instituto é porque tinha uma visão muito paternalista das escolas, né, então, "vamos fazer o que eles não sabem fazer", e aí toda a expertise que eles iam buscar era externa, porque a escola é um lugar coitadinho que precisa ser salvo, né. Então eu não vou pegar as coisas da escola, né, que dá para organizar, que dá para estruturar e fazer um bom trabalho, mas eu vou trazer o que é a lição de outras áreas que podem melhorar a escola, como se ela fosse um universo que coubesse de tudo. Então, nesse material de formação que eu escrevia, nós escrevíamos muito os protocolos de como que o gestor deveria atuar. E esses protocolos vieram da área médica, então eles eram protocolos super determinados: "tema coronavírus: entrou na companhia do hospital, vai para quem, e faz não sei o quê", então a gente criou esse tipo de documento que o instituto criava para implementar nas escolas. Bem louco, né?

M: É, diferente, né? Enfim, é uma forma de conceber, assim, soluções um pouco diferentes de quem está numa área pedagógica?

MC: É.

Mileide: Você falou em documentos, eu queria perguntar, nunca tive oportunidade de conversar com ninguém de dentro e nem de encontrar nos sites, enfim, e nas ferramentas que o [Instituto] Unibanco oferece. Existe um estatuto do Instituto Unibanco? Um documento que regula as atividades internas e externas da instituição?

MC: Não sei, não sei. Imagino que sim, pelo tanto que ele é bem estruturado como empresa, eu imagino que sim, mas eu não sei. E as pessoas mais próximas de mim saíram todas, nós fomos desligadas em seis ao mesmo tempo, então eu fiquei com pouco contato. Tem uma pessoa que está lá que eu posso tentar pedir. Posso tentar.

M: Se você puder eu agradeço. Que é um documento difícil, né? O Todos [pela Educação] tem um estatuto, outras instituições têm e eles não.

MC: Têm, têm.

M: Curioso.

MC: Eu imagino que tem, mas não sei se a ideia é que esteja disponível não.

M: Bacana. E dando sequência a algumas coisas que você falou, eu queria te perguntar como que você - desde a experiência que você tem, quais são, ou quais eram, não sei se mudou, os principais parceiros do Instituto Unibanco do ponto de vista do desenvolvimento dos grandes projetos, e aí tendo em vista o Jovem de Futuro que é o, parece ser o mais abrangente até o momento.

MC: Os parceiros que você diz são outras empresas ou para onde o projeto ia?

M: Os dois. Na verdade, assim, para execução, formulação e, obviamente, para implementação.

MC: Eram seis estados na época, vamos ver se eu consigo lembrar de todos: Goiás, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo, e tem dois que eu não lembro. Eu escrevi o meu mestrado, eu usei os coordenadores de Goiás para fazer o meu mestrado, e isso foi uma das coisas que o Ricardo me autorizou, eu tinha que fazer entrevista com coordenadores e eu fiz com os de lá. Na introdução do meu mestrado eu cito os 6 estados em que eles atuavam, para dizer da escolha do meu.

M: Coordenadores de escola?

MC: É.

M: Certo.

MC: Ceará, que o Ceará que eu fui visitar, o quinto estado, está faltando um. Eu acho que é algum do Sul, mas eu posso estar confundindo, porque um dos últimos em que o AS entrou foi Santa Catarina então eu não tenho certeza se é Santa Catarina ou se eu estou misturando. Então eu estou te devendo um estado.

M: Certo.

MC: Enquanto eu estava lá a gente tinha, eu não lembro de parcerias com outras instituições, mas ele estava começando a fazer uma comunicação forte com outras ONGs mesmo. Então eles estavam num diálogo estreito com o Todos pela Educação, e um diálogo estreito com o Instituto Ayrton Senna sobre BNCC, e sobre a avaliação por competências que na época eram chamadas de socioemocionais, hoje eles usam outra nomenclatura. E aí ele tinha um aporte financeiro bem grande do próprio banco, mas eles traziam outros empresários. Tinham algum diálogo, menos, mas tinha algum diálogo com a [Fundação] Lemann, tanto depois dessa, quando teve essa grande demissão aí foi quando eu fui, muitas pessoas foram pra Lemann. Eu não sei se te interessa, mas ...

M: Super me interessa.

MC: Ah, é. Então deixa eu te contar que essa história é incrível. A [Fundação] Lemann é terceirizada, então ela quarteriza o serviço de formação dela. Tem um instituto que eu vou perguntar para minha amiga, que eu vou lembrar o nome, que fica no ABC, e é assim, você vai e faz o processo seletivo, você passa num processo seletivo você trabalha num esquema parecido com o que eu trabalhava no Instituto Ayrton Sena, o tutor formador presencial e tutor à distância, plataforma *moodle*, essas coisas. E aí, quando você passava no processo seletivo você tinha que pagar R$ 2.000,00 para fazer um curso desse instituto. Se você fazia, se você logo de cara pagava isso você não precisava passar pelo processo seletivo.

M: Legal.

MC: Instituto Elo. Não sei se é instituto ou fundação Elo. Então a [Fundação] Lemann, que acho que de todas é a que mais tem grana, ela faz isso da quarterização do trabalho.

M: Certo.

MC: É uma das coisas mais picaretas que eu já vi. Eu fui nesse Instituto Elo, eu fiz a formação, e é dito descarado, assim, "olha, se vocês fizerem o curso, vocês já estão formados para trabalhar com a gente", então esse processo, isso é, situação dada: se vocês não fizerem o curso o processo seletivo, depois você vai ter que fazer o curso de qualquer jeito.

M: Então, assim, principalmente você destacaria o Todos Pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e outras mais nesse momento?

MC: Eu não me recordo.

M: E você consegue dizer, desde o seu lugar de trabalho, se existiam instâncias de colaboração entre os funcionários do nível de vocês, do nível técnico, desenvolvimento de projetos, de material didático e etc., havia uma colaboração entre essas pessoas e as pessoas que desenvolvem um trabalho parecido no Instituto Ayrton Senna, na Lemann, e nas demais?

MC: Não. Ficava na instância mais alta.

M: Então se há colaboração é para cima?

Juliana: Sim, é em cima. É, e bem para cima. Eu lembro de que eu fui num evento em 2015 que foi feito num hotel ali na região da Paulista, e aí nesse encontro era um encontro fomentado pelo Instituto para escrita da BNCC pelo Instituto Unibanco, e aí estavam todos, todas as grandes ONGs da área da educação estavam nesse evento. Uma pessoa que, do AS, que estava com um diálogo forte com o Instituto Unibanco era o Mozart [Ramos], que depois foi convidado né, deu aquela história do convite e "desconvite" para o MEC. Tem uma instituição, que eu não vou lembrar o nome, é uma ONG muito forte, do Recife, e foi a que começou com a escola de tempo integral, que também estava dentro dessa parceria. Ela era uma das principais, eu não me recordo o nome, mas eu sei que é do Recife.

M: Entendi. Então, de fato, existiu, existe colaboração, mas é entre o nível de um escalão bem mais alto entre conselheiros.

MC: Isso. É acima da gerência.

M: E nesse evento em 2015, vocês...

MC: É nesse evento em 2015, era um evento que era para falar dos desenhos do novo Ensino Médio no formato que seria escrito para a BNCC, as ONGs tiveram uma participação muito grande na escrita, tiveram uma influência muito grande desse novo formato de BNCC, e eles se alinharam para isso, as instituições todas se alinharam para isso, e acho que esse foi o momento que o instituto ganhou um destaque entre as grandes ONGs. Acredito que por conta do aporte financeiro que isso tenha acontecido. Então eles fizeram uma frente disso. Eles tinham um trabalho de consultoria muito forte, então, eles têm as equipes internas, mas eles trazem consultores para a escrita de material. Quando eu escrevia um material de formação de gestor, eu tinha alguns assessores que escreviam com a gente artes do material e a gente encaixava. O material deles, ele fica bem um Frankstein, porque a gente vai fazendo ... qual o trabalho do técnico", que era o que eu fazia: pegar o texto do assessor, que é um texto que vai falar da importância dos protocolos na área da gestão, e aí o que a gente ia fazendo era as emendas disso com o que a gente estava trabalhando. Eles estavam implementando como, eles estavam fazendo duas grandes novidades, segundo eles: a primeira era os protocolos médicos aliados aos FOFA. Você já ouviu falar disso?

M: Não.

MC: Então dá um google "FOFA ou matriz SWAT". O FOFA é a tradução do SWAT, mas assim, você faz um... pega uma sulfite, divide em quatro, num estão as suas forças, no outro as suas fragilidades, no outro são as oportunidades, e na outra são aquilo que pode te atacar, o que que a área externa pode te atacar. Então, isso é muito forte na área administrativa. E aí eles estavam trazendo o FOFA aliado aos protocolos para criar um serviço estruturado para o gestor. Eu, particularmente, não acho que o trabalho da gestão seja feito assim, acho que algumas ferramentas são muito úteis e precisa se ter, acho que a vida burocrática de uma escola tem que ser muito organizada, e você ter ferramentas pré-estabelecidas, elas ajudam a escola funcionar independe da pessoa que passa por aquela função. A escola que eu estou hoje é absurdamente organizada. Então ela é uma escola que, quando alguém sai, ela permanece, o trabalho segue, o trabalho não vai para escola. A escola que eu estava antes não. Era uma escola em que o trabalho ficava muito pessoalizado, então, nos dois anos em que eu fiquei lá, a gente ficou nesse processo de criar ferramentas e protocolos que se aplicassem para aquela escola. Acho que diferente de uma doença, que assim, o rico ou o pobre com tuberculose tem as mesmas questões. E isso na educação difere muito, mesmo quando você fala para as escolas públicas

periféricas, as questões das escolas públicas periféricas da Zona Norte não são as mesmas das escolas públicas periféricas do extremo Sul. Então, ele é um material generalista, ele não é um material que contempla as diferentes realidades de escolas e eu acho que era muito por aí que passava a ineficiência do instituto. Os retornos muito baixos, os retornos eram muito ruins, tanto que assim, quando eu entrei eram seis estados, depois foram para cinco para o Jovem de Futuro e chegou um ponto que ficou com três. Depois eu não sei se eles se recuperaram, como que ficou, mas ele não era um projeto em crescimento naquele momento. Acredito também que o instituto tenha seguido com outra linha depois da BNCC. Nem sei se o jovem de futuro continua sendo uma coisa muito importante lá. Mas, por exemplo, nesse tempo em que a gente foi criar o banco de boas práticas. Então eles poderiam escolher lá história, aula expositiva, conteúdo X, aí eles preencheriam, abriam uma janela, naquela janela eles escreviam a história deles, e eu, numa escola de qualquer outra região do Brasil quero trabalhar com aquele tema. O MEC tem um banco parecido. Eu vou lá e eu procuro algo que alguém já fez, uma experiência que alguém já viveu. Então a gente teve todo o trabalho do pagamento da estruturação disso, mas a gente não teve a implementação disso. Essa é uma impressão que eu tenho de lá, do lugar que as coisas começam, mas não terminam.

M: Só o Jovem de Futuro que realmente permaneceu?

MC: Eu acho que sim. E um outro projeto que um amigo meu - ele é um cara acessível, ele é um cara que eu vou perguntar se eu posso passar o contato dele para você.

M: Eu agradeço.

MC: Ele é um rapaz, negro – essa é uma informação importante para o que ele faz lá –, formado em Ciências Sociais se eu não me engano pelo UFABC, o orientador dele provavelmente você conhece, é do meio de vocês aí – ele é um rapaz que ia fazer direito, ele vem de movimentos da periferia, é da região Jardim Ângela, ele faziam revitalização de praças da região pra uso do skate, faziam aula de skate nessas praças e ele foi parar lá. E aí lá (no IU) ele se encaminhou para uma área de diversidade, então ele organiza com uma equipe palestras, discussões sobre raça principalmente, em escolas e dentro da própria instituição, ele trabalhou muito junto com aquele professor da UFSCAR, é ele trabalhava muito com o Walter Silvério da UFSCAR. Então, ele fez uma parceria forte com o Walter, e orientador dele é Pablo alguma coisa, eu tinha esquecido o nome. Ele pode ser um contato legal porque ele está lá até hoje, é um cara que entrou para sair, ele

entrou como uma oportunidade de grana e para sair porque o que ele queria eram os trabalhos das comunidades da periferia, e ele super se institucionalizou. Ele tem uma cara que eu acho que é muito do funcionário do Terceiro Setor. Ele vai lá por uma ideologia grande, ele acredita naquela ideologia, ele acha que tem coisas na estrutura da instituição que podem ser mudadas, e que acha de dentro ele vai conseguir mudar o sistema, sabe? Eu acho isso como muito dos funcionários do terceiro setor. Acho que o que mais move é uma questão ideológica muito forte. Não sei se o seu trabalho é só sobre o Unibanco, mas eu tenho grandes amigos até hoje do Instituto Ayrton Senna, eu tenho muitos contatos no Instituto Ayrton Senna.

M: Vão ser muito importantes, vou te perguntar um pouco adiante sobre, porque estou bastante focada em duas grandes coisas e você está me trazendo mais questões, enfim, eu acho que vou ter que marcar uma segunda entrevista. A primeira coisa que eu acho que é onde eu quero contribuir com as pesquisas que estão pensando instituições como o Unibanco, como o Ayrton Senna, é entender a dimensão do trabalho em rede, que é algo que não se questiona porque, porque vocês são quase inacessíveis, não vocês, acho que os grandes conselheiros, enfim, e as pessoas desistem dessa parte, e é um grande enigma para nós, para quem está pensando esse grande nicho de atuação no terceiro setor. A outra coisa que me interessa e que você acabou de introduzir é como essas pessoas que estão "no chão da fábrica dessas instituições" pensam, quais são os valores que mobilizam essas pessoas, se elas são pessoas mais com o perfil do setor privado embora estejam ali no meio termo, enfim, como você vê isso, via seus colegas e os demais?

MC: No Ayrton Senna, o perfil é diferente, era, na época em que eu trabalhava lá, depois disseram que já mudou um pouco, mas o perfil é diferente, é mais - eu até brincava - o perfil do "ongueiro", e aí eu enchia o saco das meninas, a gente falava que tinha até um sapato de "ongueira" e, sabe aqueles sapatos de couro, de bico quadrado? Então a gente brincava assim: "Ah, essa é ongueira mesmo, tem até sapato de ongueira". O Instituto Ayrton Senna era toda essa pegada, uma galera mais desencanada, tal. Tiveram algumas mudanças estruturais muito grandes no AS no último ano, e aí dizem que ele está com uma cara um pouco mais empresarial. Por exemplo: a Simone André é uma pessoa que entrou no IAS uns 5 anos, 8 anos depois da fundação dele, e ela foi desligada agora, há uns 6 meses. Então teve uma mudança grande. Eu tive colegas que desempenhavam a função que eu desempenhava, e foram absorvidas, como coordenadoras e gerentes. E hoje trabalham lá dentro da instituição. O que que tem? Essa galera tem uma ideologia

fortíssima de "vamos salvar a educação". A educação pública é a educação que deve prevalecer, ela não tem qualidade porque tem pouca formação então vamos lá, vamos salvar as escolinhas, sabe, salvem as professorinhas? É muito essa visão, eles têm isso. Tem momentos que isso cai, então, num momento, para a galera que eu conheço, que está lá no Ayrton Senna foi super dolorido, foi quando a Viviane Senna fez um vídeo, fez um papel ali de apoio para o Bolsonaro. E aí, na sequência, teve uma reunião interna em que foi colocado "não, nós não somos uma instituição política, a gente sempre se aproxima de todos os governos, ponto". Mas você teve o Mozart, que é uma das pessoas mais que é uma das pessoas mais influentes hoje lá dentro, sendo cotado para ministro, e dizem que foi barrado pela bancada evangélica. Então, mesmo quando aparece alguma coisa que quebra isso daí da ideologia, eles voltam, sabe? A Viviane apelas com eles nesse sentido. A Viviane, pelo que essa minha amiga reporta, ela tem feito inclusive algumas reuniões bem motivacionais, junta a equipe toda, serve um baita dum café, faz uma fala de 15, 20 minutos e sai de cena, então, isso é uma mudança, enquanto eu trabalhei quatro anos lá eu a vi duas vezes. As áreas foram redefinidas de quando eu trabalhei. Mas ele tem mais essa pegada, a tem um propósito. O Unibanco não. Quando eu trabalhei no Unibanco, a maioria das pessoas que trabalhavam no Unibanco desgostavam do Unibanco. O Unibanco tinha um salário maior, o Unibanco tinha condições muito melhores, então, você tinha um convênio ótimo, você tinha um vale alimentação altíssimo, você tinha aquela coisa de poder usufruir de vários recursos do banco, então ele te dava uma estrutura de CLT muito boa, ainda mais para quem é da área de educação que os salários não são altos, em terceiro setor você tem a maioria das pessoas como PJ, então ele dava uma outra estrutura, mas lá dentro era tudo muito encaixotado. Daí muda. Então você tem áreas que as pessoas são super do administrativo, então tem homens que vão de calça social e camisa, você tem – na equipe de formadoras do Rio já é super parecido com a galera do Instituto Ayrton Senna –, mas aí você tem o pessoal do marketing e o pessoal da comunicação que já é uma galera mais com cara de banco, então é mais distinto, é diferente em relação às outras ONGs. O CENPEC conseguia ser mais "hiponga" que o AS, porque eu conhecia muita gente do CENPEC na época. O Unibanco era o mais empresarial deles, ele tinha algumas coisas de banco sim. A gente tinha vídeos que a gente tinha que assistir, a gente tinha reciclagem, disso de estar alinhado aos valores e as missões do banco.

M: Você diria que o Unibanco operava na sua época, de uma forma bastante fiel ao banco, no sentido de cultura empresarial?

MC: Isso segue. Isso segue cada vez mais fortalecido. E o AS fortaleceu esse caminho.

M: E as pessoas próximas a você, rolava alguns dissensos, poderia haver formas diferentes de encarar essa estrutura, mas você diria que...?

MC: Para você ter ideia, na minha segunda semana lá, um rapaz que era da área de divulgação, que era da área de comunicação, ele juntou todo mundo para falar mal do Instituto: “o Instituto está deixando de ser o que a gente acredita, isso é uma empresa”. Então assim, tinha muito descontentamento lá dentro, as pessoas eram individualistas, as pessoas eram competitivas, as pessoas queriam crescer às custas... não importa quem tivesse na frente. Então ele era um ambiente hostil, ele era um ambiente bem hostil. As pessoas driblavam para ter menos tempo de trabalho ou por ter mais tempo de hora extra, ele vai para uma outra lógica. Ele não é uma empresa acolhedora com o funcionário, ele não é uma empresa que tem aquela coisa do "sentimento de fazer parte", latente, não faz parte da cultura organizacional.

M: Interessante. Nossa, você suscitou várias questões, mas eu vou tentar ser mais fiel ao roteiro nesse primeiro momento. Bom, do seu ponto de vista, qual o papel dos projetos que o Unibanco desenvolve para o alcance das metas que ele se coloca como instituição? Você acredita que, por exemplo, quando o Unibanco se propõe a melhorar a educação pública brasileira, o Jovem de Futuro, tal e como é desenvolvido, ele tem sucesso, faz sentido, ele alcança ele dá conta, não, como você vê?

MC: Muito Pouco. Eles têm um controle de número que acho que chega em resultados, mas não chegava em resultados altos, e era um controle de números das planilhas preenchidas pelos gestores, que queriam ou não manter o projeto. Né? Então eu acho que o os números pouco representam a realidade. Eu uma vez fui acompanhar uma formação em Fortaleza, e aí tinha um gestor, você imagina, o que que é um gestor de Fortaleza, é alguém que está lá super na ponta do estado para dentro do país. Então não era muito diferente, e as falas em café e tal eram de que essas pessoas não se sentiam contempladas. O que acontece, e isso já acontecia na Ayrton Senna também, muitas vezes a escolha de participação, eu não me lembro disso no Jovem Futuro, o Ayrton Senna eu tinha certeza, a escolha de participação desses projetos elas não são voluntárias, é um acerto entre o Instituto e o governador. Então, os gestores eles não têm a opção de eles fazem e pronto.

Muitos veem naquilo uma tábua de salvação. Muitos vão lá, fazem o curso, viajam e voltam e seguem essas vidas do jeito que eles entendem que tem que ser, isso em todos eles. No Ayrton Senna, a gente tinha o bônus do vínculo, porque a gente falava muito com essas pessoas, a gente via muito essas pessoas. E quando o vínculo era bom, esses resultados eram melhores. E no Ayrton Senna a gente tinha resultados bem legais no interior. Então eu acompanhava a região de Votuporanga. E aí eu ia para umas cidades que tinham dois mil habitantes e que, assim, você tem duas escolas públicas na cidade, tinha município que eu ia que não chegava a dois mil habitantes que não tinha nem escola privada, a maioria desses muito pequenos não tinham escola privada, então você tinha a escola pública da elite e a escola pública dos pobres da cidade, eles colocavam dessa forma. E aí alguns desses lugares eram mais abertos, né? Porque o que chegasse lá, ok, né? Era lucro. Na grande a adesão era péssima, era bem falsa assim, a gente chegava para falar e eles apresentavam coisas que a gente sabia que não tinham sido feitas, né? E eu tenho a impressão que isso no [Instituto] Unibanco era mais forte ainda, é que como eu era a que escrevia, eu não era nem a que formava e nem a que acompanhava, eu tinha pouco desses retornos. E como as equipes eram muito competitivas, os números que vinham sempre eram melhores na outra equipe, entendeu?

M: Interessante. Você comentou essa questão de o Jovem de Futuro ser o resultado de um arranjo, de uma articulação entre governo estadual e o [Instituto] Unibanco, tem algo mais que você acrescentaria nesse ponto? Que que você aprendeu sobre durante o período lá? Porque, justamente: como chegar no setor público? Eis a questão. Como que eles faziam isso?

MC: Sim. Os institutos desenham programas, né? Eles desenham programas. E aí tem uma equipe que vai até a secretaria e vende esse programa: "olha, o que eu tenho pra te oferecer é isso você não tem custo nenhum, e o que a gente oferece é tal coisa, formação assim, assim assado, o que você tem que arcar é mandando seus profissionais para a cidade X para fazer o treinamento". Vou dar um exemplo: São Paulo, a gente atendia a Votuporanga. Quem pagava o programa de Votuporanga, era uma empresa privada que cobria o de lá. Um outro município tinha, também, era uma empresa privada que cobria os custos do Programa naquela naquele município. Eu vou lembrar porque eu tenho isso, isso eu tenho registro. Eu estou lembrando do prédio na Paulista, um prédio de esquina meio arredondado de vidro, Coopersucar. Então a Coopersucar cobria um ou dois municípios de São Paulo, e em Votorantim quem cobria era uma empresa super forte

deles, eu acho que aquela de cimento, que também cobria o gasto do Programa lá. O resto era parceria com o governo e a gente, e isso, você faz essas parcerias e vem insumo para o Instituto, né? E então ele não é de adesão voluntária. O que acontecia: com o Ayrton Senna, é que as escolas que aderiram eram as escolas de tempo integral. Quando eu trabalhava no Ayrton Senna era o Programa Superação Jovem. No site do Ayrton Senna você ainda encontra muito material bom superação jovem. Você encontra os roteiros e os professores aplicavam em sala de aula o você encontra o roteiro do professor, você encontra o roteiro do aluno, então o site do [Instituto] Unibanco eu acho ele mais difícil de achar as coisas. Você deve ter visto, né?

M: Sim. E você falou que havia custos de implementação do Programa e algumas empresas custeavam, mas esses custos diziam respeito a que exatamente porque o Programa tem uma parceria desde 2009 com o MEC para aportar dinheiro para as escolas implementarem, correto?

MC: É, mas tinha uma parceria com o estado e aí alguns municípios compravam. Quando o município comprava era normalmente por meio de uma empresa forte daquela região. Você tem as empresas privadas têm eh algumas políticas de, se investe x por cento na educação, em algumas áreas, você tem abatimento de custo e tudo mais. Então eu não sei qual era o acordo que essas empresas faziam com os municípios, mas eles levavam o Programa para o município. A gente prestava contas para esse município, inclusive, a gente fazia umas planilhas com "olha, só teve esse, esse, esse exemplo de boas práticas, esses são os comentários das professoras na EAT", a gente mandava um relatório a cada X tempo para empresa que financiava o Programa naquele município. A gente prestava relatório, prestava contas para a empresa. Mas era num acordo com o município. Eu tenho impressão que era como um "adote uma escola, sabe?

M: Entendi. Então quando você diz que a escola entrava, a escola na verdade ela aceitava a implementação estadual do programa e aí as empresas entravam para custear, mas a parceria maior era da das empresas com o Unibanco para poder levar os projetos, levar os funcionários, treinadores.

MC: Isso é Ayrton Senna, isso não [Instituto] Unibanco. A gente prestava contas para a empresa. Mas a gente trabalhava dentro da escola do município.

M: No caso do projeto Jovem de Futuro só havia a dimensão Instituto Estado?

MC: Estadual. [...] E se dentro de um mesmo governo você tirar o secretário, cria uma instabilidade? Gerava algumas paralisações. Eu sei que depois do Ayrton Senna cresceu para o Rio, o Chico Anísio é a escola mais bem-sucedida deles, que aí foi a implementação de uma proposta completamente nova, e eles fizeram algumas parcerias com Santa Catarina, que aí foi bem depois que eu saí. Eu sei pelas minhas amigas, mas eu não sei ao certo, se eu não me engano já não era mais formação de educador, era formação de gestores, de diretores escolares.

M: Isso se tornou uma tendência entre essas instituições. Nesse sentido, algum membro do conselho supervisionava a atuação de vocês nesse trabalho de chão de fábrica, ou não tinha muita supervisão, era o próprio setor que se guiava?

MC: É, porque eu acho que essas empresas, né, que você disse nessas parcerias que era o município e uma empresa privada do município? É isso? Eu acho que eles só queriam comprovar de alguma forma que o investimento financeiro deles estava fazendo sucesso. Então o relatório que a gente mandasse para eles era mais do que suficiente. E num evento que tinha de final de ano que a gente reunia todos os jovens, vinha alguém, fazia uma fala institucional e ia embora, sabe?

M: Entendi. Então, nesse sentido, você diria que as empresas estão mais interessadas na conotação dos projetos que são implementados com o patrocínio, com a ajuda financeira deles do que com o alcance de metas propriamente dito? Porque de um modo ou de outro a gente sabe que o relatório é escrito por pessoas, ele pode, enfim, estar inflado. Eu acho, isso é uma leitura muito particular, você pode falar com pessoas que têm uma leitura completamente diferente, mas a minha leitura é que era assim: de fazer o lado social da empresa, era a propaganda da empresa, né? Então a gente fazia super direitinho, os resultados lá eram bons, mas para eles, assim, era você ter o nome de um ONG forte como a do Instituto Ayrton Senna, e você poder dizer que "nós patrocinamos tal programa no município X".

M: Isso é interessante para o campo empresarial, para a imagem da empresa perante os empresários, e perante o estado?

MC: Isso.

M: Interessante. Quando eu perguntava da supervisão dos conselheiros, em algum momento, por exemplo, você pegou a gestão do Henriques? Ele se reunia com vocês, com a sua equipe para poder monitorar, controlar, alguma coisa, enfim?

MC: Nessa reunião de realinhamento do plano diretor do Instituto, essas reuniões todas eram com a participação dele. E no final de ano tinha um evento que ia todo mundo para um sítio, a gente ficava dois, três dias nesse lugar, e aí era uma imersão no trabalho, nos valores e construções de planos de meta para aquele ano de trabalho. Isso daí era com ele.

M: Interessante. Então de alguma forma ele intervia?

MC: Eles podiam, entre o escritório do Rio e o escritório de São Paulo, não era uma pessoa que ficava circulando, mas que estava lá na sala dele e que era acessível.

M: Interessante. E você falou dessa questão das empresas buscarem associar o seu nome a uma boa ação perante a sociedade, a bons projetos nesse sentido e você soube, conhece, teve conhecimento durante o período que trabalhou nas duas nas duas instituições, se no corpo de funcionários havia membros da imprensa, se há uma participação da imprensa ou de meios de comunicação para ajudar a visibilizar esses trabalhos? Como que funcionava?

MC: As duas instituições têm um setor de imprensa, né? As duas têm. Eu nunca tive um contato próximo para saber o que que era divulgado. Mas as duas instituições tinham um setor grande de imprensa.

M: Mas em nenhum momento você viu alguma articulação entre, por exemplo, veículos comuns, famosos de comunicação, sei lá, Folha de São Paulo, Estadão, O Globo.

MC: Eu acho que o [Instituto] Unibanco tinha alguma coisa com o Estadão. Mas faz tempo que eu saí de lá. Mas eu tenho a impressão de que sim, tinha uma comunicação próxima com o Estadão.

M: Mas buscava-se dentro do trabalho da instituição alguma colaboração ou articulação com os meios de comunicação do estado de São Paulo pelo menos?

MC: Não me recordo, eu não me recordo. Eu sei que, porque que eu acho que o Estadão, o Estadão tem um lugar que até a escola que eu estou hoje tem, de você escrever matérias

para o blog deles, né? E eu acho que [Instituto] Unibanco fazia isso, mas eu não consigo me recordar de mais do que isso. Mas eu lembro que tinha um trabalho de conexão grande. [Mas, eu] não me atentava.

M: Sim, é. Enfim, muita coisa também para lembrar, para ter consciência. Para a gente caminhar para o final, como que você, do seu ponto de vista, e com tudo o que você teve acesso, desde conversas até no trabalho propriamente dito com as pessoas compuseram na época as equipes mais próximas a você, e também do alto escalão, como que você enxerga a formação das parcerias? Que importância existe para o Instituto essa estratégia de formar parcerias? Porque, assim, quando você olha, não sei se você pensa dessa forma, mas eu olho para o [Instituto] Unibanco, olho para a [Fundação] Lemann, eu olho para o Ayrton Senna e falo, poxa, de certo modo eles estão competindo. É uma conclusão lógica.

MC: Cada um foi encontrando o seu nicho? Essas empresas se competem sim, mas cada uma delas foi achando o seu nicho para não competir e para se fortalecerem. Eu acho que aquele, e é bem legal porque esse que eu te conto que eu fui num evento num hotel ali perto da Paulista, eu fui de gaiato, porque a gente era convidada, mas a gente foi porque a gente queria almoçar, só que ali a gente se ligou, "nossa, tô andando com Fulano ou com Ciclano", porque aí a gente tinha gente que era amigas do Instituto da Ana, amigos do Cenpec, amigos do Ayrton Senna e estava todo mundo lá, do Todos [Pela Educação], né? E e aí, enfim. O Ayrton Senna é muito próximo das competências socioemocionais, né? Então, avaliações, eles vão trabalhar muito com ... O Ayrton Senna trabalha mais próximo do aluno. Então eles trabalham muito com projeto de vida, com competências, por habilidades e não só e competências cognitivas, ele vai para essa linha de trabalho. A Lemann vai com força para a formação de professores. E o [Instituto] Unibanco, na época que eu estava era para gestores, coisa que o outros também faziam, ele não tinha um diferencial naquela época, e que parece que ele buscou esse diferencial com a BNCC. Ensino médio e BNCC. Então eles foram procurando, sabe? Meio que um sair do campo do outro.

M: Entendi, porque é relevante para todos, para as para suas respectivas empresas se fortalecer enquanto membro do terceiro setor.

MC: É, como uma máfia. Eu acho que os que tem mais interação assim, em diferentes níveis de educação o Alana foi ficar muito na educação infantil, sustentabilidade, então

eu acho que os que que ainda fazem um serviço mais global dentro da educação é o Cenpec. O Cenpec é uma ONG que eu tenho bastante respeito. E o Todos pela Educação, que eu não tenho respeito porque eu não conheço. Mas tenho algumas desconfianças. Mas eu acho que eles são os que continuaram assim com uma visão mais global. Eles atuam em diferentes espaços dentro da escola. Os outros foram indo para os seus nichos.

M: Entendi. E você acredita que tanto o [Instituto] Unibanco quanto outras instituições que você pode conhecer e trabalhar, essa dimensão de grandes projetos, o trabalho do terceiro setor de uma forma geral, ele atende mais a um anseio de se colocar como, enfim, membro do terceiro setor, com participação social e etc., ou por outro lado a preocupação maior é tentar implementar, tem um projeto de sociedade por trás, você entende que existe de fato uma crença em que a gente pode trabalhar com metas da mesma forma que nas empresas na educação?

MC: Eu acho que a tua primeira fala corresponde ao objetivo dos conselheiros e do responsável pela instituição, e a segunda fala corresponde ao sentimento das pessoas que trabalham nas instituições.

M: Existe uma crença de que a forma de funcionamento das empresas, entre as pessoas que estão nos escalões de baixo uma crença forte de que a forma de operação das empresas ela pode contribuir com a educação? E é nesses termos que se coloca essas ideias?

MC: Isso.

M: Legal. Interessante. E quando, também de um ponto de vista muito localizado, como que você enxerga os objetivos de alcance do estado do [Instituto] Unibanco? Qual que é o interesse? Atingir o MEC, atingir as secretárias estaduais, atingir os professores, os diretores, como que você vê isso?

MC: Eu acho que é mais atingir a secretarias estaduais, para depois chegar no MEC, que é aonde eles conseguiram chegar. E o Ayrton Senna a mesma coisa.

M: Interessante. Durante o período que você teve no [Instituto] Unibanco, você pôde assistir de alguma dimensão essa negociação para chegar no estado, para formalizar essas parcerias?

MC: Quando eu saí era o que estava acontecendo. Quando eu saí, era muito focado na nos estados, e isso estava tendo um enfraquecimento porque ele já estava na verdade... O que eu vejo? Que no período que eu trabalhei no Ayrton Senna, e talvez seja daí que tenha sido toda todas as desavenças da Marta com o próprio Ricardo Henriques, era porque os projetos anteriores o Jovem de Futuro e tal, eles estavam diminuindo porque estavam mirando no MEC, entendeu? Então, por que que eu vou focar no que é estadual se eu posso ir para o que é maior? Então eu acho que eu entrei num barco naufragando. E aí quando a Marta saiu, a minha equipe naufragou mesmo, e veio a Lúcia e tinha uma outra ideia. Então, eu acho que ali era um momento que na cabeça do Ricardo e dos conselheiros era assim: vai fazendo de qualquer jeito o que está aqui para você manter tua equipe porque é para cá porque a gente vai mirar. E foi isso que rolou. E o Ayrton Senna quando competência socioemocionais virou carne de vaca, virou discurso de todo mundo, eles foram focando na questão das competências socioemocionais com projetos de vida. E esse foco numa juventude carente, numa juventude que precisa de propósito e tal. Então eles olham para personagens diferentes da escola.

M: Entendi. Mas isso já estando no MEC?

MC: Já com o olho lá no MEC, isso com o olho lá no MEC. Por que o Ensino Médio? Porque ele é o ponto mais frágil da educação brasileira. Quando você pega a ANPEd, que é a Associação Nacional de Pedagogia, o que você menos tem de discussão hoje é sobre o Ensino Médio. Os fóruns da ANPEd do Ensino Médio eles foram se extinguindo, eles foram se apagando. Então a educação mais deficitária é a do Ensino Médio, e é aonde você tem uma atuação maior da federação, né? Então todos eles olham para o mesmo público, para o mesmo lugar, só que para atores diferentes.

M: Interessante. Você fala isso, mas eu fiquei com uma dúvida que, já em 2009 foi estabelecida a parceria com o MEC para tornar o Jovem de Futuro uma tecnologia educacional daquele guia que o MEC instituiu. E aí você fala já, assim, cinco anos depois que ainda havia todo um conjunto de articulações para chegar no MEC, e chegar em que sentido?

MC: Ele começa com esse discurso em dois mil e nove, só que em 2014 e 2015 você tem alcance de seis estados. E esse foi o máximo, eu acho que talvez antes de eu ter entrado ele teve alcance de um pouco mais de estados. Agora, você faz uma parceria para atingir

um número muito baixo de estados, né? Então eu acho que ele ganhou um espaço que ele não conseguiu solidificar.

M: Entendi. Embora tenha muita gente envolvida.

MC: Muito por conta de equipamento pessoal, tá? Porque a minha relação com o Ayrton Senna, eu consigo cruzar olhares. Hoje uma das minhas melhores amigas é do Ayrton Senna, e a gente tem visão completamente diferente. É muito legal conversar, mas de lá eu tenho opiniões de diferentes pessoas. Eu tenho muitos amigos gerentes, eu tenho amiga que faz a função que eu fazia, eu tenho amiga que faz a função que eu fazia e virou coordenadora. Então assim, eu escuto pessoas diferentes. Tenho uma super amiga que virou gerente lá, ela trabalhava com escrita de material, ela ficou nove anos nesse papel de home office, vem do Instituto Crescer mesmo, e aí ela virou uma gerente lá dentro que tá fazendo um trabalho super bacana, mas é uma menina que fez duas graduações, ela estudou, ela fez arte na UNICAMP, depois ela foi fazer pedagogia na USP, uma família de classe média estruturada, como eu tenho outra que acabou de virar a gerente, e é uma menina do Campo Limpo, que foi fazer uma faculdade mais tardia, uma faculdade de menor qualidade, virou gerente, então assim a visão que as duas têm da instituição são completamente diferentes, as duas têm a crença de que lá elas podem mudar a educação brasileira. Mas elas têm percepção da instituição que são muito diferentes. Pelo lugar de origem e pela trajetória que elas criaram essa instituição, né? Então quando eu falo do Ayrton Senna, eu acho que eu consigo compor com o olhar de outras pessoas. Quando eu falo do Instituto Unibanco, eu falo da minha experiência pessoal que e foi muito ruim, de eu falar que merda que eu vim fazer aqui, entendeu? Então é um lugar que eu nunca me encontrei, é um lugar que eu nunca me achei, é um lugar que eu achava o trabalho muito raso, eu mais enxergava incoerência do que qualquer outra coisa. E para quem começou a trabalhar com dezesseis anos, lá em 1998, eu comecei a trabalhar, foi a minha primeira experiência de desemprego, né? De ser mandada embora, de "olha, você está fora". Então, eu acho importante te colocar isso. Acho que até pouco tempo atrás eu falava do [Instituto] Unibanco com uma raiva, né? Então acho que isso tudo tem que constar, tem uma subjetividade na fala do [Instituto] Unibanco que é muito grande. Eu era muito próxima de pessoas que trabalhavam lá que nunca se encaixaram, né? O nosso discurso era muito parecido nesse sentido. Como eu tenho uma amiga, que essa eu sei que se eu recomendar ela não vai te responder, não sei se depois você quer tentar encontrar aí, mas ela trabalhou comigo no Ayrton Senna e ela foi para [Instituto] Unibanco antes de mim.

Eu cheguei no [Instituto] Unibanco quando ela já estava completando um ano lá. E está lá até hoje super bem e tal, né? Então é diferente o olhar que eu te trago de uma instituição e da outra.

M: Sim. Com certeza. Isso está bem anotado. Bom, eu queria encerrar por aqui, acho que eu preciso agora trabalhar em cima da sua entrevista para tirar uma entrevista nova, senão eu vou ficar aqui pedindo fofoca da instituição que está muito interessante, e é interessante, é pelo *backstage* que a gente se interessa mesmo.

MC: Eu fico à disposição. Eu tenho uma pessoa que hoje o meu contato com ela é só pelo LinkedIn, e ela é mais reservada, ela trabalhava na parte de EAD, ela era a cabeça da EAD lá dentro. Não sei se com ela eu teria algum acesso. E no Ayrton Senna eu posso te conseguir umas duas pessoas.

M: Entendi, seria muito bom, eu ia até te perguntar quem você recomendaria e tudo mais, então a gente pode conversar por e-mail você me passa os nomes, eventualmente o perfil no LinkedIn.

MC: Eu vou conversar com elas antes. Eu tenho uma amiga que passou por várias instituições, tá? Outra trabalhou no Ayrton Senna, trabalhou no CENPEC, trabalhou numa outra que eu não vou lembrar o nome, antes assim, então hoje ela está na Bahia e é uma pessoa meio desprendida, uma pessoa que não vai ter receio né? Porque eu acho que você deve encontrar algumas pessoas, ela não vai ter.

M: Bacana. Não seria muito bom. Fundamental. Mas está certo então. Eu queria te agradecer muito pelo pela disposição, por ter atendido o meu convite, e a gente pode continuar conversando e você, enfim, pode me passar, os documentos que você quiser me mostrar, coisas que são públicas ou não. Tudo o que você comentou hoje, que você acha relevante, eventualmente, ah, surgiu aqui, pode mandar tudo porque tudo é muito bem-vindo, eu estou tentando arriscar um campo com pessoas difíceis mesmo, então tudo o que você me disser é muito importante, é realmente muito importante mesmo, tudo bem?

MC: Tá bom, tá bom. Ótimo. Parabéns pela sua pesquisa.

Anexo 4: Entrevista com Vanessa

M: A primeira questão que eu queria te fazer é: qual é a sua formação acadêmica?

V: Eu me formei Relações Públicas. E eu depois eu fiz uma pós-graduação em MBA em Gerenciamento de Projetos, isso há pouco tempo.

M: Quando foi que você começou a trabalhar no Instituto Unibanco?

V: No Instituto Unibanco foi em 2008. Eu comecei em 2008 como terceirizada, né? Através de uma consultoria, e aí eu passei para contratação direta, mas sempre trabalhei com a mesma coisa. É porque na época que eu entrei no Instituto Unibanco, o banco demorava muito a contratação, então eu tive que ser contratada por uma consultoria.

M: Entendi. Correto. E você já tinha trabalhado com educação anteriormente?

V: Com educação não. Correto.

M: Por quais outras instituições do terceiro setor você passou antes do Instituto Unibanco e depois?

V: Eu comecei em 2002 no terceiro setor, que eu nem conhecia como é que funcionava, o que que era, na Secretaria de Assistência Social do Governo Federal, na época também dentro de um projeto deles que era chamado CENAFOP, era uma formação comunitária. Mas eu fiquei dez meses, comecei como assistente administrativo para cuidar da parte de entrada e passagem da equipe, mais a parte burocrática. Saí de lá e eles mesmos me indicaram para trabalhar na prefeitura, no Programa Favela Bairro, na época era na Secretaria de Trabalho, num projeto para dar aula para as comunidades, para trabalhar, né? Obra, capacitações e creches, enfim. E aí depois dali eu fui depois trabalhar, e trabalhei em outro projeto que era a parte de creches, né? E fiquei até entrar no Instituto. Mas sempre nessa área também administrativa: prestação de contas, acompanhamento de contratos, os que executavam os projetos da Favela-Bairro dentro das comunidades, e aí em 2008 eu fui convidada por um amigo meu que era também da Prefeitura para trabalhar no Instituto Unibanco. E aí foi a primeira vez que eu fui tive contato com essa parte da educação. Entre para fazer as mesmas também, essa parte de assistente administrativo.

M: Você poderia comentar como funciona, a partir de onde você consegue enxergar também, a estrutura administrativa do Instituto, de baixo para cima? Pensando que você

estaria ali no que eu tenho chamado com as entrevistadas de "chão de fábrica", de quem trabalha com implementação de projetos, desenvolvimento?

V: Você quer que eu fale da estrutura administrativa do Instituto Unibanco, especificamente?

M: Isso! Aquele desenho básico mesmo só para eu entender, e depois você me fala o nome da função que você exerce para eu entender como é que está.

V: É porque lá, eu posso falar de hoje como está, e posso falar de como era quando eu entrei.

M: As duas coisas, por favor.

V: Mudou muita coisa, porque na realidade, o que eu fazia: eu trabalho dentro da equipe de implementação de projetos, porém dando o suporte necessário à parte administrativa. Porque dentro da execução do projeto a gente faz contratos de parcerias de trabalho para executar algumas atividades de quando eu comecei, executar algumas atividades que a gente não executava, tipo: eu era do Entre Jovens, o Entre Jovens é um projeto de reforço escolar, basicamente isso, com escolas do estado, onde no contra turno tinha um estagiário que era um estudante da área de matemática ou língua portuguesa que dava aula pra esses alunos do Ensino Médio, não lembro se era primeiro ano... isso, era no primeiro ano, para que eles não abandonassem a escola. Então, ele tinha aula de manhã e à tarde ele tinha aula com esse estagiário para dar um reforço para ajudar ele a não abandonar a escola. Então a gente contratava outras instituições que fizessem esse trabalho de contratação desses estagiários para poder trabalhar com esses jovens nas escolas. E aí a parte de contrato, prestação de contas eu cuidava, de pagamento, do que tinha que pagar, e também tinha nesse projeto tinha a parte de contratação com o governo, né? Então eu entrei na implementação para dar suporte a isso, à equipe, ao funcionamento dela, a população dela, enfim. Então o setor administrativo do banco, o banco intervém muito nas ações do Instituto na parte na parte burocrática, está? Então os contratos que a gente faz com ONG, com governo, a gente não elabora, quem elabora é um jurídico do banco. A gente, o Instituto Unibanco, dá meio que um suporte de funcionamento, porque as regras, as leis, as normas vêm tudo da equipe jurídica do banco, porque ela faz algo muito maior, de todo o pacto que é fazer contratação com o governo, com instituições.

M: Então quando você diz "banco" você se refere hoje ao Itaú Unibanco?

V: Isso, tanto faz, isso era o Unibanco e depois o Itaú Unibanco. Então o Banco ele tem muito cuidado, com contrato, com acordos né? Ele pensa em todos os detalhes.

M: Você me fez pensar no seguinte: o banco, ele sempre funcionou a partir do fundo patrimonial...

V: É, a partir da família. Todo o rendimento vai ser usado para a execução de projetos na área de educação. Primeiro, no início não era. Na área de educação, Brasil, Ensino Médio, enfim, focou nisso.

M: Mas isso significa que, a despeito da questão da independência financeira do Instituto Unibanco existe essa parceria do ponto de vista administrativo para gerir contratação, parcerias etc.

V: Várias coisas. Várias coisas. A gente, por exemplo, a parte de recursos humanos também, nosso portal de acesso de colaboradores do banco, também. A gente inclusive tinha muito problema de acessos, de internet, e até onde tem vários, porque o banco bloqueia muita coisa, o sistema do banco bloqueia muita coisa, porque é meio livre e precisa de liberar para entrar em qualquer site, enfim. E ele por segurança porque é muito atacado, o banco é muito atacado, com vírus, enfim, para roubo, para pegar dados, então eu tinha muito cuidado. Então a gente tinha muito cuidado. Então a gente tinha um suporte grande do banco para outras coisas, para funcionamento administrativo tem um suporte grande do banco, funcionamento de RH tem um suporte grande do banco, tecnologia, todos os nossos computadores, nossa estrutura física. Não que a gente não pague por isso, entendeu? Existem cotas para isso, e que são passadas ao banco para esse funcionamento, mas tem que ser deles. Não é totalmente apartado do banco não. É o conglomerado dele, e ele faz toda essa monitoria, todo esse apoio. Então assim: e aí a gente tem dentro do Instituto o administrativo que fica com essa ponte de conversar com o jurídico, e eu conversei muito já com o jurídico depois, eu e tinha uma pessoa dentro da área administrativa, que também conversava direto com o jurídico, alguma pessoa que fosse representante daquele contrato. A parte de pagamento também, eu acho que foi no sistema, eu não era direta, eu só faço a solicitação, então, também tem um sistema do banco, que a gente tem a nossa parte lá dentro de acesso para cumprir os pagamentos, enfim. E aí a minha ponte era o pessoal da equipe do administrativo mais né, a minha ligação, uma que cuida da parte de contrato, a outra cuida da parte de tratamento, uma que fica com compras, inclusive os nossos cadastros diretores e de parceria, é tudo feito

no sistema do banco. Tudo aquilo que tem de regra do banco para fazer parceria, tem uma regra que eles determinam, e aí existem exceções, e a gente tem que explicar porque teve aquela exceção, e aí em quase tudo a gente tem o suporte do banco para poder funcionar. A gente tinha várias exceções, que eram acordadas, "ok, isso é possível", então o era funcionamento diferente, do banco, mas cumpria os acordos [...] passava por auditoria, do próprio banco, do Ministério Público, para poder ver se a gente realmente está usando o recurso dentro da proposta, [e responder] para que que esse dinheiro foi reservado, para não sair do foco, prestar contas para o banco. Não sei se interessa saber, tem o Conselho do Instituto que é presidido pelo Pedro Moreira Salles, né? Tem um grupo de conselheiros que discutem as ações, como vai gastar o recurso, enfim. E tem pessoas do banco dentro desse conselho, não é [sic] só pessoas renomadas que podem ajudar a compor a parte tanto jurídica quanto a parte financeira, enfim.

M: Correto. Bom, você então denominaria a função que exerceu no Instituto como auxiliar de administrativo... como?

V: Eu continuo trabalhando na equipe de implementação de projetos. De lá para cá mudou muita coisa, eu parei de fazer isso, já tinha uma outra pessoa que fazia nas mudanças que a gente fez, internas, desde que eu estou no Instituto, dentro dessa equipe de implementação, teve várias mudanças de estrutura, dentro da própria equipe, de como funcionava. Então, assim no último eu estava dentro de uma equipe da gerência de implementação, dentro de uma equipe que dava suporte à equipe de implementação. Você deve saber que o Jovem de Futuro é de vários estados, né? Tem gente que trabalha no Piauí, no Ceará, enfim, que trabalha em Goiás. E aí eu estava dentro de uma equipe que ela toda em São Paulo, e tinha eu e mais uma colega. Então a gente dava suporte, não no administrativo, mas na parte do funcionamento da equipe. Eu fazia muitos censos, análises das ações que eram executadas, fazia análise dos relatórios e registros, fazia sobre como foi aquilo, né? Quais as falhas que tiveram, quais foram os acertos, e que resultados aquela ação, por exemplo, uma visita que se fazia às escolas, foi necessário saber como é que estava lá o funcionamento da escola como é que os alunos conseguiam refletir no dia a dia da escola. Então a gente fazia toda aquela conversa antes de fazer a visita, e a gente fazia uma análise sobre os resultados, né? O que era aprendido, o que não era, o que que era bom, o que causou, o que estava precário, se aquela visita, inclusive, foi eficaz, se aquilo é legal fazer no projeto, se realmente a gente conseguia pegar alguma uma informação interessante para a gente aprimorar o nosso projeto. Então fazia um pouco de

análise de algumas informações, e também cuidava muito da parte de arquivamento de documentos dele, como é que faz com que a equipe dê importância a fazer arquivos e todos os documentos que produz, né? Na implementação do projeto, montando tudo isso em banco de dados único, enfim, dava um apoio mesmo, assim, no funcionamento da equipe com relação à implementação do projeto, sabe? A gente estava num início de mudança muito difícil para a equipe conseguir mudar essa chave, né? O que que a gente faz? O que que é útil, o que que a gente pode fazer durante os nossos processos. E era basicamente isso que eu estava fazendo, sabe? Mas a equipe, como era de São Paulo, era muito difícil essa comunicação, essa interlocução e essa participação, sabe? Nas reuniões que aconteciam, praticamente quase tudo vem de São Paulo e não tem nada no Rio. Então foi difícil de eu conseguir participar das ações, das reuniões que tinham, tinha que ficar me deslocando. E tinha uma outra equipe lá participando das reuniões de ideação, das reuniões de *think tank* que tinha, a gente trabalhava com o Jovem de Futuro, e ele tem vários protocolos, ele não tinha revisão de protocolo, começou a ficar mais difícil trabalhar. Mas eu mudei para isso, completamente diferente do que eu fazia dentro do Instituto, que era essa parte mais administrativa. E eu durante um período eu trabalhei sozinha com apoio a uma equipe de formação do Jovem de Futuro, e ali eu fazia um trabalho mais focado nessa só de formação. O que mudou da reforma é que ampliou muito, foi para outros estados, a equipe de gestão de implementação, que é aquela que fica dentro da secretaria, né? Que está lá no barco da secretaria, junto com a equipe. Então, ampliou muito, e aí a gente, até meio que se organizar nisso, como dar suporte, focado cada grupinho num tema, então eu fiquei pouco tempo assim até firmar um pouco, ter um leque maior de ações dentro dessa nova [configuração].

M: Você tocou num ponto interessante: quando foi que você começou a se interessar pelo tema da educação?

V: Então na realidade eu passei a me interessar, porque eu não sou da área de educação. Quando eu entrei no Instituto é que eu fui descobrir esse tema, essa área, mais pela oportunidade de trabalho que veio do que por um interesse meu de ter ido buscar, entendeu? A gente, não sei se você já trabalhou no terceiro setor, se você conhece, no terceiro do setor existia uma rede de *network* muito grande entre os profissionais, então eu apesar de eu não estar não ter atuado numa área de educação, o que eu ia fazer não era especificamente que precisava ser um especialista em educação ou ter interesse ou ser formado. Então ele achou que eu tinha um perfil e eu gostei da proposta, e eu gostei, é

claro, da estrutura que o Instituto Unibanco tem de trabalho, né? Que é outro nível, e trabalhar na prefeitura, as coisas são mais escassas, onde eu trabalhava tinha dinheiro para manter projeto, mas na prefeitura não se tem. Então era uma outra estrutura, eu tive que, assim, [mudar] completamente a minha área, a minha estrutura de trabalho entendeu? E aí foi aí que eu comecei, mas assim: foi porque eu fui conhecer como é trabalhar lá dentro, entendeu?

M: Certo. E falando em educação como que você caracterizaria o projeto para a educação brasileira que o Instituto implementa através dos programas que ele vem desenvolvendo e especialmente através do Jovem de Futuro.

V: Eu acho que é um ponto que toca que é muito ... é um pilar assim né? Para quem trabalha com educação que é a gestão, tem gestão o tempo inteiro. Gestão, gestão, gestão. Eu acho que é uma base que se você não tiver isso muito bem estruturado, dentro de acho que qualquer outra área, mas dentro da educação, dentro de uma escola, dentro da forma de trabalhar, se você não tiver uma gestão muito bem feita, se você não tiver uma atenção, dificilmente você consegue dar continuidade a todo trabalho que você tem que fazer para melhorar a educação. Então, assim, eu acho que a proposta do Jovem de Futuro é primordial para melhorar a educação. Além de ser primordial, ele requer um envolvimento das pessoas, assim, de crenças, né? De acreditar no trabalho que ele propõe, que é difícil para caramba você convencer, sabe? As pessoas, as secretarias, equipes de colégios, ele envolve todo mundo, a gestão envolve todo mundo, todo mundo tem que estar acreditando nisso, né? Você cuidar da gestão, traçar planos, enfim. Então o outro lado, mesmo a gente sabendo que é importante, as pessoas tendo essa visão, o engajamento é muito difícil, então a gente vai insistindo, procurando e aprimorando, e vendo aonde pode mudar, onde pode melhorar, onde é o gargalo, e aos poucos vai mudando. E eu fui mudando ao longo do tempo algumas coisas, né? E quando eu comecei com o Jovem de Futuro ele era um projeto que eu tinha, piloto, em São Paulo, tinha em algumas escolas no Rio, algumas escolas em Minas, algumas escolas em Porto Alegre, enfim, porque ele tinha proposta disso. Acreditava-se que a escola, com o mínimo de recurso, junto com seu próprio plano de gestão, o mínimo de recurso, ela consegue melhorar o seu desempenho escolar, se ela sozinha fazer o seu plano, alguma parte do plano dela, não depender só da secretaria, enfim. Então a gente tinha uma parte que a gente pagava um valor *per capita* por aluno para a escola, e aí ela fazia um plano dentro de umas regras, dentro de umas limitações, então por cento para a sala de aula, tantos por

cento para a estrutura, tantos por cento para aprimorar o conhecimento. E aí quando o Ricardo entrou, ele foi mudando o escopo por isso, porque trabalhando com a escola e com a gestão vai vendo aonde é que não funciona, a gente está vivendo onde é que não funciona, onde funciona, e vai fazer, e vai inserindo outras frentes. E hoje em dia com o Ricardo, o que a gente trabalha é muito diferente do que era no início, não fugindo do principal objetivo, né? A gente começou a montar os protocolos de secretaria ... os protocolos de secretaria, de gestão de secretaria, que têm vários itens ... e aumentou também, você começa a trabalhar com a rede muito maior ... teve outras mudanças, mas, assim, hoje já não precisar mais pagar o recurso, na realidade a gente trabalha com apoio técnico, só. Todo o apoio técnico, dando dicas para a secretaria, dizendo a ela quais são as melhores formas de você organizar sua gestão. Basicamente isso. Então, mudou muito desde que eu entrei, e o trabalho é praticamente quase com a rede toda, começa com uma boa parte da rede, e depois vai aumentando, universalizando no estado quando o estado adere ao projeto. Isso já começou a mudar na época da mudança, quando estava a superintendência anterior, e aí foi quando entrou o Ricardo, mas a gente já tinha começado a mudar, aí e ele pegou e deu uma mais uma mudada no Jovem de Futuro, mas a base dele, assim, isso não mudou, a essência dele, gestão, melhorar a gestão, ele continua até hoje, de formas diferentes, né?

M: E aí você tocou num ponto fundamental, pelo menos para quem está do lado de fora, que é essa mudança: Wanda Engel, Ricardo Henriques. Você consegue dar uma pequena descrição quais foram as grandes mudanças percebidas por vocês, cada um na sua função, enfim, para a sua equipe, para a instituição como um todo, dessa mudança

V: Mudança de superintendência do Instituto Unibanco?

M: Isso!

V: Assim, cada um tem uma forma, um jeito de trabalhar. Quando a Wanda saiu, a gente estava crescendo com essa parte de aumentar o número de beneficiários, tinha crescido um pouco. Já tinha feito convênios com alguns estados para fazer essa implementação do Jovem de Futuro em outro formato que não dando o financeiro. E eles têm estilos diferentes. O Ricardo, ele é muito focado. Para ele, organização é tudo, e ela era uma pessoa que veio da Secretaria de Assistência Social, ela era assistente social do Governo Federal, e assim: ela é mais afetiva, eu acho, ela é mais com as pessoas, pelo menos para mim, sabe? Assim, eu tive mais contato com ela, o Instituto era um pouquinho menor.

Então, mudou muita coisa, assim, a própria estrutura, o próprio funcionamento do Instituto. Ele é economista, então ele é mais focado numa gestão, com resultado, em como vai chegar a esses resultados, e ele é muito rápido também. Com ela era mais devagar, mais cuidadoso, pensa mais como que faz, como é que vai dar o resultado, e ele é mais assim: não deu certo, muda para outro, não deu certo, muda para outro, vamos entrar com isso, vamos entrar com aquilo. E ele é da área da educação também, e aí ele vai inserindo, inserindo pesquisa, inserindo formas de trabalhar, abrindo um laboratório, muito diferente, vamos dizer assim: é como se ele tivesse profissionalizando o Jovem de Futuro, sabe? E aí eu acho que nisso tudo ele fica menos acessível do que ela nesse sentido, ele está tão envolvido, com tanta coisa para fazer, com tanta mudança, com tanto cuidado com como vai replicar o projeto, e como as coisas vão ser desempenhadas lá na ponta, que acho que tem menos tempo para esta atenção. É muita coisa. O Instituto faz muita coisa, parece que é só o Jovem de Futuro, mas o Jovem de Futuro é a ponta do *iceberg*. O porte do que se faz, do que está funcionando, é mudança o tempo inteiro, é novidade o tempo inteiro, é aperfeiçoamento o tempo inteiro. Montou, por exemplo, o Observatório, porque a intenção do Ricardo é ser uma referência, então tem que estar muito bem embasado, bem estruturado sobre educação, para falar sobre educação. É bem diferente a gestão dele.

M: Bacana. Muito bom esse ponto. E aí, você falou na questão da infinidade de projetos, o tamanho, a densidade do trabalho institucional que o Instituto desenvolve, e aí eu queria te perguntar: quais são, se é que existem, os principais parceiros do Instituto na execução do Jovem de Futuro, ou também de outros programas com envergadura maior? E aí, também aproveito para perguntar, nesse sentido, se quando vocês foram para as secretarias estaduais de ensino, quando vocês foram trabalhar nessa dimensão de levar o programa, se já havia, ou se há, outros programas de outras instituições acontecendo já com um propósito parecido?

V: Então, já existia sim. Inclusive, o que chegava para mim de informação com relação a ter outros projetos, muitas vezes acho que tinha uma área com um único projeto para executar dentro da escola. Existe, sei que existe, eu não consigo te dizer quais e nem onde, porque é uma coisa que é muito assim, né, em cada lugar, no próprio Itaú a gente tem escolas que não são só Ensino Médio, que ela tem um [Ensino] Fundamental também junto, então acaba esbarrando com outros projetos. Existe, isso existe. Eu não consigo te dizer, eu, né? Talvez outra pessoa dentro do Instituto que está acompanhando ela diga

quais são os projetos. Existe. Mas eu nunca acompanhei isso de perto. Nem tem como dizer. Teve uma vez que eu fui para uma reunião para falar sobre o Itaú Social e esse conseguia fazer algo em conjunto ou então como é que trabalha paralelamente com isso dentro de uma escola, mas, eu não lembro nem quanto tempo já eu nem me lembro mais, então é melhor nem falar muito sobre isso para eu não falar besteira. Qual a outra pergunta que você fez primeiro?

M: Os principais parceiros do Instituto.

V: Ah! Parceria?

M: Sim, na execução do Jovem de Futuro e nos demais programas.

V: Na execução em si, na implementação, a gente praticamente faz, só nós fazemos, o que a gente tem de parceria é quando a gente busca pesquisar informações que nos deem subsídio, informações que adensam mais a nossa informação sobre educação, do tipo: a gente faz avaliação larga escala, né? A gente no início pagava por isso, para o estado fazer, os estados fazem e a gente tenta aproveitar a própria avaliação estado faz, então assim: uma avaliação de larga escala com a escola, o Jovem de Futuro não faz mais isso. Teve um caso exceção, o Rio Grande do Norte, que o estado não conseguiu fazer por causa de problemas financeiros, e o Instituto ajudou a fazer. Hoje em dia é um caso esporádico, antigamente a gente fazia. E enfim, aí se viu que era um desperdício, assim, porque também a gente fazia a nossa, que a gente financiava, e o estado também fazia, e ficava aquele monte de avaliação para a escola fazer, e aí o resultado já era suficiente, porque era preciso ter um diagnóstico, enfim. Então assim, os parceiros que tinha, são nesse sentido. Agora enumerar quais... Na escola em si a gente faz, a gente tem a equipe para fazer toda a implementação. O que acontece, que a gente pede ajuda, é um exemplo que eu estava estudando de avaliação... Para fazer os protocolos, a gente começou, internamente, com essa proposta, mas contratou um consultor para ajudar a construir esses protocolos, pensando em todos os processos da secretaria, o processo do Jovem de Futuro, e como é que isso funciona, como é que o protocolo funcionaria, poderia ser montado. A gente tinha um colaborador, e ele ajudava a treinar, fazer as formações com os estados, com as equipes das secretarias, com as escolas, para utilizar o protocolo. Hoje em dia a gente faz sozinho, praticamente sozinho, esse protocolo. Na época, a gente tem, por exemplo, Observatório de Educação lá, montando né? A gente tem uma equipe interna de pesquisa de assuntos, e a gente faz parceria com quem monta o site, entendeu? Que

monta um programa, que dá suporte de TI, que dá suporte de filmagem, porque a gente fez filmagens, entrevistas, enfim. É mais nesse sentido, todo o suporte que dá é para o Instituto funcionar. O Jovem de Futuro em si, mesmo, é a equipe que vai fazer, a equipe de implementação do estado, que é lá o gestor, geralmente dois, três dentro da Secretaria, fazendo ele funcionar, levando todas as informações. De vez em quando uma consultoria para ajudar em algum determinado problema que está acontecendo, para fazer algum tipo de trabalho junto com a equipe na Secretaria, eventualmente, entendeu? Mas, assim, dizer para você que existe um parceiro que trabalha direto com a implementação do Jovem de Futuro, eu desconheço. Não temos não, não tinha né. Não sei agora, que agora com a pandemia, não sei nem como é que está funcionando, então eu acho que, só escuto às vezes as pessoas falando que estão trabalhando muito, de casa, e está tendo um monte de coisas, mas não sei nem como é que é isso, com escola fechada, com Secretaria sem funcionar, nem sei como é que está. Então aí eu já não sei se tem, entendeu? Pode ser que eles tenham pensado em alguma coisa mais local, não sei.

M: Entendi. Bom, é uma questão, né? Tudo mudou com a pandemia?

V: É porque assim, implementação mesmo, assim, o foco de produção, a gente faz parceria para suporte para outros dados para agregar ao Jovem de Futuro na área de educação, enfim. Ah, e a parceria mesmo é a própria secretaria, né?

M: Sim, sim, sim. É o primeiro parceiro.

V: É, eles são o principal parceiro, né? Sem eles a gente não faz o Jovem de Futuro.

M: Sim. Mas no terceiro setor vocês não teriam, por exemplo, Instituto Ayrton Senna, "a gente desenvolve tal e tal coisa juntos" já que somos especialistas num tema...?

V: Não, não. Não que eu saiba, entendeu? É por isso que eu estou te falando: como eu trabalhava na implementação, se dentro de alguma atividade específica para agregar informações sobre educação, do Instituto, que é de outra área, vamos dizer, do laboratório, que trabalha com pesquisa, enfim, com estudos e outros trabalhos, e ela lá dentro, ela tem uma parceria para, junto, buscar, eu desconheço. Porque, foi o que eu te falei. Sinceramente muita coisa que acontecia, a gente não ficava sabendo, sabia muito por alto: "foi feita uma pesquisa sobre isso, isso e isso". "Ah, foi? Quando? Ah, ano passado, o resultado é esse". "Ah, tá". Aí traz o resultado. Então, assim, muitas vezes as coisas começavam a funcionar em algum setor, que é para trazer para dentro do Instituto, mas a

gente não participava, entendeu? Só depois do resultado, então, eu desconheço se tinha alguma parceria com algum instituto, alguma instituição do mesmo tipo de trabalho, que trabalha com a questão da educação, que eu saiba as parcerias que a gente tinha eram as que agregavam na parte de pesquisa, né? Sei lá, produção de algum material, de avaliação, que eu saiba não.

M: Sim, correto. Você passou um período considerável na instituição, então acredito que você pegou o processo de fusão do Unibanco com o Itaú, sim?

V: Sim, peguei?

M: Você conseguiria dizer de alguma forma quais foram os impactos causados por essa fusão no trabalho do Instituto Unibanco?

V: Na realidade, para mim, o impacto que eu senti, o único impacto que eu senti, porque para executar projeto a gente é independente, para o que a gente não é independente é a parte de funcionamento material, né? De funcionamento do ambiente, de funcionamento, estrutura de internet, por exemplo, suporte técnico. Nisso a gente não era independente, e não é ainda. A mudança que teve foi muito mais interna do que para fora. Então teve a mudança de local, mudança de portal, mudanças de internet, houve mudança dessa coisa da parte de contrato financeiro, mudar para as regras que o Itaú usava, tudo para o Itaú, tá? Eles fundiram, não sei como é que ficou na parte de banco, mas pelo que eu vi, mudou tudo para como o Itaú funcionava. Foi mais nisso do que nos projetos que a gente executa, e nisso o banco nunca se meteu não. Mudou o conselho, não é que tenha trocado todo mundo, mas teve algumas mudanças, do Itaú para acompanhar mais de perto, a mudança foi mais nessa parte do que na parte própria de implementação mesmo.

M: Correto. Não houve nenhuma grande expansão do ponto de vista da estrutura, do investimento, ficou parecido?

V: Não, não. Não pela fusão. Às vezes, foi mais pelo projeto em si, pela naturalidade, pela natureza das atividades que precisam ser mudadas ou melhoradas, aperfeiçoadas, precisavam de algum outro tipo de caminho a seguir, mas não pela fusão, a fusão, ela não interferiu no objetivo do Instituto, no escopo de trabalho do Instituto não. Interferiu em outras coisas, na parte legal, na parte burocrática, na parte que estendeu, interna, de políticas internas, isso tudo mudou. Mas projeto em si, execução, de grupo de trabalhos do Instituto, nos projetos que executava não. Isso não. Isso muda com o superintendente

entrando, aí vai mudando, aí é aquilo: a coisa é dinâmica, vai mudando naturalmente, não é porque tinha que, era obrigado porque mudou para Itaú, tinha que seguir tudo, não. Muda em função do que vai acontecendo no projeto, é natural.

M: Entendi, entendi. É bem mais de acordo com a dinâmica interna do que com esses grandes eventos externos às instituições.

V: Não teve aquela coisa assim de: "ah, os outros vão, aí o que acontece aqui, vai mudar de cargo, vai mudar as pessoas, vai ter que reestruturar". Não foi por isso, todas as reestruturações que tiveram no Instituto Unibanco foram por ele mesmo, entendeu? Por ele próprio, não por interferência da fusão, foi muito interno, nada externo.

M: Entendi. Bom, sendo assim, considerando essa experiência de longa data que você tem, imagino que também você pôde acompanhar o processo de parceria, de estabelecimento da parceria com o ProEMi. Você consegue contar um pouco sobre como que foi, de onde surgiu a iniciativa de fundir os programas, como que foi dentro do contexto mais amplo, de debate sobre educação na época?

V: O pouco que eu sei é o seguinte, e o que eu me lembro também: a Secretaria [de Educação], ela tinha o ProEMi, que tinha objetivos muito parecidos, muito alinhados ao Jovem de Futuro. E o Jovem de Futuro tinha a questão do recurso financeiro, que era enviado para as escolas que iam trabalhar com o Jovem de Futuro, porém em larga escala isso não seria assim. E aí o ProEMi tem metas, de quando mudou para quando a expandir. Quando teve a expansão do Jovem de Futuro, e aí naquele molde de dez escolas, vinte escolas num estado, ele começou a aumentar para a rede, e outros estados. Então entrou Minas [Gerais] na época, e saiu, não ficou, entrou São Paulo, também não ficou, quer dizer, Minas não entrou, Minas ia entrar, era São Paulo, quando saiu entrou Mato Grosso do Sul, que na época era a Wanda Engel. Vou começar do início: a Wanda Engel escreveu o Jovem de Futuro e o Entre Jovens no MEC, não lembro o que que era, para o projeto ser avaliado, eu não sei como é que se chama esse processo, mas depois ele poderia ser considerado uma tecnologia da área de educação.

M: Ah, uma questão, você levantou esse ponto? Ah, foi a Wanda quem desenvolveu o projeto Jovem de Futuro?

V: Foi, foi com ela. Acho que foi ela que desenvolveu sim. Foi lá em 2007 que começou. Pela história que eu conheço foi ela.

M: E o Entre Jovens também?

V: Também. Eu acho que isso acontece muito com as instituições que trabalham com educação, de desenhar projetos e mandar para o MEC para ele avaliar o quanto que aquilo ali é efetivo, funciona, ou ele tem um nível de trabalho que pode ser considerado uma tecnologia que qualquer um pode usar. Eu não lembro muito bem, talvez eu tenha até material falando sobre isso, mas na época ele foi considerado - e isso saiu até num livro, numa listagem sobre os projetos que eles executaram com educação - ele era uma tecnologia que funcionava que, dava resultado, e que ele podia ser uma tecnologia a ser utilizada por qualquer um como um projeto para melhoria da educação. E daí ela começou a oferecer o Jovem de Futuro para as Secretarias [de educação] de todos os estados do Brasil. Ela mandou para alguns secretários, mandou informação falando sobre esse processo. E ela estava muito interessada em trabalhar com as secretarias para desenvolver o projeto nas escolas, nesse formato. Só que tinha o ProEMi, e aí ela começou a entrar negociação, também não vou entrar detalhes porque eu também não tenho tanta informação, mas o ProEMi tinha basicamente o mesmo escopo... e com essa parceria com o Jovem de Futuro, consegue entrar com a parte de suporte, de suporte teórico, de formação, de fazer funcionar. O ProEMi tem recurso para entregar às escolas, e aí a gente entra com a parte técnica, de suporte, e foi assim que começou. Só que não durou muito também porque o ProEMi tinha várias lacunas, a questão do recurso entrar na escola, às vezes atrasava, às vezes não era pago, e aí isso também era ruim para o Jovem de Futuro porque as Secretarias [de Educação] queriam dinheiro, não era só o suporte técnico. Então começou a dar uma crise, a andar para trás, enfim, e chegou um ponto lá que apartou: "esquece o ProEMi". Não sei nem se funciona o ProEMi, hoje se ele parou, como é que foi, mas essa dificuldade do governo de manter o recurso, porque como era atrelado, o próprio Instituto também precisava desse recurso para poder continuar funcionando. A proposta do Jovem de Futuro fazia um plano, se você não tem não tem recurso não conseguia desenvolver, porque não tinha o recurso para desenvolver. E a gente continuava batendo na tecla de técnica, de: "vamos lá, vamos fazer formação, vamos continuar trabalhando", "mas como se eu não consigo desenvolver o que eu tenho?". Então não batia meta, o trabalho no final do prazo ainda não tinha iniciado, você tem um cronograma para poder executar, de tarefas, enfim. Aí apartou, não sei como é que foi essa negociação. Já foi complicado isso, na época do ProEMi era com a Wanda e nesse meio tempo entrou o Ricardo. E aí o Jovem de Futuro começou a se fazer sozinho, dando [apoio] para a

escola executar a parte de gestão. Eles têm plano, eles fazem plano de atividades, entre os alunos ... E aí ficou só o Jovem de Futuro, sem o ProEMi, e aí a gente começa a poder falar sobre ele com muito mais autonomia e sem o problema de a outra parte não estar cumprindo a promessa. Então, isso melhora a execução do projeto.

M: E depois que houve essa desconexão com o ProEMi, o programa continuou oferecendo a parte de suporte técnico, essa cara mais consultoria, talvez, técnica para as escolas, sem nenhuma possibilidade de oferecer recurso, né? A escola, a Secretaria [de Educação], ela topa fazer a parceria porque ela quer melhorar a gestão, ponto. Recurso não entra mais?

V: É isso aí, é isso aí. Aumentou mais ainda a importância da gente ter funcionário do Instituto, colaborador do Instituto dentro da Secretaria para poder estar ali o tempo todo orientando a equipe e as formações, né? Que é o que leva. Aí, o que acontece: a Secretaria cede um espaço, essa é a parte que ela teria que arcar, ela cede o espaço para gente ter uma equipe trabalhando, para poder fazer funcionar, porque sem isso, não estando perto, não consegue fazer podar o projeto. E quando a gente faz formação, o que a gente gasta de recurso é alugar um espaço, geralmente um hotel, e alimentação, e a Secretaria entra com deslocamento e a diária, a própria Secretaria é obrigada a pagar a equipe dela. Esse é o nível de parceria com relação a essa parte financeira. O resto é com a gente. Sim. Nos últimos anos, agora, o Jovem de Futuro nesse sentido do suporte técnico, de formação, começou a trabalhar com a equipe da própria Secretaria para fazer formação, sendo treinada pelo Instituto. Então começou a se ter dentro da Secretaria, o próprio servidor ... que fosse um formador dentro da Secretaria, e aí o Instituto daria o suporte. Não sei como é que está isso agora, mas estava começando a ter, porque a gente estava chamando a fase de sustentabilidade, né? Porque o projeto, você tem que rodar sozinho depois. A gente está junto e ajuda a pensar nessa sustentabilidade. E aí um não tinha formador, era tudo do Instituto, tendo um formador local próprio e treinado para isso, eles começariam a andar sozinhos, sem precisar de formador. Porque a equipe para ajudar na implementação, dar suporte e apoio a gente tinha, o formador não. Aí que começou a ter, e aí é essa a troca, né? É essa a parte deles e a nossa.

M: Certo. E você comentou da questão de, assim que os programas Jovem Futuro e o Entra Jovem foram criados a Wanda, na época, ela levou esses programas para o MEC para tentar transformá-los, como já era de praxe no próprio terceiro setor, transformar

esses programas em tecnologia educacional. Até hoje eles são uma tecnologia educacional prevista nos guias?

V: Então, eu não sei como é que bom ... isso já tem muito tempo. Eu acredito que assim: era um livro que eles montam de tecnologias educacionais para disponibilizar para toda a rede educacional, e eles lá podem executar sozinhos por exemplo. E o Jovem de Futuro estava dentro desse guia. E tinham várias, todas foram consideradas como tecnologia. Se é ainda, o que que muda, se é revista, eu nunca mais acompanhei. E aí assim, uma das regras para que ele pudesse ser considerado ... é ele ter sido executado por número mínimo de escolas e Secretarias. Foi por isso que começou [ser testado em] escolas para que ele pudesse ser praticado, e ele conseguir ganhar essa certificação de que é um projeto válido pelo MEC. Então eu não tenho certeza de como é que ficou isso depois, se o Entre Jovens continuou ou não, porque a força maior foi no Jovem de Futuro. o Entre Jovens acabou virando uma metodologia para, no Jovem de Futuro, quem quiser. Hoje mudou, vários projetos que a gente tinha dentro do Instituto viraram metodologias para usar no Jovem de Futuro dentro da escola, quando a escola decidisse que queria que o Entre Jovens, tinha ... aquele que forma grupo de jovens ...? Tinha várias metodologias, tinha umas dez, eu acho, que o Instituto fazia, tinha o Estudar Vale a Pena, tinham vários [protocolos] que estavam disponibilizados ... e isso foi entregue na época. Mas também depois passou, o Ricardo já não se acostumou não. Corre. Mas eu acho que o Jovem de Futuro continuou ... agora o Entre Jovens ... eu não me lembro se está, se continua lá no livro guia deles como uma tecnologia deles, eu não sei.

M: Sim, tudo bem. Você tinha comentado sobre o Observatório de Educação, e aí eu gostaria de perguntar, já caminhando para o final da entrevista também: qual é o papel dos conteúdos que o Instituto não só divulga, mas também produz? E aí, aqueles que estão no Observatório, mas também publicações periódicas como o Boletim Jovem de Futuro, outros documentos que são que são desenvolvidos pelo próprio Instituto, qual o papel deles para o trabalho como um todo da instituição? A quem eles se dirigem? Quais são os seus leitores?

V: Toda essa documentação que é feita no observatório, tudo o que é incluído lá? Você chegou a olhar o observatório ou não?

M: Sim. De lá e não só, mas também essas publicações periódicas do próprio Unibanco.

V: Então, o público é ... do Boletim Jovem de Futuro, o público, eu acho que o principal público são as secretarias, são os professores, é toda área de educação, a principal. O Boletim Jovem de Futuro e tem um outro também.

M: Aprendizagem em Foco?

V: Esse, esse. Acho que é esse mesmo também. O público alvo dele, assim, acho que é o pessoal da Secretaria, porque ... se eu não me engano, eles recebem um comunicado sobre a publicação de cada. E eu acho que também em geral, para todos os profissionais que trabalham com educação, a nível nacional, Ensino Médio, sabe? Para a gente, para quem está trabalhando com instituições que estão trabalhando com educação, seja no terceiro setor. O observatório tem uma gama bem ampla de assunto ... pesquisas. Então é nesse ponto que eu acho que o Instituto quer virar uma referência em educação, onde ele trata de todos os assuntos que têm a ver com educação, refletem na educação, que foram inovação, o que for de dados, enfim. Eu acho que o principal mesmo, o público que eu entendo, que eu entendi, são as secretarias dos estados, toda a equipe que trabalha com educação.

M: Correto. Sim. Bacana. Eu queria te perguntar também, você tinha mencionado isso em parte anteriormente, mas, na medida do que você já experimentou, de já todas as experiências que você teve no Instituto até agora eu queria entender um pouco como que ocorre na prática esse trabalho coletivo entre os braços sociais do conglomerado. Você mencionou a Fundação Itaú, né? Itaú Social, tem o Instituto Moreira Salles, tem o Itaú Cultural. Como que na prática vocês colaboram entre si? Existe sistematicamente uma colaboração, ela é mais fortuita? Como que ocorre?

V: Então, na realidade cada um tem o foco, né? Por exemplo: o Itaú trabalha com crianças. A gente trabalha com jovens, adolescentes. O Moreira Salles é a parte mais cultural. Então, ... a gente não tem muita coisa. A coisa que acontece muito pontualmente é com a Fundação Itaú Social, que trabalha com educação, mas de crianças, e acho que eles têm alguma coisa com Ensino Médio, mas muito pouco. Então a gente não tem, sistemática não ... Inclusive a forma de trabalhar é diferente. Não tem, a gente não tem.

M: Entendi. Correto. Como você classificaria a relação do Instituto, do trabalho que ele faz com os veículos de comunicação? Existe uma divulgação mínima nesse âmbito?

V: Existe, existe sim. Eu só não consigo te falar, assim, como que isso funciona, porque isso era da área de comunicação. Mas existe a gente ter [assessoria] que está lá dentro do Instituto para falar sobre projeto, execução, mas não é nada muito massivo não, sabe? Eu não sei como é que funciona essa coisa, entendeu? Por que que não é ou qual é a regra para isso, porque de tal maneira a gente é uma instituição ligada a um banco, e existe mito em volta disso... E quando você fala de assim, seja banco, seja privada, qualquer fundação privada, se for fundação privada eu acho que, me parece que fica querendo muito fazer marketing mesmo, propaganda da instituição, do Itaú, do Unibanco, sei lá, do Boticário. Então, assim: eu, particularmente, trabalho no terceiro setor, sei o que que é, conheço, ouço falar de muitos, mas muito por causa disso. Você não vê uma ... eu acho que você está fazendo pesquisa disso deve ter, mas não vê se falando muito por aí, tem gente que nem conhece ou sabe o que é terceiro setor, não sabe nem que isso existe. É. Então eu não sei dizer exatamente como é que o Instituto trabalha para fora a comunicação, marketing, disso não. Na realidade, quando eu estava lá, eu ouvia muito eles falaram que queriam melhorar essa coisa, essa informação para fora, queriam. Mas eu não sei que comunicação faz não.

M: Certo. Eu queria te perguntar também, aí prometo que a gente está quase finalizando, como que você enxerga o trabalho em parceria com o setor público? Quais são os obstáculos que normalmente vocês encontram? Quais são as facilidades, qual é a especificidade de um trabalho do terceiro setor em direção e em parceria com o setor público, a educação pública?

V: É imprescindível, né? A área da educação que precisa de muita melhoria é a educação pública, né? E sem a parceria com as Secretarias de Educação, com o governo, a gente não executa nada, sem o aval deles, apoio ... E a maior dificuldade é essa, a gente sabe que o governo é muito precário com relação à dedicação e ao investimento em educação, e os servidores sofrem muito por falta de recurso, falta de salário, equipamentos quebrados, escolas deficientes, enfim. Então assim: a maior dificuldade é você conseguir alinhar potencial de trabalho que a gente tem de apoio, de financiamento que a gente consegue dar para o projeto ir para frente com o apoio financeiro que o governo dá para a equipe continuar trabalhando... é a educação, escola e secretaria ter pouco recurso para estar passando. Acho que são vários níveis, várias dimensões de [precariedade] financeira. Até salário, né? A gente tem aí governos que estão mais atrasados na área da educação do projeto, e aí o cara pouco consegue pensar em se engajar, em desenvolver O

Jovem de Futuro. A dificuldade é essa: é o suporte financeiro dado com equipamento da educação, com a Secretaria, com o colaborador, esse é o maior. Porque a partir do momento que você entra numa Secretaria, aparece um projeto que eles aceitam, é mais fácil. Só que, assim, tem uma outra coisa também que é muito ruim, é: o secretário aceitou, o Governador gostou, aceitou, quer. O secretário gostou, aceitou, gostou da proposta, quer, quer desenvolver. Também tem às vezes uma parte difícil que é você convencer a própria equipe. Ir na Secretaria, mostrar para eles a importância, porque tem uma questão de aumento de trabalho para eles, isso, fora o trabalho que já tem para fazer dentro da secretaria, que não é pouco, e que às vezes é com muita dificuldade, começa a entrar em outros projetos que eles têm que executar e que são exigidos e cobrados por cima e eles não dão conta muitas vezes. Então, engajar também alguns servidores, engajar. A própria escola. Tem escola que é engajada e você fica babando, quando você vê acertando, e acreditando, os alunos. Tem escola que se o diretor não acreditar muito ... fica difícil. Então assim, eu acho que são as pessoas, né? É a parte financeira, e engajar pessoas, né? Acho que a maior dificuldade. E a parte positiva é todo aquele, não só o escopo de trabalho do Jovem de Futuro, [mas] que a proposta dele é muito boa, é que ele não é estático, que o Instituto ele vai vendo tudo aquilo que precisa aprimorar, melhorar, fazer pesquisa, que dado, que informação que vai agregar, que vai melhorar, quais as evidências, ele trabalha muito com evidências, pesquisas de: ver lá na prática o que que está acontecendo, escutar o gestor. Então, essa é a parte muito boa do Jovem de Futuro, é ele saber, na real, o que que está acontecendo, como isso impacta lá, e o que que aponta lá, o que que eles trazem ... para agregar e melhorar o que a gente faz. Então, se precisar melhorar, o que que precisa melhorar, precisa melhorar num ponto, então para eu melhorar isso, eu vou fazer uma pesquisa, estudar, trazer um especialista para falar sobre isso? Então o Instituto busca isso, entendeu? Ir aprimorando e melhorando a partir das evidências que vai coletando ao longo da implementação. Ou seja, da experiência... Então isso é muito bom também.

M: Bacana. Bom, até agora acho que essas eram as perguntas que eu queria te fazer. E a última é se eu deixei de perguntar alguma coisa que ajude a gente a ter uma visão, uma compreensão devida, cabida, do trabalho que você fez aí ao longo desses anos. Se você queria comentar algo mais?

V: Olha, a princípio, assim, não. Mas eu vou te falar um negócio: se eu for lembrando de alguma coisa ... eu posso te falar depois. É porque é assim: a cabeça da gente às vezes

não é falha, né? Mas se eu lembrar de alguma coisa eu te falo, e se for relevante você vai agregando aí. A princípio não.

M: Que ótimo. Bacana. Bom saber. Inclusive, provavelmente quando eu for transcrever a sua entrevista eu vou me deparar com algumas menções a documentos que eu não vou encontrar, enfim, se você puder disponibilizar seria perfeito, muito bom.

V: Você precisa de algum documento do próprio Jovem de Futuro, tipo, sei lá, projeto, trabalho dele, proposta, alguma coisa que você precise ler ...?

M: Esses que estão no site eu já tenho todos, os que eu não tinha e consegui recentemente foram cardápios que eram ofertados na primeira fase, vamos colocar, ali do dos primeiros anos do programa.

V: Das metodologias?

M: Isso, cardápio de metodologias. Sim, que você mencionou inclusive, né? E também os protocolos, eu também consegui os protocolos. Um documento que eu nunca encontrei também, não sei se ele existe, se ele está disponível para vocês, seria o estatuto do Instituto Unibanco, não sei se ele tem um estatuto.

V: Tem, tem, tem. Eu tinha o antigo, nem tem mais aqui o que tinha lá, mas eu acho que muda, ele faz algumas alterações, não sei, eu não me lembro mais. Teria que ver isso era com, sabe por quem? Alguém que já está lá, e falar com o pessoal do administrativo, jurídico, sim, aí eles têm.

M: Certo, e se por ventura você também tiver recomendações de novas pessoas para fazer a entrevista, sejam antigos ou atuais funcionários, seria ótimo também. Pode me recomendar todo mundo que aparecer.

V: Tá, aí se eu encontrar, de repente, alguém aí eu te falo.

M: Certo? Bom, acho que por hora é isso. Você tem alguma questão para fazer também?

V: Não, tranquilo. Porque, na realidade, é mais difícil falar qualquer coisa porque você é que sabe o foco, o que que precisa saber, e aí eu fico meio assim: "o que que eu falo mais, né? ... Mas, enfim, qualquer coisa você me pergunta de novo, quando transcrever se tiver alguma dúvida você pode me mandar, fica tranquila, tá bom?

M: Está certo, então. Muito obrigada, bom fim de semana e a gente continua a conversa, na medida do possível e do necessário, tá bom?

V: Tá bom. Obrigada e boa sorte, tudo de bom aí no trabalho.

M: Igualmente. Boa sorte, com o seu trabalho novo também. Tchau, tchau.

V: Até a próxima. Beijo.

Anexo 5: Entrevista com Gustavo

M: Primeiro eu queria te perguntar, e aí você pode tomar o tempo que você achar necessário, sobre a sua formação acadêmica como um todo.

G: Tá. A minha primeira formação foi Turismo, eu me formei em 2000 em Turismo e não atuei na área. E aí depois de três ou quatro anos, por insistência de parentes, eu tenho, assim, metade da família da área de educação e metade da família da área do direito. E aí eu falei: para o direito eu não vou de jeito nenhum. E aí o lado da educação, eu sempre gostei de brincar de escolinha com crianças, sempre estive envolvida com isso. E aí entrei para fazer letras. Aí fiz o curso de letras, aí depois eu deixei o trabalho e aquilo que eu estava fazendo, e eu disse bom: eu vou entrar nessa graduação agora, porque como no turismo eu não atuei na área, eu falei: agora eu vou. Se eu vou me propor a fazer letras eu vou atuar de fato. E aí depois que eu fiz letras, e aí mesmo depois trabalhando no Instituto, quando a instituição resolveu ir para essa área da Educação à Distância, eu também comecei a enveredar a minha formação para essa área. Então eu fiz depois uma pós-graduação em Design Instrucional, fiz outra em Planejamento, Gestão e Implementação de Educação à Distância, e agora estou fazendo esse mestrado em Pedagogia da Educação à Distância. Então essa é a minha formação.

M: Bacana. E quando foi que você começou a trabalhar no Instituto Unibanco?

G: Eu comecei no segundo semestre de 2008 como estagiária. Eu estava fazendo letras, e aí o coordenador do curso falou: "ah, tem um projeto, é aqui perto". Eu fazia em Taboão da Serra a faculdade, e o Instituto Unibanco tinha uma unidade na Ilha Garcia, no Butantã, que se chamava Centro de Estudos Thomas Zinner. E aí eles abriram uma turma para fazer… eles tinham vários projetos ali, né? E aí eles abriram turma para ser Educador de um projeto chamado Entre Jovens. Ainda não era a tecnologia então ainda estava em processo de validação dessa tecnologia, e aí eu entrei no Instituto para ser estagiária desse projeto. Aí eu fiquei seis meses, o segundo semestre de 2008, e depois abriu uma vaga para ser Educador de Jovem Aprendiz. Então eu fechei assim o meu ciclo de seis meses como estagiária e voltei em fevereiro de 2009 para ser Educadora do Jovem Aprendiz. Fiquei 10 anos lá.

M: No seu estágio, e na vaga efetiva que você veio a ocupar, como que se deu o processo de seleção? Como que foi?

G: O de estágio tinha dois projetos, e aí estávamos em 3, 4 meninas nesse processo de seleção. E aí foi feita uma entrevista com a coordenadora do curso, que dizer, com a coordenadora desse Centro de Estudos, foi uma entrevista com ela. Primeiro foi o envio de currículo, depois foi a entrevista com ela, e depois foi uma entrevista com a pessoa que coordenava todos os projetos da instituição. E foi um papo, mesmo, assim, então foi currículo e uma entrevista. Duas entrevistas, na verdade, com duas pessoas diferentes. E teve indicação do coordenador do curso que eu fazia, porque eles estavam buscando pessoas do entorno também para dar aulas, e a faculdade tinha convênio com o Instituto. E aí para a vaga depois de Educadora do Jovem Aprendiz, eu acho que foi pelo trabalho que eu fiz ali nos seis meses de estágio, e aí foi indicação, também, para a vaga. E aí eles buscavam pessoas que já conhecem a instituição. Acabou esse processo, né? E como a gente tinha uma vaga aberta, vamos ver se ela quer continuar e vamos seguir esse processo com ela, né? E aí também foram duas entrevistas, com a coordenadora desse Centro de Estudos, até para me dizer sobre o novo trabalho, que ela queria continuar, enfim, e foi com a gestora nacional do Instituto. Ela cuidava de Rio e São Paulo, que eram os dois principais escritórios, ainda não tinha todos esses estados, a gente trabalhava com menos estados. Era aquela primeira leva do Instituto, do Jovem de Futuro, né?

M: Entendi, bacana. E quem era a gestora nacional?

G: A Sônia Silva.

M: Legal. Durante esses 10 anos que você permaneceu na instituição, imagino que você tenha desenvolvido funções diferentes, né? Acho que você exerceu vários cargos, e aí eu queria que você contasse um pouco sobre isso, sobre a sua progressão de carreira nessa década.

G: Ah, Legal. Então olhando para a instituição como um todo, né? Então esse primeiro passo foi o estágio que foi muito bacana, porque eu era da Letras, então eu dava aula de língua portuguesa para o Entre Jovens. Depois quando abriu essa vaga para educador de Jovem Aprendiz, eu fiquei por mais ou menos um ano como Educadora do Jovem Aprendiz, então tinha turmas de segunda e quarta, terça e quinta, de manhã e à tarde. Então era assim, Educadora do projeto mesmo, tinha outros projetos da instituição, mas eu era Educadora do projeto mesmo. Quando teve a fusão do Itaú-Unibanco, o projeto Jovem Aprendiz foi para uma outra instituição maior, porque já trabalhava com o Itaú, o

projeto Jovem Aprendiz Itaú. Então esse projeto começou a ir para um processo de "vamos finalizar as turmas que estavam acontecendo" e tal, né?

M: E ele foi para onde, o projeto? O jovem aprendiz foi para a Fundação Itaú Social?

G: Foi para o Espro, que era essa organização que cuidava do Jovem Aprendiz do Itaú. Então o do Unibanco ficou mais ali, como o Instituto Unibanco, e entrou para o Espro. Depois eu não sei como foi esse processo, porque quando o Jovem Aprendiz saiu do Instituto Unibanco a gente deixou de acompanhar também essas frentes. A gente também, nessa época em que eu era Educadora do Jovem Aprendiz, como o projeto começou a ir para uma fase de encerramento mesmo, de encerrar as turmas que tinha, porque a gente fazia a formatura desses jovens, eles ficavam 2 anos com a gente, né? A gente tinha que fazer a formação, tinha turma em andamento ainda. Então me deixaram como Educadora do Jovem Aprendiz, e me colocaram também para fazer a gestão de projetos apoiados, que a gente chamava. Porque o Instituto colocava um aporte financeiro para esses projetos apoiados que atuavam com a formação de jovens aprendizes, tinha uma frente grande de jovens aprendizes, no Brasil inteiro. Então a coordenação saiu, e aí eu fui assumindo frentes. Então, "ah, como você já está no Jovem Aprendiz, a gente não precisa de ter mais gente, três ou quatro pessoas, então como é um processo que tá acabando e agora é mais prestação de contas, eu assumi também essa frente de gestão desses projetos até finalizar. Porque quando teve a fusão tinha projetos que estavam no meio, tinha projetos que estavam prestando contas ainda, tinham projetos finalizando para entregar o produto final. E não podia só simplesmente acabar, né? Tinha todo um processo de encerramento mesmo. E aí acabando com todo esse processo do Jovem Aprendiz, como eu estava em sala de aula e o Instituto estava entrando nesse processo de fazer a testagem, e esses materiais todos virarem tecnologias, antes de virar esse grande guarda-chuva do Jovem de Futuro, então por exemplo o Entre Jovens, que começou ali pequenininho, em que eu era estagiária, ele virou uma tecnologia que foi para vários lugares, né? Então me colocaram nessa frente também. Disseram: "olha, como você estava em sala de aula, você também tem o olhar do professor, e também tem olhar da sala de aula, a gente quer que você venha para esse lugar de desenvolvimento de conteúdos. Então ali eu escrevia conteúdo, validava conteúdo, isso tudo presencial ainda, não tinha nada do EAD, porque a gente ainda estava com aqueles estados com 90 e pouquinhas escolas. Ainda não era o Jovem de Futuro com essa grande rede com vários estados. A gente fazia tudo presencial, e aí tanto a parte de desenvolvimento de conteúdo e de formação mesmo eu entrei para

fazer junto com um grupo. Era um grupo pequeno também, então, por exemplo, a gente tinha Minas Gerais tinha Rio Grande do Sul, então a gente pegava as caixas de material, a gente fazia tudo junto com parceiros, produzia esses materiais, organizava uma formação para professores e a gente ia até o estado, com caixa, mochila, pegava avião e ia embora, e ia para o estado fazer formação.

M: De professores e gestores?

G: Nessa primeira leva era de professores. Então a gente criou metodologias que a gente chamava de Metodologias Pedagógicas de Articulação e de Mobilização, tinha parceria com os estados, mas a gente entrava bem para a sala de aula mesmo. Era bem mais com os professores na época. É aí, assim, esse processo foi acontecendo, a gente criou mais ou menos umas 11 metodologias, tinha um cardápio de metodologias: Fundos Concursáveis, Mentoria, Superação na Escola, Entre Jovens. O Introdução ao Mundo do Trabalho foi bacana porque, assim, eu peguei todo o conteúdo que eu dava de do Jovem Aprendiz, e aí junto com um parceiro a gente pegou todo esse conteúdo do Jovem Aprendiz e remodelou para virar o Introdução ao Mundo do Trabalho para poder ir para as escolas. Então o Estado de São Paulo, por exemplo, ele usou, enquanto ele tava com a gente, ele usou com 60 ou 70 escolas para fazer disciplinas eletivas quando o estado começou fazer a educação integral, quando jovens ficava o dia inteiro na escola eles usavam a metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho para poder fazer no contra turno com esses jovens. Foi muito legal, foi um trabalho bem bacana. Então eu falo que esse é um orgulho, porque toda aquela bagagem do Jovem Aprendiz virou um material riquíssimo para ir para as escolas. Então a gente fez formação de professor, fez formação de gestor depois para poder levar esse material para a escola. E aí depois já foi ficando nessa frente, de formação presencial e construindo material. Depois, quando saiu a superintendente antiga, a Wanda Engel, quando ela saiu, nessa saída da Vanda e entrada do Ricardo, a Wanda já estava nesse processo de levar para os Estados, porque já tinha essa metodologia validada. Para a gente ali que tinha num campo pequenininho algumas escolas só, para gente a gente já via efeito. Então a Wanda começou esse processo de ir para os Estados para oferecer para os governos. E aí ela saiu, o Ricardo entrou, e continuou nesse processo de oferecer para os governos, para os estados. E aí que entrou Ceará, Pará, Piauí, e começou essa frente maior que vem até hoje. E aí a gente falou assim: “bom, a gente começou com um ano, dois anos”, ainda no Centro de Estudos a gente ainda estava, a gente ficou os dois anos ali, um pouquinho menos eu acho, e quando esses

estados falaram: “bom, a gente quer trazer a gente que é isso”, agora a gente precisa levar para os Estados todo esse material. Eu acabei, junto com uma pessoa, fazendo toda a parte de logística, porque a gente levava containers para os Estados, porque eram caixas de materiais, materiais, materiais, eram muitos cadernos que chegavam para esses estados. Então, por exemplo: o estado do Pará vai começar com 100 escolas, então 100 escolas são quantos alunos? Quais são essas escolas? Então a gente tinha que dar material para todos esses alunos. Foi um negócio enlouquecedor, porque realmente eram containers mesmo, era o processo de logística. E aí eu caí nesse processo de logística, porque assim: “ah você conhece o material, você sabe para quem é, você já trabalhou com o material, você já sabe montar kit”, a gente montava caixas dos kits, aí caí nessa frente aí. Quando essa frente começou a andar meio sozinha, só que aí o Instituto também falou assim: “bom, para a gente continuar esse processo desse jeito é insustentável, para a instituição inclusive. Para virar um processo sustentável, como que a gente vai viver o resto da vida levando containers e containers materiais físicos para os Estados?”. Aí a instituição começou a apostar na educação à distância, aí falou: “bom, e a gente não tem nem pessoal na Instituição, né?”. Como você vai pegar uma pessoa, uma pessoa, ela está no Piauí e no Pará ao mesmo tempo? Impossível. Uma pessoa está no Piauí numa semana, no Pará na outra semana para rodar seis Estados para terminar o semestre, e não terminou ainda uma parte do programa? A gente começou então a investir na educação à distância. E aí me colocaram na educação à distância, porque aquilo: “ah, você tem o trato com o professor, passou pela sala de aula, construiu os materiais, fez as formações presenciais, então agora a gente quer que você vá para esse lugar da Educação à Distância”. E aí eu fui aprender, porque eu não conhecia, também era novo para mim. Entrou uma gestora que me deu as ferramentas, e ela falou: “eu não conheço os materiais, eu não conheço essa instituição, mas eu sei escolher as ferramentas. Se eu te der as ferramentas, você topa o desafio? Porque você conhece todos os materiais, todas as formações”. E aí eu entrei, mergulhei mesmo, assim: me dá a ferramenta que eu vou construir. E também a gente chegou a formar 30 mil gestores, 30 mil professores, 60.000 gestores e professores numa leva de um semestre. Eram vários cursos, era muita gente na plataforma, tinha muita gente mesmo, e a coisa só foi aumentando. Só que aí a gente também viu também a necessidade de ter tutores, porque não dava conta só a gente da instituição fazer essa toda essa mediação dentro do ambiente virtual. Então nesse momento, a gente também fez formação de tutores, eu entrei com a formação dos tutores, de fazer material para eles, tanto presencial como à distância, acompanhar esses tutores para fazer a mediação nesse

ambiente virtual, e também acompanhava as formadoras do Instituto, porque o Instituto começou a ter os núcleos. Então assim: o Estado do Ceará, por exemplo, a gente vai ter três formadores que vão se atentar só ao Ceará, a gente vai ter formador no Estado do Pará, então a gente vai ter três ou quatro formadores para se atentar só o Estado do Pará. Então eu atendia também esse cliente interno, porque a gente começou também a ter os formadores nos estados. E aí comecei a fazer também a formação desses formadores do Instituto, que eu chamava de cliente interno. Então todo esse suporte também para eles eu também fazia. Então eu acho que eu só não transitei pelo jurídico, trabalhando dentro do jurídico, porque eu também fazia gestão de contrato, fazia gestão de pagamento. Era pesado, pesado. Mas eu falo que foi uma boa escola para falar de educação, na hora que eu resolvi entrar na educação, e sair do emprego que eu tava para falar: "bom, já que eu vou para faculdade, vou fazer letras vou entrar na educação", e aí teve essa oportunidade do estágio, tudo o que eu sei de educação foi muito pelo Instituto. Então, assim, o Instituto foi uma bela escola para mim, de tudo. Então quando a gente ia fazer os cursos à distância, por exemplo, a gente contratava pessoas para fazer os vídeos dos cursos. A gente chegou a fazer 27 vídeos, assim, numa tacada só. Então a gente foi para o estado. Então além de eu fazer roteiro, eu acompanhava essa equipe para fazer as gravações nos estados, então eu viajava todos esses estados junto com essa equipe para poder acompanhar, depois fazia a edição junto com essa equipe, aí fazia a gestão do contrato, fazia gestão do pagamento, até o vídeo subir para o ar e o usuário final acessar. Era muito trabalho, mas foi muito rico. Nossa, foi muito rico.

M: Que bom, que bom ouvir isso, né? Porque é uma experiência super longa, e acho que em dez anos você entrou de cara no primeiro emprego, entre aspas, na educação. Que bom, isso é bacana. E aí, assim, de tudo que você falou eu fiquei curiosa sobre duas coisas: você conseguiria dar nome para todas essas funções que você exerceu ao longo do tempo?

G: Ah, eu acho que eu fui, eu acho que teve muito assim uma parte de Educadora, eu não consigo te colocar nos tempos. Essa de Educadora eu consigo colocar lá no Jovem Aprendiz, porque eu entrei mesmo para analista de projetos, assim a gente falava que era o cargo. Mas depois no decorrer, eu sei que tem os nomes que vão para a carteira de trabalho - Analista de Projetos Júnior, tem o Sênior, depois eu fui para Analista de Projetos Júnior Sênior e Pleno em EaD, e depois voltei a ser Analista Sênior e saí como Analista Sênior de projetos. Mas olhando para o que eu fazia, eu acho que teve muito o passar pelo Educadora, entrei na Instituição como Educador, depois eu acho que teve

muito o ser Designer Instrucional, tanto é que eu fui buscar a formação de Designer Instrucional para conseguir entender como que eu tinha que organizar, estruturar um curso à distância, conseguir fazer uma aula para dar uma aula para os jovens, né? Era o meu universo. Então eu acho que Designer Instrucional, e também eu acho que passei por Gestão de Projetos, e na Gestão de Projetos, olhando para cronogramas, inclusive, em alguns anos eu fazia o planejamento da área, eu acompanhava a gestora da área, a coordenadora da área a fazer o planejamento. Então fiz algumas formações pelo Instituto de gestão de projetos, eu conheço muita coisa também pela instituição, a gente tinha que fazer todo planejamento físico-financeiro, monitoramento ao longo do ano, fazer as entregas, toda essa parte de planejamento, eu acho que foram essas três grandes caixas.

M: É uma boa síntese, acho que ajuda para ir dando nome às coisas.

G: E aí dentro de Educadora, por exemplo, eu não sei se dá para colocar um raminho aí, de mediadora, de formadora, porque eu era Educadora dos Jovens Aprendizes, depois eu usei essa *expertise* para construir material, e depois eu fui formadora também de gestores e professores.

M: Sim. Além disso, de dar nome às funções, você consegue, fazendo uma recapitulação, caso tenha havido mudanças, descrever os diferentes níveis da hierarquia institucional por onde você passou? Por exemplo, quando a gente abre o site do Instituto Unibanco, lá eles têm a hierarquia só que apenas do Conselho e da presidência, da Superintendência. Vocês eu acho que constam no nível que não está lá, que é essa parte mais técnica e de chão de fábrica, de colocar em prática. Como você desenharia para eu ter como visualizar?

G: Olhando, por exemplo, para dentro do Instituto, sem ser a parte do Conselho, olhando para a parte do Instituto o nível maior Ricardo Henrique, que é o superintendente, abaixo dele tem os gerentes, tem ali até onde eu estava desenvolvimento de conteúdos, a área de gestão de projetos tinha um gerente, comunicação tinha um gerente, área de formação, eu não me lembro o nome, mas tinha uma gerente e essa gerente que coordena todos os estados, que coordena esses formadores que estão nos Estados, né? Tinha a gerência administrativa e financeira, que também tinha TI dentro dela, mas era tudo no nível de gerência. Então tinha alguns gerentes. Abaixo dos gerentes ficavam os coordenadores. Então dentro de cada gerência, por exemplo, da gerência que eu estava, de Desenvolvimento de Soluções, tinha esse gerente e abaixo dele tinha três coordenadores. Então cada gerência tinha um número X de coordenadores que não era muito, cada

gerência tem o número X certinho, era dependendo da demanda mesmo. Mas abaixo do gerente estão os coordenadores. Abaixo dos coordenadores estão os analistas, que é aí onde eu estava, Analista de Projetos, que tem os analistas - eu não sei se tem mais os Juniors ainda, não sei se ainda tem - mas seria por exemplo: Júnior, Pleno e Sênior. Então é esse grande guarda-chuva, se a gente fosse olhar para o organograma, sabe? E os estagiários também.

M: Antes do Unibanco, você não tinha trabalhado em nenhuma outra instituição do "terceiro setor". Foi a sua primeira experiência?

G: Não. Foi.

M: E única, até o momento?

G: E única.

M: Entendi. Você trabalha ainda dentro da área, ainda, atualmente?

G: Então, hoje eu estou prestando serviço. Eu entreguei há pouco tempo, coisa de 10 dias, eu abri uma MEI, para começar e falar assim: "bom, para onde eu vou agora? Para ficar sem nada não dá!". Então eu falei: "dá para abrir uma MEI, vamos experimentar outras coisas". E aí eu acabei de entregar um curso - eu tô atuando mais como designer instrucional - então eu acabei de entregar um curso para a *Junior Achievement*, para eles aplicarem junto às escolas do município do Rio de Janeiro, e acabei de fechar um outro também para fazer o designer instrucional de outro material para eles também. Então tem a *Júnior Achievement*, e o CENPEC, que eu também estou prestando um serviço para a gestão de plataforma EAD.

M: Entendi. Então você está mais de forma independente. Mas, basicamente exercendo as mesmas funções?

G: Isso.

M: Entendi. Quando surge efetivamente o seu interesse pela educação, tendo em vista que, como você comentou: tinha essa relação de infância, mas você foi para o turismo, enfim, teve algum mobilizador dessa inclinação?

G: Teve, eu acho que foi assim: foi essa minha prima, uma prima e uma amiga mais velhas, essa minha prima inclusive no ano passado se aposentou, e essa amiga, quando eu estava terminando Turismo, ela é mais velha do que eu então ela se separou, sabe aquela

coisa assim: “ah, sempre fui dona de casa e tal, agora me separei, consigo estudar, vou fazer o que eu sempre quis”, enfim. Então a gente tinha um ônibus da prefeitura - saíram alguns ônibus, inclusive, que ia para a Anhembi Morumbi. Então esses ônibus eram um convênio com a prefeitura, então a prefeitura pagava para a gente o transporte. Então a gente saia daqui no finalzinho da tarde e voltava à noite. Era o meu último semestre de turismo, era o primeiro semestre dela de pedagogia. E a gente ia falando, conversando, e eu dava várias ideias, e ouvia, e aí eu falei assim: ah, tudo bem né? E aí como eu estava trabalhando, é aquilo, né, você precisa trabalhar, trabalhar em turismo não deu, porque na época a profissão nem era regulamentada ainda, então as pessoas pagavam pouquíssimo, mas era pouquíssimo mesmo, eu não conseguia nem pagar a faculdade, porque a Anhembi Morumbi era cara para dedéu. E aí eu falava: bom, eu tenho que continuar onde eu estou trabalhando. Eu trabalhava com RH na prefeitura para poder pagar a faculdade e tal. Quando eu terminei o Turismo eu continuei no trabalho, é aquilo, ah, estou formada, vida que segue. E aí saindo com essa minha prima e com essa minha amiga, a gente falava muito disso assim, né? E essa minha prima dizia: “ah, porque você não vai fazer letras? Vai fazer letras! Você leva jeito, você leva jeito, você leva jeito”. E eu não estava muito mais feliz onde eu estava trabalhando, e eu sempre tive essa inquietação, sempre fui curiosa, sempre tive a inquietação de “eu preciso estudar”, “preciso fazer um curso”, sempre fui assim, “preciso fazer um curso”. Daí eu falei: bom, acho que dá para, deixa eu ver o que que é isso, né? O que que é letras. E aí, gostei, e eu falei assim: eu vou fazer, foram 3 anos, era até perto de onde eu trabalhava na época. E aí que eu falei assim: bom eu fazendo letras, eu não quero mais repetir o que eu fiz em Turismo, que é fazer uma faculdade e guardar o diploma na gaveta, eu preciso agir. Eu estou fazendo uma faculdade, eu preciso colocar na prática. Não adianta eu fazer estudar para guardar de novo o diploma da gaveta, e infeliz onde eu estou. Então eu vou tentar, eu vou arriscar. E aí foi nessa que eu arrisquei, de conversar com elas, e acho que elas foram as grandes impulsionadoras, sabe? E essa coisa de falar assim: eu não quero mais esse diploma na gaveta, se eu estou estudando de novo eu preciso praticar. Não sei como, mas aí eu lembro que quando eu saí desse trabalho logo apareceu para eu ser professora eventual de uma escola pública perto da minha casa, foi meu primeiro contato com a sala de aula, que foi assustador. Na faculdade é tudo lindo, né? Então, quando eu fui ser professora dentro da sala de aula eu falei: gente, o que que é isso? E agora eu preciso terminar o que eu comecei, né? E agora? Mas foi legal, assim, teve aquele chacoalhão, teve os trancos e barrancos, mas também teve muita coisa legal e logo apareceu essa oportunidade de

estágio no Instituto. Aí eu falei assim: eu vou. E aí eu lembro que aqui em casa meu pai falou assim: "você é louca!". Porque, assim, você vai ganhar, era na época tipo R$ 150 a bolsa para trabalhar segunda e quarta no Instituto à tarde. E aí meu pai falou assim: "com R$ 150 é o quê? Um tanque de gasolina?". Porque essa coisa de sair para eu depender só de ônibus não dava mais, por causa dos horários, então eu tinha que dar aula eventual, por exemplo, dava aula eventual de manhã, segunda e quarta à tarde eu ia para o Instituto e ia para a faculdade. E aí de terça e quinta eu já conseguia pegar o ônibus de linha, enfim. Mas eu falei assim: quer saber eu consigo, dá para o tanque de gasolina esses dois dias da semana que eu preciso ficar mais enlouquecida, porque eu quero conhecer o outro lado da Educação. Porque eu conheci ali a minha formação e a sala de aula enquanto professora eventual. Mas a proposta do Instituto era aquilo, era um ambiente completamente diferente, né? Era para trabalhar com alunos num outro ambiente, era para construir. Depois de eu ler alguma coisa sobre Instituto eu falei bom trabalhar com educação não é só sala de aula e ensino regular. Eu falei eu quero conhecer um pouco que outro lado é esse da educação que existe, sem ser a sala de aula do Ensino Fundamental e Médio regular, sabe? Foi tenso, mas foi muito bom.

M: Deu certo, né, dez anos?

G: Dez anos, é, dez anos. Deu certo!

M: Bacana. E hoje, tendo essa visão de longa data, e olhando de forma retrospectiva, como você caracterizaria o projeto de educação que é hoje levado adiante pela instituição, pelo Instituto Unibanco, especialmente através do Jovem de Futuro, que seria o grande carro chefe?

G: O Jovem de Futuro, para mim, assim, de quando eu comecei para o que ele é hoje, ele mudou bastante. Quando a gente começou com o Jovem de Futuro, a gente atuava muito no pedagógico, atuava dentro da sala de aula. É claro que tinha ali a gestão, tinha os alunos, a gente tinha o Agente Jovem, que foi uma metodologia bem aceita, e a gente trabalhava muito com esse pedagógico, muito dentro da sala de aula e muito com os alunos, muito com o protagonismo do aluno. Um tempinho depois da entrada do Ricardo, ele enveredou para esse lado da gestão. Então a gente saiu da sala de aula. Saiu da sala de aula assim, né, a gente não formava mais ali o professor diretamente, porque a gestão, a ideia ali do Jovem de Futuro era que com a gestão você olha também para sala de aula para a melhoria dos resultados de aprendizagem, não deixa de olhar a sala de aula. Eu

sinto falta desse olhar pedagógico direto como a gente tinha lá naquela época, de chegar no professor, a formação do professor, e não ficar mais nesse nível de gestão, sabe?

M: Porque depois dessa transformação de foco, de ênfase, o olhar ele recai sobre a rede de ensino e mais para diretores?

G: Isso, isso. Ele recai mais para a rede olhando a gestão, e dentro da gestão ele tem o braço pedagógico, ali dentro da gestão pedagógica, quando a gente fala da gestão escolar para resultado de aprendizagem. Então também tem olhar também para o pedagógico. Só que esse olhar para o pedagógico é olhando muito para os resultados das avaliações externas. Então por exemplo a escola olhando para o resultado da avaliação externa, quando a escola olha e fala "não tô muito bem em matemática", então ela tem que fazer um movimento para chegar até os professores e falar "gente, tá acontecendo alguma coisa aqui com a gente na matemática. O que que a gente precisa fazer?". Então, melhorar as aulas? Mas o que que significa melhorar as aulas? O que significa não estar bem na matemática? O que significam esses números? Tanto é que tem o Devolutivas Pedagógicas, que é uma metodologia também. Então as devolutivas pedagógicas fazem, junto com a escola, a leitura dos dados das avaliações externas, dos resultados, o que significa esses dados. Mas aí entra muito na rede, porque depois tem as metas por escola e as metas por rede, que é aquele IDEB Estrela que o Instituto fez por escola. E aí tem a meta de cada escola, que reverbera na meta do Estado, da rede mesmo, né? Mas eu acho que ainda falta, eu lembro de sair de lá falando assim: "poxa, a gente precisava ter alguma coisa para dialogar com o professor, a sala de aula mesmo", sabe? O modo de dar aula, a dificuldade do professor em dar aula, o pedagógico mesmo, não só olhar para os resultados e falar "professor, monta aqui a sua aula, então". Porque a escola também faz o Plano de Ação dela no começo do ano, ela olha para os dados da avaliação externa e a ideia é que a escola junte um comitê para olhar um pouco para essa gestão democrática, e dentro desse comitê também ter professor e também ter aluno, inclusive pais, para falar "bom a nossa escola está nesse cenário. O que a gente pode fazer para montar um Plano de Ação democrático, que tenha a voz também desse jovem", né?. Mas eu sentia falta desse pedagógico de fato, a formação do professor, sabe? De a instituição chegar mais lá no professor.

M: Entendi. Você mencionou as Devolutivas Pedagógicas. Existem documentos para a gente ler que vêm dessa leva de formação de gestores, de professores, antes e depois das mudanças implementadas pelo Henriques?

G: Documentos?

M: É. Na verdade, os materiais que vocês usavam. Como você falou: “Como ler os dados …?”, que era o material entregue ao professor.

G: Ah, a gente tinha uma metodologia antes dessa que chamava Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala, e a gente fazia formação presencial com os professores. Então tinha uma pessoa, que era até o meu coordenador na época em que eu estava nessa transição de sair do pedagógico, da construção de conteúdos para ir para o EAD. A gente fazia essa formação de uso pedagógico da avaliação em larga escala. Então era uma metodologia junto com o CAEd. Então o CAEd fazia as avaliações, entregava para o Instituto os resultados, e a gente ia para o estado, ainda era nesta leva pequenininha de estados, não estava nessa grande escala do Jovem de Futuro de hoje. A gente ia por exemplo para o Rio Grande do Sul com os resultados e levava para escola. E eu falava: olha, escola, aqui estão os gráficos, é assim que faz a leitura, quando a gente fala ali de taxa de reprovação, das taxas de abandono, o que é a teoria de resposta ao item. A gente fazia dois ou três dias de formação com esses professores, levávamos os cadernos para escola.

M: Então vocês é que levavam esse material de formação? Eles não estão disponíveis para a gente ler? Eles são exclusivos desse contexto de formação de professores e gestores?

G: Sim.

M. Entendi bacana. Bom, você que acompanhou, basicamente, a criação, a concepção e a implementação até ontem, né, do Jovem de Futuro, quais são os principais parceiros na execução do programa? E haveria, o Instituto teve, no momento de criação, uma instituição inspiradora para criação do Jovem de Futuro?

G: Eu não sei se teve instituição inspiradora. Eu acho que foi muito assim: porque a gente precisa. Porque o Instituto 30 anos atrás, ele olhava muito para a sustentabilidade, inclusive meio ambiente. Eu não estava nessa época no Instituto, mas eu soube por exemplo que no Parque do Ibirapuera tinha até uma unidade que o Instituto apoiava para olhar muito para o meio ambiente. Quando ainda estava na época da Wanda, quando ela olhou bastante para falar sobre o desenvolvimento dos jovens, aí assim: o que que a gente podia fazer para a educação, para o desenvolvimento dos jovens? Então tem aí até uma

postagem que ela fez num blog dela, falando desse começo ali, que eu acho que pode ser uma pista para o começo do Jovem de Futuro, quando ele falava do Agente Jovem ela falava muito assim que o jovem precisa ser o protagonista da mudança da sua escola. Então antes de eu entrar para o Instituto, ela fez um trabalho para falar de Agente Jovem. Eu acho que vale olhar, eu sei que ela tem um blog, a Wanda. Mas ela fez uma postagem falando sobre a Agente Jovem, e até eu lembro que eu escrevi, eu falei: nossa o agente, jovem quanta saudade e tal né. Tinha mais umas outras pessoas no Instituto que falaram assim: "poxa, o Agente Jovem, que saudade". A gente fazia grandes encontros com os jovens. A gente fez um encontro em São Paulo que veio jovem de quanto é lugar, e as pessoas falaram: "a gente vai ser preso", porque a gente ia enfiar um monte de jovem dentro de um hotel, porque os jovens vieram mesmo, de avião, do Rio Grande do Sul, de Minas, alguns vieram de ônibus do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro, e eles ficaram uma semana no Hotel em São Paulo. E a gente falava: "meu, que povo louco. Vão matar a gente, né?". Mas foi tão legal, tão legal, que acho que dá para pesquisar, dar uma fuçada, cavoucar um pouco essas coisas, sabe? E aí quando eu achei essa postagem no perfil da Wanda falando isso, ela falou assim: "então, o Agente Jovem que você pegou no instituto já é outro". Então eu acho que entrei já numa leva de Agente Jovem no Instituto Unibanco, que foi muito também do Escola Aprendiz, que também teve uma época que o Gilberto de Mendes sai, que ele falava sobre os jovens, o protagonismo dos jovens e tal, tinha até uma colaboradora da Escola Aprendiz que saiu para entrar no Instituto Unibanco, e foi aí que a gente começou a construir esses materiais do Agente Jovem, por exemplo. Ele não foi o chamariz do Jovem de Futuro, mas, por exemplo, olhando para o Agente Jovem ele teve pouco esse caminho, sabe?

M: Entendo, sim.

G: E eu acho que de parceiro, por exemplo, acho que grandes parceiros assim do Instituto eu acho que foi o CAEd, acho que foi um grande parceiro, porque a gente olhava muito e ainda olha para os dados de avaliação, e quem faz é o CAED.

M: Mas existia uma relação efetiva de parceria, de diálogos de pessoas de lá e cá, ou vocês simplesmente sempre usaram os dados e ponto, como a gente usa o IBGE por exemplo?

G: Não, o do CAED tinha uma relação bem estreita mesmo. A gente apoiava, por exemplo, para fazer as avaliações, e depois quando eles tinham os resultados e montavam

os cadernos, a gente fazia formação e às vezes iam especialistas do CAEd também para o estado para falar sobre alguma temática específica. Acho que é um grande parceiro também que estava muito junto com o Instituto é o CEDAC. O CEDAC fez parceria em formações com o Instituto, de fazer produção de material e fazer formação mesmo *in loco* com os gestores. O CENPEC também chegou a fazer material com a gente, chegou a produzir conteúdo. Acho que são esses que eu me lembro, assim, ali do lugar em que eu estava são esses que chegavam até mim né.

M: Mas em alguma medida, por exemplo, você teve contato no seu dia a dia com pessoas que exerciam funções parecidas - Lemann, Ayrton Senna, Natura -, pensando que são instituições que trabalham de uma forma semelhante, que desenvolvem projetos e metodologias parecidas, ou não chegava no seu nível?

G: Para o meu trabalho não. Assim, eu, para o meu trabalho, não.

M: Você consegue visualizar como que, talvez, em outras instâncias havia esse diálogo ou não?

G: Acho que sim, por exemplo, ali entre gerentes e coordenadores,

M: Que é um degrau ou dois acima do seu isso?

G: Eu acho que tinha sim, porque às vezes também teve, por exemplo, e na verdade tinha sim, é que eu não participava dessa frente, que também foi uma coisa que aconteceu acho que de uns três anos para cá, quatro anos, é um grupo grande chamado *Think Tank*. Então nesse grupo várias instituições participam com o Instituto. O Instituto foi quem organizou esse grupo, eu participei uma vez só como ouvinte desse grupo, porque ali nesse grupo eles discutem, e aí é uma coisa, assim, cabeção, eles discutem políticas públicas. Então, por exemplo, eu vi que tinha gente da FGV, então tem sim algumas universidades ali, tinha o INEP também, eu lembro que eles entram nessas discussões, né? E aí, como é que o nome daquela faculdade que tem perto da Anhembi Morumbi?

M: Insper?

G: O Insper! O Insper, a gente fez, esse eu lembro de ter conversado com pessoas que a gente fez um curso junto com o Insper, alguns gestores dos Estados vieram para o Insper para poder fazer um curso que teve lá. Eles estudavam e aí eles iam para os Estados para implementar algumas coisas, e aí eles voltavam para São Paulo e tinham aula, por exemplo, um final de semana no Insper, direto, para falar das suas experiências e também

ter conteúdo. Era um curso híbrido, na verdade, porque depois eles iam para o Insper para fazer as aulas, e eles levavam tarefas para fazer nos estados. E aí depois o que acontecia também nos Estados eles dialogavam ali na plataforma. Então o Insper eu sei que é um grande parceiro também do Instituto.

M: Entendi. Você falou também do grupo *Think Tank*, é assim que se chama? Ele foi criado em que ano? Você saberia?

G: Então, eu não sei se tem uns três anos, uns três ou quatro anos mais ou menos.

M: E ele tem página oficial para a gente ler?

G: Eu acho que não, eu acho que é uma discussão, até onde eu sei, é uma discussão interna.

M: E como que na dinâmica da instituição ocorria ocorriam esses encontros? E quais eram, efetivamente, as instituições e os representantes que importavam estar e colaborar com esse grupo. Você mencionou FGV, Insper, INEP, né?

G: Eu sei que vinha muito pelos gerentes e pelo Ricardo Henriques mesmo, o superintendente. Então quando Ricardo Henriques resolveu montar como se fosse um comitê para discutir as políticas públicas e tal, quando ele criou esse comitê eu vi esse movimento algumas vezes. Então, assim, os gerentes convidarem essas pessoas para fazerem parte. Isso acontecia, se não me engano, duas vezes por mês. Então, por exemplo, sexta-feira de manhã a gente chegava, eu chegava no Instituto para trabalhar e tinha esse movimento de pessoas diferentes acontecendo na instituição, sabe? Eles fechavam uma sala grande que tinha no Instituto mesmo, lá tinha algumas salas, virava um grande auditório, e eles ficavam lá às vezes uma manhã inteira discutindo.

M: Entendi.

G: Tinha o Ricardo Paes de Barros, economista, que sempre estava lá.

M: É um nome conhecido, né?

G: Para o Instituto, é o nome, assim, nessa validação toda da tecnologia, o Paes de Barros é referência.

M: Do Jovem de Futuro?

G: É.

M: Vamos avançar um pouquinho mais então. Tendo isso em vista, o que a gente conversou, qual é o grande projeto do Instituto e a sua experiência lá dentro, você se identifica com esse projeto, com a forma de colocar em prática? Como que você se vê?

G: Sim, total!

M: Conte um pouco mais.

G: Ah, eu acho que assim, tinha muito a ver com o que a gente levava. Por exemplo: você leva uma metodologia, a gente fez por exemplo, como eu já falei, o Circuito de Gestão, então para escola fazer o Circuito de Gestão a gente tinha que fazer uma formação, dialogar com as pessoas, construir com as pessoas, e aí com a evolução do Jovem de Futuro, antes a gente mais levava, né? E o que eu vi agora acontecendo era mais troca, e agora até onde eu sei eles começaram a criar uma comunidade de práticas, então o Instituto entrou agora numa leva de fazer as pessoas trocarem. Então, por exemplo, o Estado do Ceará, que está com a gente desde oito, nove anos, é o estado que quase anda sozinho, é assim, ele tem o Jovem de Futuro, implementa o Jovem de Futuro, o Circuito de Gestão, usa o sistema de gestão do Instituto, mas muita coisa eles falam "tá, legal que vocês estão fazendo isso, mas eu já tenho experiência e já tenho *know how*, e dá para colocar mais alguma coisa aqui no meu estado", sabe? E eu acho que isso é legal, quando entram nessa parte de sustentabilidade, a gente por exemplo, enquanto Instituto, vai mais mediando a coisa, né? É diferente do Estado que você entra agora, que você tem que formar, mostrar toda a metodologia, que também é muito legal. Mas esses estados, por exemplo, acho que Goiás, Ceará e Espírito Santo. São estados que já têm o Jovem de Futuro incorporado na rotina deles, enquanto secretaria de educação e enquanto política pública. Então era muito legal ver esse movimento do Estado de trazer coisas assim: "olha, a gente já aprendeu isso, a gente quebrou a cara nisso e já deu um passo à frente. E aí Instituto, tudo bem? Mas a gente já fez". Então isso era muito legal, acho que essa relação com as pessoas enquanto você entra no processo de, primeiro você oferta um conteúdo, mas depois você vê que ela tem condições de andar sozinha e ela anda, isso é incrível né? Acho que esse é um processo de ensino-aprendizagem que quando você pergunta "você se vê nesse movimento?", eu me vejo, e é um movimento que eu acho muito bacana se isso acontecesse nas escolas. Tipo língua portuguesa, matemática, geografia, a escola que não tem o Jovem de Futuro, por exemplo, esse movimento de ensino-aprendizagem acho que seria muito bacana sim.

M: Entendi, muito bom. E aí você mencionou os estados e eu queria te perguntar, caso você saiba, em quais estados o programa permanece nos dias de hoje?

G: Que eu saiba Minas, que entrou no ano passado. Minas estava com a gente quando tinha aquele Jovem de Futuro primeira edição, com poucas escolas, e ele voltou agora então Minas Gerais, Goiás, Ceará, Espírito Santo, Piauí.

M: São Paulo não mais?

G: São Paulo não. São Paulo estava com a gente naquela primeira edição lá de trás, e aí quando o Ricardo chegou e começou olhar para a gestão e deu essa reformulada no Jovem de Futuro, o estado de São Paulo ainda estava com a gente mas aí ele falou: "olha, a gente não quer isso, não quer isso, não quer isso", e aí o Ricardo levou para o Conselho e depois comunicou a gente, né? Até para falar como que a gente ia se deparar com essa notícia do estado de São Paulo saindo, sendo que é aquela coisa: "nossa, é o estado referência, é o estado de São Paulo". E aí o Ricardo falou assim que levou para o Conselho e falou assim: "eles queriam programa específico deles, não Jovem de Futuro". Então como que a gente ia fazer a validação da tecnologia? Impossível, porque não era mais Jovem de Futuro. "Então a minha sugestão é não ficar mais no Estado de São Paulo". E aí o conselho validou e São Paulo não continuou. A gente ficou meio assustado na época, porque assim: "como que São Paulo não vai estar num negócio desses"?

M: Surpreende mesmo, mas?

G: O Pará ele estava naquela leva lá de trás com pouquinhas escolas. O Pará foi o estado que entrou e saiu algumas vezes do Jovem de Futuro. Eles viam que, assim: "poxa, a gente não alcançou a meta, a gente não alcançou a meta, tá difícil, a gente não consegue acompanhar". E aí eu sei que a última investida do Instituto foi assim: não dá também para a gente chegar aqui e ficar deslocando colaboradores e tudo que a gente tem para um estado que também não tem a contrapartida de se esforçar, sabe? De dar um passinho a mais. Então o estado do Pará também saiu, e entrou o Rio Grande do Norte. Faltou um aí porque eu falei que são seis, né? Então faltou um aí. O Pará não está mais, é um estado bem antigo com a gente, não está mais, e aí entrou o Rio Grande do Norte.

M: Sim. Além do programa Jovem de Futuro, o Instituto atualmente desenvolve o Observatório de Educação, que é uma plataforma gigantesca e tem um site com publicação de pesquisa e etc., publica livros anualmente e coleções de entrevistas com

especialistas da área e outros materiais. E eu queria te perguntar qual o papel desses conteúdos para a instituição, e principalmente qual é o papel da veiculação desses conteúdos? Quem lê esses conteúdos, a quem eles se dirigem no fim das contas?

G: Para mim, eu não tinha muito esse contato com o Observatório, mas não era uma frente em que eu estava. Então eu vejo o Observatório como um espaço para gestores, professores, para secretarias, para pesquisadores de educação. Para mim, assim, quem está envolvido com educação ali é um ambiente riquíssimo de conteúdo. Eu acho que mesmo o professor que o Instituto não chega, naquele lugar que eu te falei da sala de aula, da formação com o professor, para mim eu acho que pode ser que o Observatório fica um pouquinho distante dessa linguagem do professor. Mas aí eu acho que é um palpite assim pessoal meu, mas nada impede de um professor ir lá e: "deixa eu pesquisar". Saiu um material no ano passado sobre os jovens, sobre as juventudes e tal. É um material riquíssimo inclusive para o professor. Ali não tem o "como fazer na sala de aula", mas assim se esse professor se interessar para olhar para os jovens do Ensino Médio, o professor que é de Ensino Médio, eu acho que é um material muito bacana. Mas ainda é uma linguagem que eu acho que fica um pouquinho distante desse pedagógico da sala de aula, o Observatório.

M: Entendi. Bom, e toda essa quantidade super extensa de material é produzida coletivamente entre os membros das diferentes instituições, no âmbito efetivo das parcerias, ele é produzido por um nicho pequeno dos trabalhadores do Instituto como que acontece a produção deles?

G: Eu acho que hoje no observatório tem um pouquinho de tudo, tem produção de terceiros e tem produção da instituição. A gente olhando para o livro agora, a primeira edição do livro, ali tem um pouco, tem uma pessoa da instituição, então tem uma gerência envolvida, dentro dessa gerência envolvida tem uma pessoa que é uma analista, e ela tinha esse papel de, junto com empresas contratadas fazer essa curadoria para falar do Jovem de Futuro, dos 10 anos do Jovem de Futuro, então isso sempre teve muito no Instituto. Era uma coisa que a gente às vezes falava: "poxa, por que que não dão mais autonomia para gente, não confiam mais na produção de colaboradores?". Sempre foi muito externo, isso sempre foi no Instituto, sempre teve muito de Consultores. Então assim: "ah vamos produzir o material para falar sobre a gestão de sala de aula". Então vinha, por exemplo, o CEDAC para fazer esse material com a gente. A gente encomendava. Isso aconteceu no Devolutivas Pedagógicas, por exemplo, foi o CEDAC mesmo que veio para fazer.

Então, por exemplo, chamou o CEDAC para dentro da instituição e falou: “olha, a gente tem algumas coisas aqui, mas a gente precisa que vocês produzam o caderno de Devolutivas Pedagógicas”. Então vinha muito parceiro, muito consultor externo para fazer a produção de conteúdo para fazer produção de conteúdo. O que aconteceu de bacana, de tanto a gente falar dentro da instituição, o caderno do Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. E aí foi muito da produção interna, de pesquisa interna, muito de produção interna. Esse caderno, por exemplo, entrou um parceiro para fazer a diagramação, revisão, mas assim, produção de conteúdo foi muito interna para falar do Circuito de Gestão, por exemplo, o Circuito de Gestão escolar para Resultados de Aprendizagem já é mais antiguinho. Então quando ele começou a ser desenvolvido foi criado um grupo de colaboradores do Instituto para produzir com a gestão escolar, o Circuito de Gestão, ele veio se modelando, né? Mas esse foi o material que foi produzido muito da produção interna, foi uma das exceções dentro do Instituto.

M: Entendi. E algum membro do conselho supervisiona ou participa da elaboração desses materiais quando parte, dentro tanto de dentro quanto de fora dos consultores?

P: Eu nunca vi. Assim, se tem, eu nunca participei, nos materiais em que eu sempre estive envolvida não. Quem participa é, que nem esse Gestão Escolar, tinha muito as ideias do Ricardo, até ele falou para a gente: “a gente vai mudar o foco, vai mudar a rota do jovem de futuro, e a gente vai falar de gestão, gestão e gestão”. A gente falou: “nossa, quase que ele tem que escrever, né? Porque tá tudo na cabeça dele”. Então a gente pesquisava, escrevia esses materiais, e aí esses materiais iam para ele e ele validava. Então, assim, esse foi um dos materiais que chegou até a superintendência. Tem material que não chegava, que ficava até o nível gerência, mas esse foi um que chegou assim. E ele contribuiu bastante, porque muito vinha do que tinha na cabeça dele do ideal dele, né?

M: Bacana. E por quais veículos esses materiais circulam? Somente no Observatório e a base virtual, os sites das instituições, ou tem algum canal ou canais de veiculação deles para além do Instituto?

G: No Observatório, é para o público, então são materiais para o público em geral. Os materiais de formação ele vai via Plataforma do ambiente virtual, e também vai via formadores que fazem ali no presencial. Mas agora eu não sei como, eu acho que vai mais só via plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem, né? Mas até chegar a pandemia os

materiais iam via plataforma no Ambiente Virtual de Aprendizagem e formadores dos Estados.

M: Entendi. Bom, na prática, você conseguia observar de alguma forma uma parceria com as outras instituições do conglomerado, que são a Fundação Itaú, Itaú Cultural? Existia uma parceria no trabalho prático de vocês ali com essas instituições?

G: O Itaú Cultural não me lembro. O Itaú Social a gente fez, eu não participei direto, mas o Itaú Social chegava próximo do Instituto sim.

M: De que forma? Com projetos, com financiamento, patrocínio?

G: Com projetos. Eu não estive envolvido em nada. Então, assim, é o que eu ouvia né, que às vezes alguém do Itaú que estava lá e foi para fazer alguma parceria?

M: A imprensa colabora de alguma forma com a veiculação do trabalho do Instituto? A imprensa externa?

G: Olha, você sabe que era muito imprensa interna, veiculação interna. Interna assim: sai do Instituto e vai para o estado. Ou por exemplo: *Facebook*, *Instagram*, eu acho que agora está movimentando mais o *Youtube*, mas não se movimentava, a gente colocava algumas coisas, mas não se movimentava muito. Mas a imprensa externa, tinha sim um esforço da área de comunicação. Às vezes saía muito, por exemplo, alguma matéria do Ricardo falando no [Jornal] O Globo, isso eu vi bastante. Mas eu lembro de uma conversa, um pouquinho antes de eu sair, que até uma pessoa do Instituto da comunicação, que estava chegando na comunicação, e essa pessoa conversando comigo disse: "nossa, a gente fala tanto do Instituto, o Instituto na educação, o Instituto faz em tanta coisa. Por que as pessoas aí fora não conhecem quando se fala Instituto Unibanco com educação, sendo que tem um projeto grande desse e que dá resultado ali na sala de aula com os jovens?". Enfim, isso não é muito visto na imprensa, na veiculação externa não. Então essa foi uma das últimas conversas mesmo que eu tive com essa pessoa que estava chegando, e até onde eu sei o desafio dessa pessoa que estava chegando era olhar para tudo que o Instituto faz e trazer para essa, que eu acho que é uma linguagem difícil do Instituto, é uma linguagem própria né, para chegar para os estudantes, por exemplo. Como que se chega no estudante, para falar da ação do Instituto Unibanco para um jovem do segundo ano do Ensino Médio? Não chega muito isso, sabe? Então essa pessoa falou, mesmo às vezes com o professor. Então quem conhece são as secretarias, essas seis secretarias que estão

envolvidas diretamente com projetos. E eu me lembro que assim, um pouquinho antes de eu sair também, eu soube de professores e gestores que não conheciam o Instituto, mesmo sendo um estado parceiro, mesmo tendo o estado que o Instituto está lá, mas tinha professor que não conhecia o Instituto.

M: Curioso.

G: É! E aí eu sei que aí o desafio dele era se debruçar um pouco em cima disso para fazer essas ações do Instituto chegarem para as pessoas, para os pais. Eles falaram: "nossa, como é que os pais vão entender o que o Instituto faz?" Não entende, não entende. Eu lembro que, por exemplo no Ceará, logo que teve essa parceria sete ou oito anos atrás, quando eu fui visitar algumas escolas, porque a gente ia fazer as visitas também pelo projeto, teve uma escola que logo quando teve aquele PROEMI do Ensino Médio, que a gente teve que fazer assim, o Instituto teve que se juntar como PROEMI para fazer o PROEMI/JF para poder fazer sentido para a escola, porque senão ia ficar dois projetos grandes e desvinculados. Então, a gente pegou todos esses materiais do Instituto e a gente levou para o PROEMI. Então virou PROEMI/JF. A gente tinha as metas, então assim: "esse material contribui com essa, essa, essa meta do PROEMI. O Agente Jovem contribui para essa, essa, essa meta do PROEMI". A gente ainda não tinha o Gestão Escolar, então o Entre Jovens, linha língua portuguesa, contribui para essa e essa meta do PROEMI. A gente fez um mapa, literalmente um mapa para falar onde o Instituto Unibanco entra no PROEMI, onde o Instituto Unibanco pode ajudar essas escolas que tinham que implementar na época. E foi lei, né? Todo mundo tinha que implementar o PROEMI. Eu lembro de uma escola que fez um desfile na cidade, se não me engano foi em Juazeiro do Norte, fez um desfile na cidade tipo: ah, vai ser um desfile cívico, isso e aquilo. Então na Fanfarra os alunos fizeram os cartazes e eles levaram: Resultado 1, falava de tal coisa, Resultado 2 falava de tal coisa, e eles desfilavam na cidade. Foi incrível! Foi incrível!

M: Interessante. E de onde partiu essa iniciativa de construir a fusão do Programa Jovem de Futuro com o PROEMI?

G: Porque a gente estava no estado, a gente estava com o Jovem de Futuro no estado, meio que assim: chegando no estado, o estado se acostumando com a gente e a gente se acostumando. E aí veio essa diretriz do Ministério da Educação, do PROEMI, daí a gente falou: "nossa, o que é isso, PROEMI?" Então tanto os estados como o Instituto

começaram a falar assim: o que que é o PROEMI? Quando a gente foi ver o que era o PROEMI a gente falou: não dá para levar não dá para um estado ficar com o PROEMI e o Jovem de Futuro andando em paralelo, porque o Jovem de Futuro tinha metas, tinha Plano de Ação, tinha prestação de contas, e o PROEMI também, tinha de fazer Plano de Ação. E aí a gente falou: imagina a escola fazendo dois Planos de Ação. Mal saiu e os coitados vão pirar. Então o que que a gente fez? A gente propôs, eu lembro que a primeira apresentação que a gente fez foi para o estado do Ceará, e depois a gente fez com Mato Grosso do Sul. O Mato Grosso do Sul também entrou com a gente, ficou um tempinho e saiu. E aí eles falaram "nossa, agora faz sentido, agora a história do PROEMI/JF faz todo o sentido, porque a gente consegue pegar o que vocês estão fazendo para a gente e colocar nessas diretrizes do MEC, que também tem resultado, Plano de Ação". E aí a gente foi tentando casar: o que que a gente consegue no Jovem Futuro levar lá para dentro do PROEMI? Foi um pouco esse movimento assim de a gente chegando no estado, todo mundo "namorando", aquela coisa de "o que que a gente pode ir fazendo", e aí veio de cima para baixo o PROEMI. Aí a gente falou: a gente vai ter que trazer o PROEMI para o Jovem de Futuro, não tem como, o Estado vai ficar louco se andar com dois grandes projetos em paralelo, né?

M: E aí nesse caso o projeto Jovem de Futuro entrava nos estados como uma das possibilidades de adoção de Programas no âmbito do PROEMI? E aí, por exemplo, haveria ali outras possibilidades de adesão aos programas, não só do Unibanco, mas todo um leque proposto pelo PROEMI?

G: Isso. A gente ficou pouco tempo também, né? Eu não sei te dizer exatamente quanto tempo, mas depois essa história do PROEMI caiu, não pegou, e aí caiu o PROEMI e o Instituto continuou com a essência dele, né? A gente não olhava mais para os resultados do PROEMI, aí foi o Jovem de Futuro puro mesmo. Mas ficou pouco tempo.

M: Então na prática quais foram os impactos do PROEMI, quando ele foi lançado, no trabalho do Programa?

G: Nossa! A gente teve que, assim, no Programa, a gente teve que olhar para os resultados do Programa para combinar com os resultados que o PROEMI exigia para levar para a escola. Por exemplo, Plano de Ação: por exemplo, tinha alguns campos que eles falavam de campos, que para a gente não tinha. Então a gente teve que pegar esses campos do PROEMI para ver com o Jovem de Futuro, para falar: olha, escola, agora é isso aqui

que você tem que fazer. A gente teve que remodelar um pouco o Jovem de Futuro para atender o PROEMI.

M: Entendi. E na medida em que o PROEMI foi extinto, ou caiu em desuso, entre aspas, o Unibanco voltou a financiar o próprio Programa ou ele consegue ainda acessar o recurso do MEC?

G: Sabe que eu não sei?

M: Porque é bem difícil de encontrar, né? O PROEMI nem tem mais site, é uma é um elo perdido.

G: É, virou um buraco negro, né? Virou um negócio. Eu lembro que na época a gente ajudava inclusive escolas, porque no financiamento do PROEMI tinham várias coisas que não podia. Então a gente ajudava também a escola nesse caminho. Então quando a escola falava: "ah, eu quero colocar camisetas para o time de futebol", a gente falava: opa, pera aí, você vai "linkar" com qual resultado para fazer qual ação? Aí você põe o Plano de Ação, vai lá no site do PROEMI para poder estruturar o seu Plano de Ação, porque senão ele não recebia o recurso. Quando o PROEMI saiu, sabe que eu não lembro se o Instituto, porque lá atrás o Instituto financiava, mas eu não me lembro se era R$ 100 aluno ou alguma coisa assim. Mas ainda não era esse Jovem de Futuro de hoje nesse modelo de hoje. Era quando a gente tinha poucas escolas, 90 e poucas escolas, então o Instituto financiava o Programa para as escolas. Depois teve o PROEMI e esse financiamento vinha via PROEMI, e depois o Instituto não financiava mais, não teve mais financiamento do Instituto.

M: Então provavelmente ainda tenha uma linha de acesso ao recurso, talvez?

G: É, hoje o Instituto não financia mais, né?

M: Provavelmente é do MEC.

G: Sim.

M: Prometo que eu estou finalizando para não tomar muito seu tempo.

G: Imagina, imagina.

M: Bom, considerando por exemplo, nessa fase em especial que o Instituto tem condições de autos sustento, numa escala, é claro, menor de atuação, porque, na sua visão, a opção

por se tornar um parceiro do Estado, porque atuar dentro do Estado e não de forma paralela, por exemplo?

G: Para mim, eu acho que entra numa questão de sustentabilidade, que quando a gente estava lá atrás no projeto a gente falou: tá, como que a gente vai deixar esse projeto para o estado? Não tinha muito esse olhar, era muito Instituto fazendo, o Instituto fazia prestação de contas, era muito na mão do Instituto, só que isso era possível quando você tinha 100 escolas. Hoje, com seis estados com quase todas as escolas atuando, é impossível ter esse processo pelo Instituto. Então eu acho que é muito pela sustentabilidade e tem uma coisa também que a gente sempre falava que era a palavra autonomia. Então o estado entende, e a escola entende o que é melhor para ela. Então uma vez que a gente chega ali no primeiro ano, que você leva o projeto, no segundo ano você começa a transferir a tecnologia, e no terceiro ano você fica mais de apoio para esse projeto virar do Estado, eu acho que são esses dois lugares aí de autonomia para o Estado e também para o Instituto bancar tudo isso, né? X alunos, eu acho que também não tem como. Eu entendo que é uma instituição grande, que tem poder aquisitivo bacana, mas…

M: É, a nível nacional é realmente inviável.

G: É, a nível nacional. E eu acho que também tinha uma coisa de quando o Ricardo veio que também era uma coisa que ele falava para gente, assim: o negócio é impacto da política pública. Então não é só o Instituto chegar e falar assim: “ah escola, olha que negócio legal que a gente tem a gente tem, curso online, tem um PDCA para você, para você melhorar o resultado de aprendizagem, e tchau, daqui três anos a gente vai embora”. Eu acho que o Instituto começou um pouco assim lá atrás, era mais customizável, era mais caseiro, a gente ia com mochilinha mesmo, em cada escola e tal, né? Nessa proporção toda que tomou para mim tem muito a ver com impacto em política pública mesmo. Então não é uma instituição que está chegando lá e está dizendo assim: “olha, eu trouxe um negócio para você, foi super legal e a gente tá indo embora”. Não: “a gente trouxe um negócio para você, é super legal, absorve isso, porque isso é política pública”. É mexer no resultado de aprendizagem do jovem de fato mesmo, não é só nesses três anos que a gente tá aqui e a gente vai embora. Então eu acho que é muito assim para impactar em política pública mesmo, para mudar mesmo, sabe? Mexer mesmo. Não é assim: a gente tem um negocinho para contribuir, sabe?

M: Para provocar mudança estrutural mesmo?

G: Isso, isso, até porque hoje o Jovem de Futuro tem a meta da escola, tem a meta da Regional, tem a meta da secretaria e tem a meta do estado e mesmo. Então tem essa entrega, né? Também em contrapartida tem as metas do estado. Então o estado tem que mostrar assim: poxa, a gente fez alguma coisa, né?

M: Como prestação de contas para o próprio MEC talvez?

G: É.

M: Entendi. E quais seriam, quais são na sua visão, dentro da sua experiência, os principais desafios que trabalhar com o setor público implica, e quais são, na prática também, as principais dificuldades, os obstáculos que aparecem?

G: Eu acho que os obstáculos que tem, olhando um pouco do que eu fazia lá, quando a gente ia fazer uma formação, a gente tinha que tirar os professores da sala de aula. Então a gente falava assim: como que a gente vai levar algum material, dar alguma formação e esse professor tem que sair da sala de aula? Então eu lembro que era, às vezes, uma briga com a secretaria, porque a gente falava: poxa, a gente vai tirar o professor da sala de aula nessa semana, na semana que vem vocês querem voltar de novo, daqui 15 dias vocês querem estar aqui de novo, então para a gente tirar o mesmo professor quatro aulas, quatro vezes no mês, por exemplo, e às vezes é um professor de filosofia, você tirou as aulas de filosofia do mês aquele aluno, por exemplo. Então eu acho que tem muito esse desafio assim de como você fazer a formação de um professor olhando para o tempo de sala de aula que ele tem, olhando pelo recurso que o Estado tem, você tem que pagar diária desse professor, tudo isso, o Instituto, quando a gente ia para os Estados, o Instituto bancava por exemplo, o hotel, toda a infra de hotel, às vezes até de hospedagem mesmo de alguns gestores quando tinha: ah, Estado do Ceará, são 50 gestores? O Instituto banca. Mas se você pensar que essa tecnologia vai ser transferida para o estado, como que eles se bancam depois? Então como você pega todo mundo para ir para a capital, para Fortaleza, para fazer uma formação, então acho que tem recurso financeiro. Tem uma outra parte que é de infraestrutura, por exemplo, quando você oferece curso à distância, não são todos os lugares que têm Internet, como é que você chega em todo mundo? E em quem não chega? Então e esse gestor que não chegou? A gente teve um caso que virou e virou caso no Instituto uma vez, de um gestor do Piauí, porque tinha que postar o Plano de Ação, por exemplo: ah, tem que postar o Plano de Ação até sexta-feira, porque depois a gente fazia o monitoramento deste Plano de Ação, fazia os gráficos, tudo bonitinho. Esse gestor,

e depois ele falou para o Instituto, ele pegou o celular dele, ele conseguiu ir na casa de alguém que tinha internet e ele ficou pelo celular postando o Plano de Ação. A gente falou assim: gente, imagina esse gestor com o celular, o cara quer matar a gente, mas ele postou. Mas aí ele falava: "gente, depois eu fui para debaixo de uma árvore, que é onde pegava", porque ele não tinha acesso à internet. E aí você fala: e aí, né?, quando você fala de equidade, por exemplo? Então, eu acho que um dos desafios aí é falar de equidade, por exemplo, quando uns têm recursos, os que estão na capital, por exemplo, os que têm a escola bem mais equipada, que têm acesso a tudo isso, e você olhar para uma escola que não tem, como é que essa escola recebe o Jovem de Futuro e ela está no mesmo patamar de receber informação de aprendizagem que os outros? Tinha uma questão que eu vivenciava muito ali na educação à distância, que era assim, eu acho que agora por causa da pandemia tá todo mundo correndo para o online, né?, mas as pessoas não acessava, de jeito nenhum, não acessavam. Então quando você fazia uma formação híbrida, você falava: olha, a gente está saindo daqui, legal, e a gente continua a nossa discussão lá no online. As pessoas não entravam, não entravam. E aí tinham aqueles que falavam assim: "ah, gente, não vou entrar, daqui um mês vai ter formação presencial de novo. Ah, não precisa, porque na formação presencial eu pego aqui um e com outro e continuo minha vida e tá tudo bem". Ainda tem falta de compromisso com alguns gestores, professores de rede mesmo, de alguns atores da Rede, eu acho que ainda tem, então é um desafio. Tem muitos que a gente olhava e eles falavam assim: "ah, daqui a pouco a gente se aposenta. Para quê?" Sabe? "O que que isso aqui vai mudar? O Jovem de Futuro tá trazendo mais trabalho pra gente. O que que isso vai mudar?". Eu acho que hoje têm muitos que já conseguem ver os resultados, porque eu lembro que no Ambiente Virtual, quando eu entrava para olhar os fóruns, alguns falavam assim: "gente, hoje eu entendo porque vocês falavam de gráfico, porque hoje eu sei que pelo gráfico eu consigo saber quantas pessoas, quantos jovens na escola não sabem matemática. Olha a importância, eu como gestora, conseguir fazer a leitura de um gráfico. Poxa, hoje eu entendo, mas eu demorei 3 anos. Eu não olhava os gráficos, amassava vinha embora, empurrava com a barriga o Jovem de Futuro". E aí quando eles começaram a perceber a importância dos resultados para eles, o que que trazia para eles, começou a ser legal isso, né? Então eu acho que ainda tem bastante desafios.

M: Entendi. E você começou uma coisa que me deixou curiosa. Você deu o exemplo do professor de Filosofia, que se perdesse as aulas dele e tal, mas aí o Programa foca, o

Programa Jovem de Futuro, no melhoramento das disciplinas de português e matemática, né? Como entram os professores das demais disciplinas no Programa como um todo?

G: Hoje a ideia é o foco em língua portuguesa e matemática, mas olhando para aquela gestão democrática e participativa, a ideia de fazer um Plano de Ação não é só professor de língua portuguesa e matemática, mas as escolas até onde eu acompanhei, as escolas falavam bom: português matemática, a gente não via muito esse movimento de outros professores. Agora no Jovem de Futuro que a gente tinha lá atrás, que a gente olhava direto para sala de aula, a gente se uma metodologia chamada Valor do Amanhã na Educação, que veio do Eduardo Giannetti, que até que no Fantástico ele teve dez domingos que ele ficou falando do Valor do Amanhã, a gente pegou tudo aquilo junto com uma editora e transformou todo aquele material em material para a escola, e a gente levou o Valor do Amanhã para a Educação para a sala de aula. Então quando a gente fazer as formações presenciais com os professores nesse hotel, primeiro eles queriam levar só professores de língua portuguesa e matemática, porque eles falaram que a avaliação externa olha português e matemática, só que aí a gente no Instituto, a gente fala assim: não, gente, deixa professores de outras disciplinas irem fazer, deixa uma vez esse cara ir, de história do que for, deixa eles irem. Quando eles chegavam lá e a gente mostrava que o Valor do Amanhã, essa metodologia do Valor do Amanhã na Educação não olhava só português e matemática, porque ela olhava esse desenvolvimento integral do jovem, né?, olhando para o seu eu, o seu eu ali na sua rua, o seu eu no seu bairro, na sua cidade, o seu eu no mundo, a gente falava de hormônios, tinha até um módulo lá que falava de coquetel de hormônios, e aí a gente fazia atividades com esses professores lá no hotel. E eles falavam: “gente se eu soubesse disso antes eu já estaria usando”. Então não é só português e matemática, e aí quando a gente falava pensando no Programa quando ele olhava mais para esses professores, aí que estava o nosso desafio, de falar como a gente vai tirar esses professores da sala de aula se às vezes ele só tem uma aula por semana naquela série. E hoje olhando Jovem de Futuro, por exemplo, que não atua mais diretamente com o professor, mas olhando às vezes para um gestor que precisa ficar, às vezes a gente ficava três dias no hotel, então você falava assim: como que esse diretor vai ficar três dias fora, ele é do município de Crato e ele tem que ficar aqui em Fortaleza? Como ele fica aqui três dias em Fortaleza e a escola dele funcionando aqui em Crato, no outro município, como que ele fica três dias fora? Como que a escola se organiza sem o diretor? Então muitos falavam: “não, gente, a gente não consegue ficar três dias fora”.

M: Muita coisa para resolver, né? Muitos conflitos!

G: Porque a escola, como é tão viva, você deixa tudo bonitinho e amanhã não é mais nada daquilo.

M: Posso imaginar.

G: O coordenador pedagógico, que às vezes a gente falava dessa dupla gestora, dentro do Gestão Escolar, a gente falava dessa dupla gestora, porque se às vezes o gestor, acontece alguma coisa, a gente falava que podia ser o vice-diretor ou o coordenador pedagógico, e se esses dois saíssem para fazer a formação? Como que a escola ficava sem ter essas duas figuras por três dias? O estado do Pará, por exemplo, a gente geralmente fazia formação em Belém, depois que a gente começou a fazer formação e mais dois outros lugares, um deles foi Santarém, por exemplo, porque tinha gestor ficava uns dois, três dias para chegar em Belém, ele saía lá de não sei onde, então ele tinha que pegar barco, pegar aviãozinho para chegar em Belém. Então eles falaram assim: "gente, vocês estão fazendo a formação aqui na terça, tipo terça quarta e quinta, eu vou chegar na minha casa só domingo". A gente falava: nossa, como é que esse cara chega, né?

M: Que realidade! Bom, as minhas perguntas se encerram por aqui, eu vou fazer só uma última: tem alguma coisa que eu deixei de perguntar se ajuda a entender esse trabalho de dez anos que você desempenhou?

G: Nossa, eu acho que eu já fui meio que falando, não sei se tanto só na pergunta, mas acho que eu fui falando.

M: Algo que tenha marcado a sua experiência que você não mencionou?

G: Eu acho que o que marcou muito assim acho foi essa própria evolução do Jovem de Futuro, acho que a gente saiu de lá com poucas escolas, com a organização fazendo tudo sozinha, era a gente que formava, era gente que produzia conteúdo, e o que o Jovem de Futuro virou hoje, assim, desse um ano que eu saí, né?, o meu olhar é desse um ano atrás, eu acho que essa grande rede mesmo que pode ser mais aproveitada, eu acho que pode ser que agora, até onde eu sei, iam ter comunidades de práticas, acho que essa coisa foi melhor aproveitada. As práticas, eu acho que é divulgar mais as práticas e fazer fazer serem divulgadas mais as práticas de todas essas escolas, eu acho está a riqueza do Jovem de Futuro, e eu acho que sair de onde ele saiu, e chegar nesse lugar que ele chegou com tanta gente envolvida no Jovem de Futuro, tanta gente, tantas escolas, eu acho que é a

riqueza do projeto, né?, de estar em pé até hoje, de ter passado por tanta reestruturação, tanta reestruturação interna, inclusive. Eu lembro que várias vezes a gente falava: nossa, tá difícil de trabalhar aqui dentro da instituição, a gente ficava sem rumo, entrava gerente, saía gerente, entrava coordenador, saía coordenador, e a gente falava: a gente tem seis estados para tomar conta, é que a gente se sentia meio mãe dos estados, a gente falava: nossa, a gente tem seis estados para tomar conta, eu acho que essa resiliência ela tá dentro dessa riqueza do Jovem de Futuro.

M: As suas colegas e os seus colegas de trabalho eram, na sua maioria, de um gênero ou de outro, era equilibrada a composição desse nível?

G: Ah, eu acho que você tocou no ponto legal. Eu acho que enquanto composição, olhando para a instituição, isso foi uma das coisas que também, há poucos dias, conversei com uma amiga, até olhando para o perfil de quem hoje está e de quem entra, a maioria brancos, e assim, olhando para muita gente que tá ali e que eu vi isso assim, eu acho que tem um certo poder aquisitivo razoável, bacana, até tem uma gerência lá que a gente falava assim: gente, essa gerência aqui é só dos brancos, ricos e viajados, e isso é punk, né? Mas isso a gente já falou tudo, tem uma gerência que tem esse perfil bem. Você fala: gente, é da galera FGV, viajada, e fala algumas línguas.

M: Mas em termos de composição entre gêneros, era equilibrado ou predominava mulheres, predominavam os homens? Na hierarquia tinha alguma diferença?

G: Na hierarquia eu acho que predominou mais mulher, e quando eu saí tinham dois homens só.

M: Nesse campo ali abaixo da gerência?

G: Não, na gerência mais mulher, abaixo da gerência em coordenação, coordenação eu acho que mais mulher também. Poxa, é que quando eu saí eles estavam trocando, sabe?

M: Entendi.

G: Na Instituição como um todo, mais mulher.

M: Mais também pedagogas, imagino, que é uma profissão predominantemente feminina, você falou letras, que é a sua formação? Mas enfim, é um dado difícil.

G: É. Mas se a gente falava em negros, por exemplo, eu lembro que eu trabalhei com um rapaz, a gente chegou a trabalhar junto, ele é do Rio, depois logo ele saiu, e é uma coisa

que ele comentava com a gente, ele falava assim: “eu não suporto isso, porque eu me sinto mal aqui dentro, porque assim, um bando de gente branca me olhando, eu não me via nesse lugar”, ele falava. E depois teve mais uma moça negra, que ainda trabalha lá, e ela vai de peito aberto: “eu quero que vocês me engulam mesmo eu tô aqui representando, e acabou”. Ela já foi para o outro ponto, ela falou: “é isso mesmo, e é isso”.

M: E tá lá até agora?

G: Tá lá até hoje. E teve mais um também que acho que ficou pouco tempo. Mas se a gente olhar para a instituição hoje, assim, para falar, tem pessoas negras aqui e tal, não, é uma instituição que não tem.

M: Entendi.

G: Predominam os brancos.

M: Eu fiquei com uma outra dúvida, e aí eu paro de fazer, questões, você comentou: hoje em alguns Estados gozam já de autonomia em relação à implementação do Programa Jovem de Futuro, porque já passaram daquela fase dos três anos, só consulta o Instituto para ver, olha é isso aqui, ok e tal, você comentou, e eu queria entender, hoje, vamos imaginar por exemplo, você tem ali na teoria, a gente tá pensando que o Programa hoje é sustentado pelo MEC, o MEC traz o aporte financeiro. A gestão também permanece inteiramente com o Instituto Unibanco, tem gente do MEC que está dividindo ali o poder hierarquicamente de gestão no Programa, como isso está?

G: Que eu saiba é muito pelo estado, a gestão do estado. O Instituto entra como um suporte, como um mentor ali desse lugar, é diferente daquela fase lá de trás da primeira geração do Jovem de Futuro, que o Instituto entrava muito assim, a escola falava: “ah, Instituto, o que que eu faço?”. Era muito assim, né? E a gestão do Programa ficava na mão do Instituto, de alguns colaboradores do Instituto hoje o Instituto ele entra mais assim: olha, estado a gente é parceiro, beleza? Então a gente tá aqui para dar formação, a gente tá aqui para dar conteúdo e tal, mas tem uma parte de vocês que vocês precisam caminhar, não é só a gente, não é só o Instituto. A ideia do Instituto não é mais assim: eu chego no estado e eu faço. A ideia do Instituto é chegar lá, levar a tecnologia para o estado fazer, eu acho que teve essa mudança aí no meio do caminho também. Então, por exemplo, o Ceará, o Ceará hoje tem muito mais condição, porque ele já entendeu como funciona o Jovem de Futuro, então ele tem muito mais condição de falar assim: “nossa, a

gente olhou, por exemplo, a gente olhou para os resultados de aprendizagem das avaliações externas e viu que aqui em matemática o nosso estado não tá legal, então olha, Instituto, no nosso plano de ação a gente quer atacar a frente de formação ou de aula, qualquer coisa assim, para matemática". Então o foco deste ano do estado do Ceará vai ser atacar a matemática. Isso eu sei que aconteceu no ano que eu estava lá, então por exemplo, por mais que o Instituto levasse algumas coisas, o estado falava assim: "legal". Mas aí o estado vai entrar forte na frente do desenvolvimento da matemática. Então teve uma vez que eles até falaram para gente: "o que vocês podem dar para a gente para isso? Porque agora a gente também tem condições de virar para vocês enquanto organização e pedir coisas". Então o estado do Ceará também e Goiás, se não me engano, estão muito nessa esfera agora com a instituição, sabe? De falar: "tá, agora a gente tá vendo outras necessidades que o estado precisa e a gente quer entender se você, Instituto, apoia a gente, sabe, o que que vocês vão dar para a gente, que que vocês podem ajudar?". E aí o que que o Instituto fazia com a gente, isso aconteceu nessa de matemática, o Instituto voltou para dentro de casa e fez assim: "galera, o estado do Ceará que atacar essa frente de matemática". Então junto com uma instituição parceira, junto com o Entre Jovens, que é uma tecnologia do Instituto, que até o Instituto quis tirar na época, porque era muito para professor, o estado conhecia porque a gente formava professores com a metodologia do Entre Jovens, o estado pediu para Instituto. Então, o Instituto teve que falar assim: "tá bom, faz as aulas aí de matemática a gente não vai mais tirar".

M: E eram muitas pessoas que estavam nos Estados representando o Instituto Unibanco?

G: No estado, se não me engano, são três pessoas. Tem uma que é mais flutuante, que cuida da parte de formação, são duas pessoas, se não me engano, que cuidam mais da parte de formação. Então tudo que é formação essa pessoa quase que vira uma especialista no estado ali para formação. E tem também duas pessoas que são moradoras do Estado e que ajudam o estado nessa gestão do Programa. Então a gente tem aí umas quatro pessoas que olham e falam: "ah, vamos falar do Ceará". Então tem quatro pessoas contratadas pelo Instituto Unibanco para olhar o estado do Ceará, por exemplo. Isso para todos os estados, para cada estado, para Rio Grande do Norte, para Minas. Tem duas pessoas, uma dupla formadora que cuida mais dessa parte de formação, e uma dupla no estado contratada pelo Instituto mas que cuida mais dessa parte de gestão do Programa junto com o estado.

M: Sim, entendi. Bacana. Sempre quando eu ouço as pessoas que de alguma forma passaram pelo Instituto Unibanco falarem eu tenho a impressão de que tem o corpo massivo de pessoas, porque de fato a escala do Programa é inimaginável, então a gente sempre acha que tem um grande de pessoal por trás, muita gente mexendo os pauzinhos para tudo acontecer.

G: Quando eu saí, éramos cem colaboradores. Sempre oscilou um pouco, assim, tipo 95 e 102, sabe? Assim, um pouco isso nesses últimos anos.

M: E todos eram contratados direto, não eram consultores?

G: Não, contratados direto. Tem a equipe, por exemplo, desses contratados direto, Equipe que fica em São Paulo, equipe que fica no Rio de Janeiro, e as equipes locais, que moram nos Estados.

M: É, o das duas sedes e os demais estados.

G: É.

M: Bom, é isso. Eu, por mim, encerro aqui. Se você quiser me contar mais coisas, enfim, se você quiser marcar uma outra ocasião, se você lembrar de alguma coisa eventualmente você não me respondeu se você quiser me escrever, por favor faça isso. Fique à vontade. E, bom, queria deixar o meu agradecimento, obrigada mesmo você trouxe informações que eu estou há um ano e meio assim: ah, como eu encontro? E é isso, a gente precisa ouvir vocês, quem tá lá fazendo esse trabalho que tá lá exposto bonito no site, mas a gente não vê as caras de quem tá fazendo. Mas é isso, obrigada mesmo.

G: De nada, se você precisar de alguma coisa no meio do caminho você tem meu contato, pode mandar mensagem também e eu sabendo de te ajudo.

Anexo 6: Entrevista com Joana

J: Meu nome é Joana e eu sou, e agora sou gestora de implementação. Já passei por várias nomenclaturas, por vários cargos dentro do Instituto. Atualmente eu estou eu estou como gestora de implementação de projetos.

M: Qual é a sua formação acadêmica?

J: Eu sou formada em filosofia e pedagogia.

M: E quando começou a trabalhar no Instituto? E quando você entrou, você já tinha experiência na área?

J: Olha, eu entrei no Instituto em 2012. E eu sempre fui da sala de aula, né? Eu sempre fui professora. Hum. Assim que eu me formei, eu sempre fui da sala de aula. Trabalhei com Ensino Fundamental, com Ensino Médio, com curso superior. Quando eu fui chamada para o Instituto, na verdade eu fui chamada, eu não sei se você já ouviu falar do CAEd, de Juiz de Fora. Então eu desenvolvi um trabalho do CAEd, que a gente tinha aqui no Rio, quando eu me mudei para o Rio eu comecei a trabalhar no CAEd, e era um projeto que a gente tinha aqui sobre gestão, é um trabalho do estado aqui que nos que contratou o CAEd para trabalhar sobre gestão escolar com os diretores da rede aqui do Rio. Na época era tutora, e conheci uma pessoa, o meu coordenador que era, que era o meu tutor do CAEd, e ele veio para o Instituto Unibanco, hoje ele não está mais. Ele veio para o Instituto Unibanco, e ele me convidou, ele falou: "olha, eu preciso de formadora", porque eu entrei como formadora, né?, eu ainda sou formadora até hoje, "e eu preciso de uma formadora, uma tutora", e me convidou, encaminhei meu currículo e fui, mas pela primeira vez, assim, eu posso dizer que eu não tinha experiência com gestão de projeto, eu não tinha experiência como formadora ainda, porque são coisas muito diferentes, você ser professor e ser formador, eu fui aprendendo dentro do instituto que são coisas diferentes. E ser tutora também, porque eu era tutora presencial EAD. Eu entrei no início, eles tinham uma outra nomenclatura, que depois essa nomenclatura caiu. Eu acho que isso acontece muito dentro, do terceiro setor: eles colocam nomes diferenciados, por até mesmo questão de pagamento, né? Não sei se você sabe disso. Então eles te dão uma nomenclatura diferente, então, "ah, qual é a sua nomenclatura?" Eu me lembro, acho que era alguma coisa de projetos, não era projeto, era de agente social, alguma coisa assim.

Mas como eu era de sala de aula, eu confesso a você, eu fiquei até um pouco resistente para vir para o Instituto, porque eu sempre fui da sala de aula. Então eu fiquei na dúvida, eu falei, será que vale a pena mesmo mudar, né? A minha função, o meu papel, a escola eu tenho flexibilidade, já estava há mais de quinze anos na escola. Aí eu falei: não, eu acho que vou aceitar um pouco esse desafio que é migrar para uma área, é estar do outro lado da escola. Eu não estaria mais dentro da sala de aula, eu estaria lidando só com gestores, e foi isso que eu fui convidada a fazer. "Ah, você vai lidar com o gestor, você vai lidar com a equipe técnica da Secretaria de Educação dos estados parceiros", que são estados parceiros que nós temos. Então, para mim foi um desafio muito grande, mas estou aí, e sempre é uma aventura, é uma montanha russa, se você sabe, trabalhar com a parceria público-privada não é tão fácil, não é tão simples. Então a gente sempre, eu falo que eu vivo uma montanha russa, né? Mas é legal, é bem interessante.

M: Eu vou te perguntar um pouco, mais sobre isso logo à frente, mas eu queria saber momento se você quando buscou a vaga, quando foi convidada pelo seu tutor, você foi submetido a um processo seletivo específico você, foi simplesmente convidada por ele que já estava dentro?

J: Não, eu passei por um processo.

M: Como era esse processo?

J: É, hoje ele é mais extenso, tá? Porque, na época, eles acessavam pelo vagas.com, e eu me lembro na época, eu não sei como é que está agora, tem um outro processo, tem vagas.com mas tem um outro processo, que eu fiquei sabendo por grupos da garotada que está entrando, eu falo que tem uma garotada entrando, né? Na época, eu tive que inserir meu currículo no vagas.com, que tinha que estar ali, aí eu escrevi para o vagas.com, e eles me chamaram para uma entrevista. Esse que, na época foi meu coordenador, e a gerente daqui do Rio, do Instituto Unibanco aqui no Rio. Então eu passei por uma conversa com eles, um processo com eles. Mas eu não cheguei a passar pela psicóloga, porque tinha um momento de trabalhar com psicólogo, de fazer algumas questões, de discutir um pouco, sobre o perfil e tal. Eu não cheguei a passar por isso. Mas teve gente que estava antes de mim que passou por isso. Eu não passei e quem entrou também depois de mim parece que não passou por isso. Eu não sei, e aí depois teve gente que passou por um outro processo, oscila muito. Eu posso te dizer que oscila muito. A indicação, ela te

ajuda né? Porque ela ajudou para alguma coisa, mas não me impediu de passar por alguns processos, entre esse da entrevista, da conversa, de explicitar, ela me explicitou: "olha, você terá que fazer isso, isso e isso". Na época, eu viajo muito, muito a trabalho. Na época, um dos pré-requisitos era isso: "olha, você saiba que você tem que viajar porque os nossos estados parceiros não é o Rio de Janeiro". O Rio de Janeiro estava numa outra pegada né dentro do Instituto Unibanco. Falavam: "você vai ter que viajar muito". E eu viajei muito, e viajo muito até hoje. Agora não, né? Por causa da questão da pandemia.

M: Bacana. E até então você não tinha trabalhado com o terceiro setor ainda, foi a primeira vez?

J: A coisa mais interessante: eu não conhecia. Eu vou ser sincera para você: eu nunca nem tinha ouvido falar. É uma coisa muito legal, porque eu morava em Minas, né? Eu sou de uma cidade do interior de Minas. É uma região que tem a maior concentração de fábricas de móveis da região Sudeste. Então, é uma cidade pequena mas que tem essa que a sua economia era voltada para a questão da produção de imóveis de fábrica. E eu nunca tinha ouvido. A gente, por incrível que pareça, eu não tive acesso a informação do que que seria o terceiro setor, como trabalhar o terceiro setor, projetos voltados para a educação. Eu ouvi uma coisa ou outra, mas eu não tinha tanto acesso. Eu só passei a ter depois que eu entrei, que eu fui para o CAED, para você ver, ainda era relação da universidade com o público, então depois de um tempo eu comecei, este meu colega começou a falar: "olha, eu presto serviço para o Instituto Unibanco" E o que que é o Instituto Unibanco? Aí eu fui vendo, tinham poucas ONGs, né? Tinham poucas ONGs, poucas ações do terceiro setor, da relação público-privada, ainda era muito incipiente, assim, eu não via com tanta ênfase. Em Minas [Gerais] isso só podia ter lá em Belo Horizonte, que era bem longe de Juiz de Fora, porque em Juiz de Fora não tinha atuação de relação público-privada, não tinha. Era tudo ou público, ou privado, não tinha essa proposta de empresas contribuindo, na educação. Não. O que faziam era pagar a universidade para os filhos dos funcionários, só, não tinha essa contribuição financeira, de suporte, nada.

M: Entendi. E você trabalhou no CAEd como pós-graduanda, como funcionária, como que funcionava?

J: Eu trabalhei, foi um processo de contratação para ser esses tutores aqui no Rio. Como eu trabalhava numa universidade privada em Minas com este menino, a gente trabalhava

mais ou menos para os mesmos cursos na universidade, e a gente sempre se fala, a gente sempre conversava e tudo, e quando eu mudei para o Rio, ele entrou em contato comigo: "olha, vai ter uma proposta do CAEd, é uma proposta que, ele tinha uma pegada bem legal, de formar os gestores da rede pública do Rio de Janeiro, da rede estadual do Rio de Janeiro em gestão escolar. Tinha até o material [que] era do CONSED. Na época era um material do CONSED maravilhoso. E ele me propôs, ele falou: "olha, você tem interesse? Vai haver um processo seletivo, que teve em Juiz de Fora e tudo. Então foi uma galera, mas tinha que ser do Rio, a galera tinha que ser do Rio. Aí ele já foi, o processo seletivo foi Juiz de Fora, mas a galera que iria atuar, tinha que ser daqui do Rio. E como era no estado todo, tinha que ser: você é São Gonçalo, a pessoa tinha que ser de São Gonçalo, né? Porque você atendia as metas daqui do rio, então tinha que ser próximo, a concentração de profissionais, de tutores tinham que ser próxima à meta a qual você iria atender. Na época eu atendi a metropolitana, se não me falha a Metropolitana 10 aqui no Rio, que era Ilha do Governador, que aí ia toda aquela região de Ilha do Governador e tal. Mas teve um processo seletivo, pela universidade.

M: Entendi, bacana. E você poderia contar um pouco mais sobre os objetivos do CAEd, quais são os trabalhos que ele desenvolve, qual é o regime de colaboração que ele tem, por exemplo, com o terceiro setor, com as instituições com caráter próximo do [Instituto] Unibanco?

J: O CAEd pertence à Universidade Federal de Juiz de Fora. Eu sei muito pouco hoje do CAED, tá? Porque ele mudou um pouquinho da sua roupagem. Mas o CAEd é especialista em avaliação, não sei se você já teve acesso a informação, avaliações em larga escala, da maior parte das avaliações sabem fazendo, como o SAEPI [do Piauí], o SPAECE [do Ceará], várias avaliações dos estados, da rede estadual em larga escala, quem faz é o CAED, quem elabora é o CAED. E assim, eu sei que foi mudando bastante coisa ali. Eu sei que hoje eu posso te dizer: na minha época ele era, só para você ter uma ideia, Mileide, quando mudou a legislação na LDB que havia a necessidade das pessoas que fossem atuar na educação deveria ser específico da área, a LDB falava isso, você tem que ser específico da área, e exigia que mesmo professores de alfabetização, hoje a gente chama de primeiro ao quinto ano, fundamental, né? São séries iniciais, eles tinham que ser, tinham que fazer aquela formação normal superior, porque todo mundo ainda era aquele normal secundário, normal de Ensino Médio, de segundo grau. Então houve uma exigência, o CAED ... foi uma das primeiras instituições públicas que começou a formar, lá em Minas

foi o CAED quem formou muitos professores de Ensino Fundamental, e em Educação Normal Superior. E isso eu não vou me lembrar mais do ano, eu não me recordo mais, eu falei que eu estou perdida hoje, que eu não sei nem que dia que é hoje, depois dessa pandemia. Não sei que mês é, olha isso, né?

M: Todos nós.

J: O CAEd, ele na época foi, foi um trabalho muito legal que eles desenvolveram no estado de Minas né, de fazer essa formação para esses disse que não tinha formação superior, porque tinha que [para] estar lidando com a educação você tinha que ter no mínimo a educação superior, começou a ser exigido isso, o que estava preconizado na LDB. Então o CAEd, ele foi um dos foi que contribuiu muito, eu me lembro, este meu coordenador, ele na época fazia psicologia na federal, e ele fez parte desse grupo, dessa equipe de coordenadores, então eles viajavam por Minas inteiro, para formar os professores e alguns, para você ter uma ideia tinha gente que era gestor de escola e só tinha o ensino médio. Então foi um trabalho muito legal do CAEd de capacitar, de habilitar essas pessoas. Então era uma educação meio que semipresencial, porque eles viajavam para Minas todo para a capacitar, habilitar essas pessoas ao ensino superior, que seria ainda tem alguns normal superior. Aí logo depois eu sei disso, dessa aposta deles na época, aí logo depois ele entrou com essa pegada da gestão. E o CONSED, ele com esse material belíssimo, eu tinha muito desse material, eu doei para a minha cunhada na época porque ela foi ser diretora da escola. Mas era um material belíssimo, então em parceria com o CONSED e o CAEd, e eles levantaram essa proposta de capacitar gestores aqui no caso do Rio, porque no Rio para você ter uma ideia, hoje não, que é o que fala da gestão democrática como preconiza a LDB, é importante que esses gestores acessam através de concurso, que façam prova, que ele tenha a noção de formação de gestão, enfim. Aqui no Rio os cargos de diretores eles eram contatados, eles eram cargos de confiança e de indicação. Então muitos não tinham a formação. Na época do governo da Rosinha [Garotinho] já tem um tempo, foi em 2005 isso, é no governo da Rocinha, ela convocou, ela fez essa parceria com o CAEd para que pudesse, o CAEd pudesse habilitar os gestores da rede estadual para serem gestores, fizessem um curso de gestão. Então, eu na época tive um grupo, para você ter uma ideia foi bem difícil, não foi fácil, foi um dos trabalhos mais desafiadores que eu tive. Na época eu tinha, para você ter uma ideia, na região da Ilha do Governador, tinham gestores daquelas escolas ali da rede estadual ali da Ilha de Governador tinha uma média de quarenta gestores que eu atendia. Foi difícil

porque essa relação ainda, que parte de pagamento da instituição, do estado, às vezes ele não repassava a parcela, aí o que que o CAEd fazia? O que o CAED recuava. Não, não teve pagamento então vamos recuar. Então aí tinha esse contratempo às vezes, e os gestores que estavam ali que a gente estava fazendo a formação foram muito resistentes. Foi o desafio nosso na época porque isso[aconteceu] na rede estadual todinha. Lidar com os gestores da capital posso dizer que foi uma experiência em formação. Lidar com gestores da capital é muito pior que lidar com gestores do interior, porque o interior é mais informação que está chegando, como tem dificuldade de acesso então eles adoram, e como eu estava no meio da capital, no meio do turbilhão os caras já se achavam, não conseguiam, foram resistentes várias vezes, não só do meu grupo, vários grupos, da capital nós tivemos muito problema de implementação porque eles não aceitavam, eles achavam que já eram gestores, que não precisava de formação que era ficar perdendo tempo ali com a formação. E aí a formação ela foi legal [por]que depois ela abriu o espaço para ele ser pós-graduado em gestão. Então eles teriam que apresentar um trabalho, a gente deu toda a orientação, na época o CAEd fez um trabalho separado, teve um desenho específico para este material que eles tinham que produzir para serem pós-graduados, aí foi eu acho que ele deu uma motivada, com o direito a uma certificação de pós-graduação, com trezentos e sessenta horas, se não me falha a memória na época, certificada pelo CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, isso ganha um outro peso. Aí eles foram ficando mais motivados, mas foi muito difícil.

M: Imagino. E na época o CAEd oferecia serviço dentro do registro público-privado para instituições e paro o Estado, talvez, para cumprir esse...

J: A parceria era público e público, né? Porque entra o CAEd como o Estado.

M: Então naquela época o CAED seria talvez o principal responsável pelas avaliações de larga escala que estavam sendo implementadas nos estados?

J: Começou acho que depois de um tempo, porque eu não sei quando foi que começou isso, mas vários estados, que é uma outra proposta também que começa a surgir com o SAEB, com a implementação do SAEB e tal dos estados realizarem as avaliações em larga escala para poder ter como indicador para verificar a qualidade da educação que está sendo ofertada na rede, né? E que os gestores pudessem, a partir desses resultados,

atuar de forma mais incisiva, mas assertiva. Então o CAEd começa a elaborar essas avaliações. Ele começa a trabalhar, a ofertar essa pegada da avaliação. Eles têm um banco de avaliações riquíssimo hoje, muito legal, e ele que tem, pode-se dizer que eles praticamente vêm dominando o campo da avaliação em larga escala, até então até o ano passado, sei lá. O CAEd era referência, parece, [existem] outras instituições por aí superimportantes, mas o CAEd avançou bastante nisso. Dessas do estado, por exemplo: os nossos estados parceiros, que hoje são assim são seis, todos são pelo CAEd, mas eu sei que é aqui no Rio também é pelo CAEd. Acho que em São Paulo também, não tenho muita certeza, mas eu acho que as avaliações em larga escala também são aplicadas pelo Estado também é do CAEd. Então tem vários estados, eles se tornaram meio que referência, né? E eles fazem, aplicam a avaliação, o CAEd ele aplica a avaliação hoje – tem uma equipe, não conheço mais ninguém daquele grupo, [faz] muito tempo, porque muda, o pessoal contratado - aí eu não sei como é que é o regime lá. Não sei, na época foi esse contato, foi um contato rápido, esse contrato temporário, mas hoje eu não sei como é que está isso. Eu inclusive, ano passado, organizei um seminário no Piauí e eu convidei um professor, um professor não, é uma das pessoas que aplicavam a prova do CAEd, do seminário [em] que a gente falou sobre avaliação em larga escala. Então eu não sei como é que está isso hoje. Eu sei que o CAEd é que paga o transporte deles, paga alimentação, paga tudo, mas eu não sei qual é o regime, eu acredito que seja ainda contrato eles, né? Eu nunca ouvi falar que há concurso para entrar no CAEd porque ela é vinculada à Universidade Federal, acredito que devem ser pesquisadores ali, que estão ali vinculados. Pode ter professor da área de educação de outras áreas, porque eu já vi, tem professores da Universidade que coordenam os trabalhos dentro do CAEd. Mas como é que hoje eu não sei te dizer.

M: Tudo bem. Bom, vou mudar um pouquinho de tema: você poderia comentar, por alto dentro da sua experiência também, como que funciona hoje a estrutura administrativa do Instituto tendo em vista essa perspectiva assim de baixo para cima, que você está ali nessa parte do quem coloca em prática os projetos, enfim, a parte mais técnica, né? Como que funciona para baixo do grande conselho?

J: Oh, eu estou aqui embaixo, uma reles mortal, é a gente que implementa, que bota o projeto, o Jovem de Futuro, que eu sou do Jovem de Futuro, porque há outros trabalhos dentro do Instituto Unibanco, mas a referência do Instituto Unibanco é o Jovem de Futuro, até porque foi um dos primeiros projetos criados pela Wanda Engel na época, e que depois

foi alavancado com a parceria do ProEMi. Então eu estou ali como de implementação, até então, uma das minhas nomenclaturas era "formadora". Eu era formadora. Eu era formadora, aí acima de mim tinha um grupo que eram os implementadores, eles eram conhecidos como gestores locais que faziam essa articulação entre Instituto e a Secretaria de Educação, que a gente tinha que ter alguém ali que fizesse isso na no local, essa articulação. Então essa pessoa tinha um perfil mais de gestor de implementação de projetos, aí acima tem o coordenador, hoje eu tenho a minha coordenadora que também vem passando mudanças dentro da própria instituição, ora eles contratam, ora dentro da própria instituição eles colocam alguém para ser coordenador, acima do coordenador tem o gerente, que é a gerente da gestão de implementação de projetos, e acima da gerente tem o Ricardo Henriques que é o superintendente. Aí ele faz parte do conselho do banco aí do conselho do banco, aí tem que ser do conselho do banco.

M: Sim. E quais são os principais parceiros do Instituto na execução do Jovem de Futuro, já que a gente começou a falar dele?

J: Dos estados né? Que você está querendo dizer?

M: Também.

J: É, porque parceiro, o que seria? Porque o Jovem de Futuro quando ele é um projeto dinâmico, vivo, ele tem uma metodologia para ser aplicada no estado, e ele se dá na rede estadual, então pra você ter uma ideia: hoje nós estamos no Piauí, já estamos lá desde 2012, já passou também por mudanças o próprio projeto lá, a abordagem do projeto, então Piauí, Ceará que também já é nosso parceiro antigo, Goiás também que é o nosso parceiro antigo, Rio Grande do Norte que entrou dois anos atrás, Espírito Santo também que entrou um ou dois anos atrás e Minas Gerais que entrou o ano passado. Mas nós já tivemos também parceria com o Mato Grosso do Sul, tivemos com o Pará que saiu assim que houve a eleição, foi há dois anos, para governador. Aí a parceria não foi renovada, e nós já tivemos também em São Paulo, que desde muito tempo já não avançava muito, né? Então houve o rompimento da parceria no final de 2012. E Minas já teve uma vez, aí está agora retornou.

M: Entendi. E você poderia contar um pouco também sobre como que ocorreu o estabelecimento da parceria com o ProEMi?

J: Ah, sim. O Jovem de Futuro, se você for acessar lá o site - você tem uma dúvida muito interessante -, se você for acessar lá o site do Instituto Unibanco, muita gente pergunta: ah, mas o Instituto Unibanco é do banco? Não é do banco. A gente pertence ao conglomerado, mas a gente não é do banco. "Ah, então o Instituto poderia dar dinheiro para as escolas". Porque, muita gente coloca isso, porque quando o Instituto veio com a sua proposta de trabalhar com o ensino público, com o Ensino Médio, que era a nossa abordagem, em Ensino Médio, a gente não atuou com ensino fundamental, por causa dessa pandemia a gente está mudando um pouco o nosso foco, mas o desde o início a proposta é trabalhar com o Ensino Fundamental. Então ele tinha uma parceria, que era São Paulo, Minas [Gerais], Rio Grande do Sul, e eu acho, eu não me lembro, mas eu acho que Goiás também começou nessa pegada. Ele fazia parceria e o Instituto injetava dinheiro, recurso para as escolas. Essas escolas, como é que elas eram selecionadas? É de acordo com a secretaria - nessa parceria - de acordo com a Secretaria de Educação ela verificava quais as escolas que mais necessitavam de acordo com seu IDEB, o resultado de avaliação, de acordo com a estrutura. Então tinha alguns critérios ali para selecionar. Então eram poucas escolas, eram poucas escolas, então tinha que implementar a metodologia.

M: Na época você tem um número mais ou menos de quantas escolas?

J: Não, porque isso daí era antes de eu entrar. Aí tinha essa roupagem. Só que o ProEMi veio, eu não sei se você sabe, mas o ProEMi, na verdade, ele começou a ser implementado em 2007, 2008, ele já tinha uma pegada de ser implementado. Ele tinha uma proposta inicial, só para algumas escolas que tivesse o seu IDEB baixo, que pudesse injetar recursos nas escolas para que elas pudessem melhorar os seus dados. Só que o ProEMi, no início, ele não alavancava. De acordo com o MEC ele não alavancava. Tinha essas dificuldades. Então foi feita uma parceria, e aí foram alguns estados que foram solicitando ajuda do Instituto Unibanco poder potencializar a proposta do ProEMi. Então, se você olhar lá para o site do MEC, o Jovem de Futuro, algumas metodologias do Jovem de Futuro, ele foi reconhecido como tecnologia, né? Não é nem o Jovem de Futuro, é o Entre Jovens, que era uma metodologia do Instituto, e ele está reconhecido como uma tecnologia que poderia alavancar, ajudar a contribuir para melhorar os resultados da escola. Então o Instituto Unibanco, ele nessa parceria com o Estado que foi a convite do MEC, eu estou me lembrando aqui um pouco, foi a convite do MEC para entrar em estados que tinham uma necessidade de ajuda. Então esses estados o Instituto, vamos

dizer, oferecia para esses estados: "olha, você tem o ProEMi, você recebe recursos do ProEMi, e eu tenho uma metodologia que poderá ajudar as suas escolas a utilizar esse recurso, e o nosso foco nossa é gestão, então eu tenho aqui uma proposta de um trabalho que possa contribuir para potencializar isso. Então, na época, que aí foram esses estados, São Paulo, Goiás, Piauí entrou nessa época, o Pará entrou nessa época, o Ceará, então foram espalhando para os estados. Só que a gente tinha um desafio muito grande nisso. Porque o ProEMi injetava recurso e a gente entrava com a formação, com a capacitação para esses gestores poderem trabalhar o recurso que era destinado a essas escolas. E logo depois, isso em 2012, tinha uma proposta em 2012, 2013, que os estados que tinham o ProEMi não seriam mais somente para um grupo pequeno de escolas, seria expandido para toda a rede. Foi um outro desafio para a gente. Então a gente começou a trabalhar com a nossa proposta, com o Jovem de Futuro em larga escala, ele não foi só com um grupo pequeno de escolas, era larga. Então a gente formava todos os gestores da rede. Aí formando todas as pessoas da rede, a gente formava também as equipes técnicas da Secretaria de Educação. Por isso que eu te falei que eu viajava muito, muita formação. E o nosso desafio, porque a gente tem uma plataforma, aonde eles tinham que inserir o seu Plano de Ação, porque para você receber o recurso do ProEMi, Mileide, tem que ter um Plano de Ação. E este Plano de Ação é baseado num diagnóstico, tem todo um processo. Ele tem que ter ali o seu diagnóstico, preencher seu diagnóstico, e depois todo esse Plano de Ação tinha que dialogar com a necessidade pedagógica da escola. Não era qualquer recurso, ele podia não destinar o seu para qualquer coisa. Então ele fazia um Plano de Ação para o MEC, do FNDE, vamos dizer assim, para ali prestar contas, e querendo ou não o nosso Plano de Ação, ele não precisava de colocar coisas que tivessem recurso, tinha um desenho diferente o nosso Plano. Então aí eles começavam a discutir, né? Ah, não, fazer dois Planos de Ação, gente? Um para ProEMi, o outro para o Jovem de Futuro, para o Instituto Unibanco que a gente tinha que inserir aqui para acompanhar? Ele tinha uma ferramenta que a gente tem, um programa que ele acompanha a gestão do Plano de Ação dele. Então ele tinha que fazer isso para a gente, e fazer isso para o ProEMi, isso foi bem confuso. Então, logo depois do ProEMi ele veio, em 2012, 2013, aí no final de 2013 começou aquela discussão: "olha, as pessoas não conseguiam gastar os recursos, que era um dinheiro grande para a escola, né? Tinha escola que recebia R$ 150 mil de recurso, e a gente tentava ajudar. "Como é que você pode gastar esse recurso", "que ações você pode pensar em implementar na sua escola para gastar com esse recurso?". Era muito difícil, Mileide, eram poucas escolas, eu posso dizer, que falou de recurso, a gente, foi numa

época, eu até participei de uma reunião com o superintendente, o Ricardo Henriques, foi uma das coisas que eu coloquei para ele, eu falei assim: gente, o problema não é dinheiro na escola, né? É como gasta o dinheiro, a escola não sabe gastar, ela tinha medo. Tanto é que em 2014, eu não sei se você sabe, o próprio ProEMi, o FNDE chamou os gestores e falou: "olha, se você não gastar pelo menos 70% do recurso você não vai receber mais do ProEMi, mas no seguinte você só vai receber 30%, você não vai receber 70%, porque as escolas não sabiam gastar esse curso. Só que o ProEMi foi fragilizado depois, né? Ele foi ficando de lado, né? Porque as escolas não sabiam, porque tem uma lei específica [dizendo] aonde que ele pode gastar o recurso dele. Então não era tão fácil assim, gestão não é só ter dinheiro, gerenciar com dinheiro é uma coisa. Muita gente não consegue. Fazer gestão sem dinheiro é que é o desafio. Agora com o recurso ela também não consegue. Ela não conseguia. Aí muitas escolas devolviam o seu dinheiro. E a gente perguntava: mas por que que você não gastou? "Ah, não porque eu não sei, porque eu posso ter que devolver esse dinheiro", "eu não sabia aonde que eu podia injetar", é que tem uma questão de lei que muitas escolas, muitos gestores não sabiam mesmo dominar, aí a Secretaria de Educação de vez em quando dava formação para essas pessoas para poder lidar com recurso, e a gente com o projeto Jovem de Futuro, como é que a gestão pode contribuir com isso, que campos ele podia olhar, o pedagógico, os recursos humanos, como é que ele poderia olhar, então a gente tentava associar, mas eu posso dizer que foi bem complicado, não foi nada simples, não foi bem desafiador para a gente.

M: Entendi. E hoje, ou melhor, desde então, o Projeto Jovem de Futuro só é oferecido, implementado, através dessa parceria, ele já não opera de forma independente?

J: É, o que que acontece: se você perceber, a gente tem três momentos aqui dos Jovem de Futuro: o primeiro, que é o recurso que é injetado no início, a gente chama de primeira geração. Primeira geração é quando ela iniciou, ela começou, que é o momento da testagem, tá? O momento da testagem ela começa a trabalhar com alguns grupos pequenos de escolas em Minas [Gerais], em São Paulo, Rio Grande do Sul, enfim. Quando ela passa em larga escala, que é quando ela faz essa parceria com o ProEMi, aí vira ProEMi/JF, ali nessa parceria, Mileide, a gente ainda continua em parceria, porque a gente só entra no estado, a gente só estabelece essa parceria se a rede estadual quiser, se o estado quiser, e quando eu falar Estado entenda que é a Secretaria de Educação. Então a gente só entra no Estado quando o estado quiser. Né? A gente estabelece essa parceria. Aí depois 2014 a gente veio essa a gente identifica que o ProEMi está um pouco mais

desgastado, a gente identifica as dificuldades, as pessoas não conseguem. O Instituto Unibanco, 2015, ele desagrega do ProEMi. O ProEMi depois foi perdendo força. Ele retornou, tentou retornar recentemente, mas com o Novo Ensino Médio, né? Então, o ProEMi, em 2015, não existe mais a parceria com ProEMi, que é do MEC, com o Jovem de Futuro, existe somente o Jovem de Futuro. Os estados que querem melhorar, por isso que eu falo né, o meu chefe deve sair, o meu chefe que é? O Ricardo, né? O superintendente, eu imagino ele indo com uma patinha, o que, lógico, não é isso que acontece. O Ricardo tem uma gama de conhecimento, de contato, né? Então os estados que querem melhorar os seus resultados, e nós acreditamos que muitos desses resultados, a forma como ele pode avançar, é através da gestão. Então o Ricardo, ele, quando começa a estabelecer parceria com esses outros estados, aí nós entramos. Mas entramos com uma metodologia do Jovem de Futuro, não tem mais essa articulação ProEMi/JF, desde 2015. Então 2015, nós passamos a ser dentro dos estados somente o Jovem de Futuro, os estados que querem melhorar os seus resultados, os estados que querem melhorar a sua gestão, eles criam parceria. Lógico que isso aí tem um limite, tá? Porque não dá para ser em todos os estados. 2015 foi quando entrou o Rio Grande do Norte, quando entrou o Espírito Santo, nessa nova roupagem, aí entraram esses estados solicitando, vamos dizer, ajuda do Instituto Unibanco para poder melhorar os seus resultados. O último resultado do SAEB do ano que saiu, porque ano passado teve SAEB e ainda vai sair o resultado agora do IDEB. O último, para você ter uma ideia, os três primeiros, os três melhores classificados, os quatro melhores classificados, três são parceiros nossos, um é o Espírito Santo, o outro é o Ceará, e Goiás que era o primeiro.

Então, todos esses três estados, só para você ter uma ideia, eu assisti o anúncio, da classificação do IDEB desses estados, todos fizeram referência ao Instituto Unibanco, falaram: "olha, a gente acredita que tem que trabalhar a gestão. Se você quer melhorar os resultados, se você quer poder melhorar sua posição, se você quer melhorar as condições das suas escolas, a gente acredita que a gestão é o caminho".

M: Entendi.

J: A gestão que tem que passar, e a gestão das escolas, das regionais, da Secretaria de Educação. A gente tem que redesenhar essa gestão.

M: E o próprio Instituto voltou a financiar de forma independente, também, o Programa?

J: A gente não entra com o recurso, a gente, assim, financiar como que você fala? Porque a gente não dá dinheiro para a escola ou para a rede não, tá? A nossa parceria, que eu acho que aí pode ser legal, a nossa parceria, o que se estabelece com o estado é o seguinte: olha, a gente entra com formação, o Instituto Unibanco [diz]: "olha, você quer melhorar a sua gestão?", o estado para o Instituto Unibanco "eu quero, gostei da sua proposta, da sua metodologia e eu quero melhorar a minha gestão". "Ah, você quer melhorar a sua gestão? Então está bom. E como que podemos melhorar essa gestão? A gente tem uma metodologia. Essa metodologia tem a contrapartida. A gente, o Instituto Unibanco entra com formação". Tanto é que quando a gente faz formação, a gente arca com hotel, você entendeu? "Então vai ter formação para os gestores da sua rede, para os gestores das escolas, para o gestor das regionais". "Então está bom". "Essa formação a gente entra com o hotel, o estado não tem que pagar nada para a gente, entendeu? O estado não paga. Tem um fundo do Instituto Unibanco, da família Pedro Moreira Salles, que resolveu: esse fundo é para arcar com o projeto mesmo. Mas não é do banco também. Não é do Itaú, é de um fundo, esse fundo custeia, vamos dizer assim, o projeto, vai custear o projeto. Então quando a gente entra no estado, a gente vai dar formação, a gente vai dar assessoria para vocês, para a equipe técnica da secretaria, a gente oferece seminário, tem uma gama de coisas que a gente faz.

M: Os R$ 100 aluno/ano já não existem, já não fazem parte [do Programa Jovem de Futuro]?

J: Não, não. A gente não tem nada a ver com esses R$ 100/alunos, isso não é nosso, isso é do MEC.

M: Correto. Mas o MEC também cortou na medida em que o próprio ProEMi foi caindo em desuso?

J: A gente não retém isso, né? A gente não dá dinheiro nenhum, o Instituto Unibanco não repassa dinheiro para a secretaria.

M: É que no começo eles faziam isso né? Lá, sei lá, dez ou quinze anos atrás.

J: Então, foi quando eu te falei, na primeira geração. O Rio Grande do Sul né? O Rio Grande do Sul, mas o repasse era para as escolas. E nunca repassou ... nada com o aluno. Ele repassava o recurso porque era o momento nosso, vamos dizer, de testagem, de

validação do projeto. Então eram grupos pequenos de escolas aqui no Rio, em São Paulo, no Rio Grande do Sul. Então [para] esse grupo pequeno de escolas aí havia repasse, mas era para a escola, e ela tinha que desenhar um Plano de Ação, dizer como é que ela ia gastar aquele recurso, ela tinha que fazer prestação de contas, entendeu? Aí, quando vem na parceria com o ProEMi, não tem recurso nenhum, nem o estado paga a gente, porque tem gente que acha que o estado está pagando a gente, tem gente que acha. E nem a gente dá dinheiro para o estado. Não dá nada. "Ah, vocês podiam...", eu já percebi muito isso, "ah, vocês são do Instituto Unibanco, minha escola está precisando tanto de livro, vocês podiam ir lá, [vocês] do banco podiam ceder um pouco de dinheiro para a gente, o banco tem tanto dinheiro". Não é do banco, é de um fundo próprio, isso não pode acontecer. Não tem como acontecer. Então, isso daí que você falou só foi lá naquela primeira geração, naquela testa porque repassava para as escolas. Na época do ProEMi/Jovem de Futuro...

M: Que é a segunda geração?

J: Que é a segunda geração, que é da época da parceria ProEMi/JF, ali que o recurso que chegava e todo mundo falava assim, chegava informação e era a coisa mais engraçada, Mileide, as escolas viravam e falavam assim: "olha, vocês atrasaram o recurso do ProEMi, hein?". Eu falei: "não, a gente não repassa para o Governo Federal para o Governo Federal repassar para vocês não. A gente não lida com dinheiro. O recurso do ProEMi é do ProEMi, é do FNDE do MEC, é dele, a gente não tem nada a ver com isso. A gente só está aqui para capacitar, para formar vocês em gestão. A gente não lida com recurso". Porque muita gente fazia isso. Muitos gestores vinham para cima da gente bravos: "mas vocês não repassaram o recurso", "tá vendo, aí, o ProEMi atrasado porque vocês não mandaram recurso para o FNDE, paro o MEC". Então a gente não é, não tem nada a ver isso, porque todo mundo acha, e isso também é um desafio da parceria público-privada, porque todo mundo acha que o privado pode ajudar, financeiramente. Não. "Ai, banco...". Não é banco, é Instituto Unibanco, tem um fundo próprio, não tem dinheiro envolvido. É isso que eu te falei. Aí, quando a gente entra no estado com a nossa metodologia, a gente diz: "oh, a gente vai formar, a gente vai dar assessoria, a gente vai ajudar vocês a construir a meta do estado, é uma meta para ser alcançada, né? A gente vai ajudar vocês a pensar nessa meta junto com vocês. E vocês, o estado, vocês têm que ver aí, por exemplo, acompanhar as escolas. Você tem que ter um supervisor para acompanhar essas escolas. Você tem? E tem uma média de cada cinco escolas ter um supervisor, porque é a

metodologia exige que o profissional, o supervisor vá até à escola, assessorar a escola para fazer seu Plano de Ação, assessorar a escola para repensar a sua dinâmica, ajudar a escola a implementar a metodologia Jovem de Futuro". Então, a gente coloca: "olha, a gente vai te ajudar, mas vocês também têm que liberar o gestor para formação. Vocês é que vão ter que fazer o deslocamento deles, aí é o estado, pagar a diária para o cara, aí é vocês, a gente só faz a formação. Agora, quem desloca essas pessoas para formação são vocês do estado, a assessoria, mas você tem corpo técnico para estar junto com a gente? Você tem corpo técnico da Secretaria de Educação para ser disponibilizada, para ser discutida junto com a gente? Vai ter momentos de reunião entre o superintendente e secretário de educação, você tem disponibilidade para estar junto nessas reuniões?" Então, a contrapartida é essa. A gente oferece a formação, a gente oferece a capacitação, a gente fornece a assessoria, mas o estado tem que fazer alguma coisa, porque não tem como. Um supervisor que acompanhe as escolas, isso é muito importante para implementar o método. Se não tiver.... Isso foi até uma coisa que se discutiu na época no Mato Grosso do Sul, que o Mato Grosso do Sul falou assim: "não, mas eu não preciso desse profissional que acompanhe a escola não". Aí o Ricardo falou: como que não? Esse é um desenho do método. Porque a escola não vai fazer isso sozinha. Ela não consegue. O supervisor passa por formação com a gente, e depois ele tem que levar o método até a escola. Então como é que é feito isso?". Aí eles: "ah, não, não quero". Aí entrou num impasse, então tá bom, vamos romper a parceria, porque são básicos, existem alguns elementos básicos para você implementar o método, porque se não tiver você não consegue implementar.

M: E como, até onde eu sei, o projeto foca na melhora da proficiência em português e matemática, qual é o papel, se há papel, dos professores das demais disciplinas na escola, eles também participam do Programa?

J: Ah, Mileide, você trouxe uma coisa que é um grande desafio, outro desafio, porque o nosso foco, se você for olhar aquele - por isso que eu te mandei um material, que eu acho que é legal para você entender- porque no ProEMi/JF, a gente estava muito focado em língua portuguesa e matemática .... É porque todo mundo acha que essa língua portuguesa e matemática, tem uma meta, né? Melhorar a taxa de aprovação, a gente continua com isso. Só que, é uma das coisas que as escolas têm dificuldade de entender. Porque só português e matemática? Porque as avaliações, em larga escala, elas focam quais conteúdos? Português e matemática, né? Elas estão voltadas para esses conteúdos. Alguns

estados estão começando a inserir ciências, aí tem alguns estados que já estão colocando todos os conteúdos. Então, assim, isso é gradativo. Mas se você for olhar, o foco das avaliações externas: língua portuguesa e matemática. O desenho hoje que eu posso te dizer, que não é muito diferente do que a anterior, eu falo de aprovação. As avaliações do IDEB, do SAEB, ele não leva só em consideração a prova da avaliação do SAEB. O IDEB leva em consideração os dados, proficiência, e leva também a questão do fluxo, que é aprovação. Aprovação envolve todas as disciplinas. Não adianta, e isso aí é até ilegal, né?, não adianta eu só selecionar, porque senão o que que as escolas fazem: "para eu ter um bom resultado do IDEB eu pego o meu grupo seleto de aluno", e isso não é equidade, né? Isso é perverso, né? "Eu vou dar uma formação para um grupo pequeno de alunos, vou trabalhar com esses meus alunos bastante a avaliação matemática e português, matemática e português, vou preparar esse grupo. Os demais nem vão participar da avaliação". E isso a gente alerta muito a escola, porque tem muito escola que faz isso, tá? É o que mais tem. "Eu quero melhorar meus resultados". Mas não adianta, se você quer fazer isso, mas como é que fica os meninos da aprovação? Porque os resultados do IDEB, não é só avaliação. É avaliação e fluxo, eu tenho que aprovar, agora quem que eu aprovo? Eu aprovo português, matemática, história, geografia, biologia, enfim, as áreas, que agora são as áreas de conhecimento. Eu aprovo em todas. Se eu tenho problema de abandono, de evasão na minha escola, isso vai passar no meu resultado. Se eu tiver um alto índice de reprovação, isso vai impactar nos meus resultados. Então, português e matemática eu melhoro porque são provas que são externas, mas eu não posso deixar de colocar a questão da aprovação. A gente trabalha muito com a escola isso, [por]que a escola fica assim: quando a gente pega Plano de Ação, se você quiser eu até posso mandar um modelo para você de um Plano de Ação que eles fazem para a gente. Aí eles olham para o Plano de Ação, e para a gente, Mileide, é um desafio enorme, porque ele vira para a gente e coloca o seguinte, olha, ele coloca lá a avaliação e fala: "olha, o Plano dele está muito voltado para ações de melhoria língua portuguesa e matemática. Aí a gente coloca é só a língua portuguesa e matemática? Por que você não pensou em ações voltadas para as outras disciplinas? A questão do abandono, como é que fica isso? Se você já tem lá, seus índices da primeira série você identifica que você tem um percentual muito alto de abandono. Então se você está identificando isso, que tipo de ação pedagógica que você pode fazer para isso diminuir na sua escola? Então não é só português e matemática, é português e matemática e os dados de aprovação. Os dados de aprovação, de abandono, né? Isso daí envolve as outras disciplinas, envolve clima escolar. Tem muita escola que

não consegue trabalhar, tem muitos alunos que desistem de estudar devido ao clima. Se você não tiver um bom clima escolar, e você tem que pensar em ações voltadas para isso. Então a escola, eu falo muito com o gestor o seguinte: o seu papel é investigador. Você investiga, você tem que entender você tem um monte de dados, a escola tem muito dado, a escola produz muitos dados. Ela pega todos os seus dados, ela identificou ali: "olha, eu estou com este problema". Tá bom, você já identificou qual é o seu problema. Você tem um diagnóstico, agora você tem que ter ações para atacar esse seu diagnóstico, para mitigar este problema que você encontrou aqui. Então, que você tem que fazer? Esse trabalho tem que ser coletivo com a comunidade escolar. Não adianta só o professor, o gestor ali do seu gabinete fazendo do Plano, que envolve, que quem geralmente vai implementar os Planos de Ação são os professores. Então se ele não envolver professores, de áreas específicas, "olha, como é que a gente pode, que ações a gente pode trabalhar?". Eu já vi muita apresentação legal, Mileide, de escola que envolve toda a comunidade, escola que conseguiu melhorar muito os seus resultados. Aquela *live* que eu te mandei, que foi a apresentação, [é] falando do impacto, né? Porque ali lida só com português e matemática como eu te coloquei, por causa das avaliações. Mas tem uma questão pra mim que é muito legal, é quando a própria escola, eu tenho ali, além de melhorar esses resultados em português e matemática, eu vejo quando há um envolvimento maior da comunidade, quando você consegue envolver a comunidade escolar, ela é mais participativa, gestores que de fato conseguem fazer com que todos participem, todos estejam envolvidos, engajados, que também não é algo fácil, não é, os resultados da escola não precisam de ter só ações voltadas pra língua portuguesa e matemática como muitos fazem. Ela muda como um todo, muda totalmente a escola, entendeu? Aí se você não tiver isso no seu radar, achar que vai trabalhar só língua portuguesa e matemática, você não vai conseguir alcançar. E a gente tem aí que a gente trabalha muito na questão da equidade, né? Então tem que combater as desigualdades. Se eu começo a trabalhar só com um grupo muito pequeno de alunos, gente, eu vou criar um o abismo aí de alunos que têm dificuldade aqui, que não consegue avançar e acompanhar esses meus alunos que estão muito aqui em cima e eu tendo a excluir. A gente tem que melhorar os nossos resultados. Agora isso aí tem que ser com equidade. Eu tenho que dar condições para que todos caminhem juntos, eu tenho que dar condições para isso. Eu tenho que combater essa desigualdade que existe dentro do contexto escolar. Isso é desafiador, não é fácil, né? Que as escolas tende a trabalhar com enturmação, né? Botar só os melhores numa turma, os piores na outra. Bota os piores professores para um, os melhores para outros, né? A

própria escola faz isso, ela é excludente. Então a gente coloca para ela: olha, cuidado, [com] o que você tá fazendo você não vai conseguir gerar resultado para todos. Isso é uma questão de direito, direito à educação de qualidade é para todos. Não passa só por um grupo pequeno seleto.

M: De uma de um ponto de vista mais amplo, como que você enxerga o grande projeto de educação que o Instituto Unibanco produz e tem colocado aí na praça para a educação brasileira? Como que você enxerga o projeto educacional, o Jovem de Futuro e a proposta de educação que o Instituto defende e coloca em prática para a educação brasileira?

J: O Jovem de Futuro, independente se é primeira, segunda ou terceira geração ele tem uma pegada da questão da gestão. O instituto, pode-se dizer, ele acredita que a gestão é o caminho para a gente melhorar a qualidade de ensino dos nossos alunos. A gente está falando de uma gestão que quando você olha lá para dentro da escola, o grande líder a gente pode trazer assim, a grande liderança do campo educacional da escola, o gestor, ele fortalecido pode trazer grandes sucessos, né? Ele pode implementar ações que vão realmente melhorar, impactar nos resultados de aprendizagem dos nossos alunos. E uma questão que eu trago muito quando eu estou em formação, Mileide, *o que que a gente tem né?* E a isso eu sempre faço uma crítica, e isso eu já falei muito do Instituto, quem é da escola sabe disso, né? Quem que são os nossos gestores escolares? Os nossos gestores escolares nada mais são do que professores. E quem são os professores? Muitos, se você for olhar para os nossos cursos de licenciatura, para os nossos cursos de pós de pedagogia, você não tem curso de gestão, você não tem na grade curricular a gestão, agora posso dizer que isso é algo mais recente que tem lá na grade, no curso de há uma "gestão educacional", mas muito pequeno, num campo mais teórico do que prático. Então os nossos gestores, eles são professores que eram bons professores, na sua maioria eram bons professores, um bom professor de matemática, um bom professor de português, de história e assim vai, educação física, que tem toda uma reciprocidade e todo um traquejo com aquele grupo, com a comunidade, aí ele se candidata, ele é eleito e às vezes a escola perde um bom professor e ganha um péssimo gestor. Porque ele não tem, ele não sabe ser gestor, ele é professor. Então eu falo muito isso nos estados, e dentro do Instituto eu falo isso. Isso é uma grande falha do sistema educacional. O cara ele não é, para ele ser gestor ele vai ter que fazer um curso de pós, e a nossa pós, os nossos cursos, eles estão muito ainda voltados para o campo teórico. Falta muito, e é uma pena, porque ele acaba aprendendo, eu vejo muito os nossos gestores, e acaba aprendendo com a prática. Isso

acaba sendo perverso para ele, esse processo de aprendizagem no cotidiano, na prática, isso acaba sendo perverso para ele, é muito comum nos meus gestores quando eu falava, que eu te falei do ProEMi, que tinha a questão do recurso né? Muitos não sabiam nem como gastar aquilo, não sabiam nem que tinha que fazer prestação de contas, isso é da gestão e o cara não sabe. Ele [diz] "não, mas esse recurso veio para mim", eu falei: mas você não utilizou por quê? "Ah, porque eu não sei gastar e porque diz que se eu gastasse errado, eu posso até ser preso. Então você vê que a gente não sabe né? O campo educacional é muito falho nisso. Então o Instituto acredita que um bom gestor é capaz de utilizar bem, um bom gestor que olha para o campo democrático, né? Que ele consiga envolver não só ele enquanto líder, mas as outras lideranças nessa gestão compartilhada. Então a gente acredita muito nisso, e isso eu acho, eu posso dizer para você que é um mérito. Com o tempo eu participei, quando a gente fez uma fechada com um ciclo do ProEMi Jovem de Futuro no Ceará, eu vou te dizer uma experiência que eu vivenciei lá no Ceará: quando a gente fechou o ciclo eu me lembro que foi um desafio muito grande para os gestores pensar em Plano de Ação, porque a escola não faz plano de ação, tá? Você viu que eu te mandei um desenho do Plano de Ação, o gestor não sabe fazer isso, porque ele faz no campo ali, vai fazendo, não tem noção do que que está sendo feito, de onde que ele parte que indicadores eles vão olhar e qual o caminho a que ele quer chegar. O gestor não faz isso. Eu fui mais de quinze anos de escola eu posso dizer. Ninguém está preocupado com o Plano de Ação. Então, e no início é muito difícil para ele. Porque é aquilo que eu te falei, eles não são gestores, são professores. Então quando ele começa a trabalhar no campo sabendo que ele tem que fazer um Plano de Ação baseado em diagnóstico, ele tem que ter um diagnóstico robusto para ele mitigar depois, pensar em ações para mitigar esse campo mais sensível, mais frágil que está na escola dele. Ele pensar em ações que possam, realmente, impactar ali e gerar resultado e ele quando chegar lá no final do ano ele tem que fazer essa avaliação, eu posso dizer que a maioria dos gestores depois adoram, eles gostam, eles ficam assim: "nossa, agora eu estou entendendo o que que é ser gestor". Então eu tive essa experiência no Ceará no final do ciclo do ProEMi/JF lá. A gente fez uma grande rodada, essa formação foi em 2014, porque a gente estava fechando um ciclo com eles lá no Ceará, eu tive que ouvir dos gestores como é que tinha sido a experiência. Foi no final de 2014 que a gente fez isso, que ainda era ProEMi/JF, que é aquele caso que eu te falei da segunda geração. Então quando a gente fez um trabalho em que a gente convidou alguns gestores para apresentar o seu trabalho, quais foram os aprendizados que eles conseguiram

identificar ao longo desse período, ao longo do período de implementação do ProEMi/JF, eles colocaram que foi de muito aprendizado. Né? Eles falaram: "eu não consigo mais me imaginar fazendo gestão sem ter um Plano de Ação, sem olhar para a comunidade". A escola produz muitos dados, eles acabam não olhando para aqueles dados. E eu falava com eles assim: gente, a sua ata de reunião, ela é um insumo ali para você pensar em um contexto, em realidade, né? Os seus registros de apontamento, de chamada de atenção de aluno, ele é um insumo para você pensar em ações estratégicas, porque se eu tenho ali várias ocorrências, por exemplo, *bullying*, se eu tenho ali várias ocorrências de *bullying* que está acontecendo na minha escola, que eu tenho aquele registro, por que não pensar em Plano de Ação a partir daqueles registros? Então, a escola, ela gera muita informação. O problema é que a escola, eles não sabem olhar para esses números. O PB, aquele vídeo que eu compartilhei com você daquela avaliação de impacto de um Jovem de Futuro, que eu compartilhei aquele webinário que teve, né? O PB ali traz isso. Ele fala que a educação produz muitos dados, o problema é o que fazer com aqueles dados? A gente não sabe fazer, a gente não sabe olhar para o dado, a gente não sabe ressignificar aqueles dados. Então o Instituto é um grande aprendizado, que eu posso te dizer que o Instituto, que o legado que ele deixa para as escolas é isso: você produz muitos dados, você tem muita informação. Essas informações são geradas dentro do seu contexto, da sua realidade. Não precisa ficar buscando muito longe não. Eu tenho ali números de alunos da minha escola, o quanto que entrou, o quanto que ele está saindo, o quanto que está sendo reprovado, quem está sendo reprovado em matemática, inglês, português, que número é esse? Qual é a turma? Qual o maior período? É manhã, tarde ou noite? Então, quer dizer, eu tenho muitos elementos, eu tenho resultados de avaliações externas que eu faço ali. Então, eu tenho muitos elementos naquilo ali, então eu tenho que olhar praqueles números, olhar para aqueles dados, ressignificar, transformar, isso daí em propostas de soluções para impactar em questões do aprendizado do aluno. E o gestor tem um papel primordial. O gestor é um grande mobilizador, um grande incentivador dentro desse contexto. Então a gente, o Instituto, ele acredita muito na gestão, né? A gestão no processo gestacional da escola, o processo de gestão da escola. Se você não tiver uma boa gestão, a gente está vendo o nosso país, né? A gente está sem gestor. A gente está com um problema. Está faltando coordenação geral aí, você vê que isso está respingando e resvalando tudo aqui. Isso é falta de coordenação, isso é falta de gestão, isso é falta de planejamento. E a gente vai pagar caro por isso.

M: Estamos pagando já.

J: Você como socióloga sabe melhor do que eu, né?

M: Às vezes a gente pensa se não seria bom entender um pouco menos assim para se entristecer um pouco menos, né? Porque a gente vê o mundo, como que o mundo está levando, enfim, e aqui os vizinhos da América Latina, e como que está sendo feito no Brasil. Mas...

J: É! A ignorância às vezes nos protege.

M: Quem sabe? Bem, só queria retomar com você essa classificação que você fez que eu achei muito interessante das três gerações do Programa Jovem de Futuro. A primeira geração é anterior ao ProEMi?

J: Isso. A primeira geração foi, você até falou para mim da questão dos recursos, né? Era um momento de testagem posso dizer assim, é um momento de implementação e testagem do Jovem de Futuro, da ferramenta, da metodologia Jovem de Futuro, ela tem um outro desenho, mas ela ainda é voltada para gestão, tá? Todas elas por dentro do campo da gestão educacional.

M: É que eu tinha lido alguns relatórios sobre o período de testagem, de validação da tecnologia, e ali eu não sei se por interpretação equivocada, mas tinha a impressão de que o foco recaía um pouco mais na questão do aprendizado, sem essa grande ênfase na gestão. Eu tenho a impressão de que a gestão foi um uma conclusão do Instituto que veio a partir do processo de validação, a partir do projeto piloto das escolas.

J: Porque se você for olhar lá ele ainda volta para a questão inclusive, o PB no vídeo dele fala sobre a questão dos impactos da avaliação, que a gente está muito preocupado com os resultados de português e matemática que são as avaliações em larga escala, certo? Então você olha para isso. Mas o a mola percussora disso não tem como não ser o gestor. O gestor ele é um grande mobilizador para isso daí, porque com quem que a gente dialoga? Só para você ter uma ideia, desde o início você dialoga com a gestão, você dialoga com o gestor da escola, você dialoga com o gestor da regional, com o gestor da secretaria de educação, ele que é capaz de trazer essa, de fazer essa movimentação, né? Dentro ainda da primeira geração tem um desenho que foi interessante, que uma das coisas que eu até falei uma vez com o Ricardo Henriques, eu falei assim: nossa, eu sinto

falta de, eu como professora eu sinto falta da gente trabalhar com, foi uma fala minha com ele, porque eu também sentia isso no início que você trouxe, tá? Eu falei: a gente fala de aprendizado, a gente fala de implementação de ação, mas quem faz quem implementa o Plano é um professor, né? Ele é que é a mola ali, né? Ele é quem vai implementar, porque ele que está com o aluno, é ele que está diretamente com o aluno, ele que vai pensar naquelas ações e implementar com os alunos. Ainda eu perguntei para ele, quanto que a gente coloca o professor nesse diálogo? Ele falou assim: a gente não coloca, a gente não coloca porque a gente só chega até gestor. É o nosso gestor, ele é quem vai mobilizar, ele que tem que ser a liderança, o líder ser capaz de poder dialogar com a escola, colocar lá para o professor que esses resultados eles são alcançados através desse trabalho que é realizado no contexto escolar, né? Eu não tenho um trabalho ali feito. Tinha lá na primeira geração, eu não sei se você identificou, que lá tinha umas atividades, Mileide, eu não sei se você chegou a acompanhar isso algum material que você leu, tinham umas atividades que eram chamadas de metodologia Jovem de Futuro. Você viu isso?

M: Então, eu ia até te pedir, você está falando dos cardápios? Então, eu não tenho acesso aos cardápios. Eles são mencionados nos relatórios. Aliás, se for um documento que está disponível....

J: Este cardápio era interessante porque ele era passado para as escolas, aí sim a gente tinha um momento que a gente estava ali com os professores. Você tem ali O Entre Jovens, né? Você deve ter visto isso. Tem o Entre Jovens, tem o Valor do Amanhã, você tem a Monitoria. São todos trabalhos de professores que são desenvolvidos com o aluno. Mas olha, todas elas olhando para o impacto da aprendizagem, mas aquilo ali chega via gestor, mas o grande o grande executor é o professor. E até hoje, não tem como. Aquele plano de ação que eu compartilhei com você, aquele modelo de Plano de Ação, se você for olhar ali, quem é que implementa aquelas ações? São os professores. A gente tem uma meta. É porque a gente olha muito para a meta, é porque no campo educacional, essa é uma outra crítica que eu vou colocar para você, que a gente ouviu isso de gestor: a gente se baseia assim numa metodologia que a gente fala de método o tempo todo. Escola não gosta de ouvir meta, né? Parece que está no campo administrativo. Mas esquece que a gente precisa, né? A gente precisa de ter um radar, a gente tem que ter meta, se eu tenho uma meta lá do IDEB, que a cada dois anos ele tem que olhar para aquele cenário dele, a gente pensa em metas, vamos dizer intermediárias, para que ele

possa alcançar essa meta daqui a dois anos. Não tem como a gente não dialogar com a meta. Escola não gosta disso. As escolas acham que isso daí é campo muito, é olhar muito a meta, ela está muito voltada sabe para quê? Para atender a rede, por campanha política que a gente sabe que isso acontece está muito voltada para o cenário político, tem governador que se faz em cima dessas metas do IDEB, e você sabe disso, e trabalha em construção em prol assim: "eu sou o governador, eu sou o secretário que conseguiu elevar o IDEB do estado, eu fui capaz". Mas a gente sabe que por trás disso daí o que que acontece paro estado melhorar o seu IDEB. Ele é perverso, ele é cruel, mas as escolas não gostam, eu não vou dizer escola, é professor, né? Então eles não gostam, eles acham que a gente está trabalhando muito no campo administrativo isso daí. Mas o gestor tem uma ele tem um papel nisso daí, ele tem que colocar, ele tem que olhar para aquela, é o diagnóstico, né? O que que eu quero, e aonde eu quero chegar. É a Alice no país das maravilhas quando ela o coelhinho que ela fala "aonde que eu vou?". Ele pergunta, "aonde você quer ir?" Ela: "não sei para onde ir". "Se você não sabe aonde você quer chegar, tanto faz, qualquer caminho que você percorrer é indiferente". Então a meta me dá luz para eu poder pensar no que eu quero, aonde eu quero chegar e isso é trabalhado com o gestor. Então assim, eu me lembro dessa minha discussão com o Ricardo, eu falava com ele: "para mim quem faz isso é o professor? Então porque que ele não está nessa conversa? Por que que ele não está nesse diálogo com a gente? Né? E ele nunca, a não nesse período aí das metodologias, ele fazia esses cursos com a gente, Mileide, à distância pelo AVA, pelo ambiente de aprendizagem do Instituto. Você vê: a gente nunca teve contato com esse cara. A gente sempre teve contato e dialogou com o gestor. Porque tem uma questão do número aí que é a meta aí, que para mim foi muito difícil no início, tá? Porque eu vinha de escola, como professora, e eu também fiz duras críticas, mas depois eu fui entendendo porque que a gente tem que dialogar com a gestão, porque da gestão, porque aí esse líder tem que ser capaz de mobilizar, de trabalhar, conscientizar, corresponsabilizar toda a comunidade escolar.

M: Você comentou que a primeira geração do Programa é essa que é pré-ProEMi, é pré-fusão com o MEC.

J: Isso, é o momento de testagem, ela atendia poucas escolas da rede, ainda era um momento de parceria, posso dizer, acho que eu falei para você, que estava aqui no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul. Eram pouquíssimas escolas, essas escolas eram eleitas pela Secretaria de Educação, e eles olharam para os piores resultados do IDEB, as

escolas que mais necessitavam. Mais necessitavam não por causa de estrutura não, porque tem gente que fica assim: "ah, mas a minha escola precisa mais porque está muito mal, está sucateada". Não, não é uma questão do campo estrutural, mas no campo de resultados mesmo, de buscar melhorar os resultados de IDEB dessas escolas. Elas estavam com resultados abaixo do esperado. Então era feito um diálogo entre o Instituto e a Secretaria de Educação desses estados para poder implementar. Então eram grupos de escola muito pequenos, por isso que ele estava no campo da testagem ainda. Era um pouco de escola pequena. O recurso adivinha do Instituto Unibanco, o Instituto Unibanco disponibilizava recurso para essas escolas para elas implementarem um Plano de Ação que pudesse melhorar esses resultados dela. Então isso ficou aí. Quando foi 2012, final de 20111, fomos convidados, vamos dizer assim, pelo MEC para a gente expandir isso em larga escala, para a gente ir para os estados em parceria com o ProEMi. Aquilo que eu te falei, eu estava lendo uma reportagem sobre o ProEMi, que inclusive, até então surgiu em 2007 o ProEMi, quase mais ninguém implementava o ProEMi. Então o objetivo do Instituto entrar nessa parceria com o era até mesmo para fortalecer o próprio ProEMi. Então o ProEMi, a gente entra com tudo nos estados em 2012, no início 2012, que aí a gente tem aí os parceiros, né? Estabelece os parceiros, o Piauí, o Pará, a gente teve um período inicial em São Paulo, mas que depois se retirou, Ceará, Goiás. Então a gente está dentro desses estados e aí vem numa outra roupagem. Junto, antes era só Jovem de Futuro, que era só Jovem de Futuro na primeira geração, com um grupo de testagem. Segunda geração ProEMi/JF para esses estados que eu te falei, e aí o recurso era do MEC através do ProEMi, do Programa Ensino Médio Inovador. A gente entrava só com a proposta de formação, de capacitar os gestores a poder trabalhar, gestores das escolas e de regional para poder trabalhar o a proposta do ProEMi/JF. Então a gente tinha isso até 2014, em 2014 tem essa mudança política, o cenário político, da mudança de política o ProEMi sai de cena porque não ia, as escolas não iam mais receber recurso, né? Não sei se você lembra disso, ela passa a não receber mais recurso, e nós em 2015 começamos com um outro desenho que aí, mais uma vez, somente Jovem de Futuro. Aí traz uma outra metodologia, aí é uma metodologia baseada no PDCA, que tem o Circuito de Gestão aqui que a gente trabalha até hoje, que é o Circuito de Gestão, planejar, executar, no meio do caminho avaliar, corrigir rotas e continuar executando para, no final do ano avaliar se alcançou ou não os resultados. M: Bacana. Perfeito. Então tem aqui as três gerações. Caminhando com as questões que você comentou, fez as críticas, colocou alguns méritos para o Programa, e aí eu queria te perguntar: você se identifica com esse projeto, a

despeito das críticas que você faz, colocando também os méritos que você encontra, em que medida você se identifica com o grande projeto que a instituição tem levado a cabo aí nos últimos, pelo menos, vinte anos?

J: Olha, Mileide, eu gosto muito da proposta, eu adoro, eu sou da educação, gosto muito. E para mim é aquilo que eu te falei: eu custei a entender que eu só conseguiria alcançar, melhorar os resultados através da gestão. E eu tive essa dificuldade como professora. Porque eu ficava assim: gente, mas quem executa sou eu, gestor não executa. Mas se eu não tiver, ele está ali, e aquele plano que eu te encaminhei, aquele modelo de Plano de Ação que eu te encaminhei, e o que mais acontece de eu ouvir das próprias escolas quando a gente visita é que tem muito professor que não sabe daquele plano, tem muito professor que não sabe, e por quê? Esses planos, às vezes, são desenhados em gabinete, aí a gente dialoga com o gestor, e fala: "olha, cuidado, esse plano não é seu, ele é da comunidade escolar, ele tem que fazer parte, ele tem que ele tem que ser construído no coletivo, porque senão as pessoas que estão sendo indicadas ali, elas não serão elas não se sentirão pertencentes, né? Então a probabilidade deles sentirem, eu me sentiria assim com essa pessoa, que está vendo uma coisa de cima para baixo, "faça o que eu estou mandando", isso não faz sentido paras as escolas, para o professor, para o corpo docente, para o corpo discente, não faz. Agora, se eu faço um plano, eu já peguei escolas que eu visitei, Mileide, que quando você tem um professor, um diretor, que constrói, que chama a comunidade, apresenta, eu já participei de reunião que os alunos estavam, os representantes de turma, que quando a gente ia fazer a análise dos dados juntos, [a gente] falava assim: olha, por que que essa turma aqui está indo mal em física? Os alunos falavam: "olha diretora, essa sala essa turma não tá indo muito bem em física porque mudou o professor e esse professor ele ainda tá tentando tomar o jeito", "oh, aqui em matemática não tá indo bem por causa disso". E eu já vi eles fazendo proposta: "olha, vamos pensar num jeito da gente motivar mais os nossos professores, que eles estão muito desmotivados, e isso está passando para a gente". Isso tudo foi um trabalho de gestão. Então hoje eu consigo entender melhor. Eu já peguei, é aquilo que eu te falei, eu já visitei escola, eu visitei muita escola no Piauí, e visitava antes também, e eu falo Piauí porque hoje eu trabalho mais atuando no Piauí na frente do Piauí, tá? Eu consigo identificar ali escolas que eu vejo o seguinte, quando eu vou visitar escolas, eu vejo assim: aqui eu tive um movimento do gestor. Aí você vê a escola mobilizada, com várias ações, você percebe os resultados. Aquelas pessoas elas se sentem pertencentes àquele espaço. Agora, eu já peguei escolas

que o diretor fez um plano proforma, só para constar, a escola nem sabe, os alunos não sabem, o professor não sabe, tem professor que está com o nome ali e nem sabe o que que ele está fazendo com o nome no Plano de Ação né? Ele não se identifica. Aí é isso, é uma questão autoritária, mais autocrática do que do que democrática. E você vê que aquilo ali não evolui, né? Então você vê que aquilo não evolui. Diretor autocrático tem muito, ele não consegue lidar com a com a comunidade. Agora escola com espaço com direitos para todos [...] eles mandam fotos para a gente, contam como é que está. Olha, é fantástico. Então o gestor para mim hoje, eu penso, ele tem um papel importantíssimo. Eu entendo essa pegada do Instituto e eu adoro. Eu passei a gostar mais disso, porque o professor ele é uma mola, a escola do campo de passagem, né? Um lugar de passagem. Então, sempre estamos mudando, todo ano, é o professor, é o aluno. Um gestor se ele conseguir coordenar bem isso daí ele faz com que esse espaço de passagem seja bem integrado ao longo de todo ano, ao longo do período de gestão dele, né? Porque alguém tem que estar ali fazendo esse papel de troca de bastão, de receber, de acolher, de repassar. Então alguém tem que estar ali recebendo. E ele, se ele for bom acolhedor, um bom receptor, ele vai fazer com que as pessoas que chegam se sintam pertencentes àquele espaço, que muitos acabam nem querendo ir embora, e quando tiver que ir, ela sai com uma boa imagem, tem o que passar e o gestor recebendo outras pessoas. Isso é muito importante, eu acho isso muito legal, é uma pegada bem legal da proposta do Instituto.

M: Bacana. Nesse sentido, pensando especialmente o Jovem de Futuro, no campo do setor privado você conseguiria identificar quais seriam os principais parceiros da instituição para colocar em prática o projeto, se é que a gente pode elencar instituições do setor privado ou do próprio terceiro setor?

J: O que que acontece? Você está falando aí. A gente tem um recurso próprio do Instituto que eu te falei. Tem um recurso próprio ali. Enquanto o parceiro para questões de construção de repertório, de ampliar repertório por exemplo de dados. A Fundação Lemann acaba trabalhando, a gente acaba dialogando muito com a Fundação Lemann para poder ter dados, insumos, é porque é muito complicado isso, sabe Mileide? Eu tô aqui tentando, a gente contratando outros parceiros às vezes que não são tão evidentes. [Instituto] Ayrton Senna por exemplo. A gente às vezes tem materiais que dialogam, o próprio PB, o professor que fala ali no naquele vídeo que eu compartilhei com você ele, é do [Instituto] Ayrton Senna. Ele é economista, ele é do [Instituto] Ayrton Senna e ele

acaba trabalhando muito com a gente. Tem uma instituição que é de São Paulo, aquela que tem o curso de gestão, ele é um grande parceiro é nosso.

M: O Insper?

J: O Insper. Ele acaba ofertando, a gente tem muita parceria com eles de trabalho. Eu falei da Fundação Lemann porque, é aquilo que eu te falei, tem trabalhos que são produzidos e a gente acaba sendo convidado, entendeu? Eles acabam convidando a gente. É porque eu fico muito receoso de falar dessa coisa da parceria. O Insper é um grande parceiro nosso. Inclusive teve alguns professores, alguns representantes do Insper que já vieram trabalhar, assim, de fazer algum trabalho com a gente. Né? O Insper, o Ayrton Sena. Então assim de fazer esses trabalho. Pra mim o Insper um dos maiores parceiros que a gente tem, inclusive de participar de formação e seminários que a gente promove [...]. Você vai ver o nosso nome lá, você olha lá no site, em parceiros do Instituto, você vai ver que tem Ayrton Senna ali e tudo, mas eu fico muito insegura de falar que é parceiro, acho que o Insper seria um grande parceiro. Entendeu? Porque eles são citados, são comentados, é porque às vezes algum trabalho, vou dizer melhor assim, [em] alguns trabalhos às vezes a gente está junto. Entendeu? Às vezes a gente está junto em alguns trabalhos. O Insper, se não me falha a memória parece que teve um curso de gestão que eles fizeram em parceria para que alguns gestores da rede, dos estados, nossos parceiros, eles foram meio que convidados através do Instituto, quer dizer, o Insper é um grande parceiro, mas os outros eu fico meio insegura para te dizer. Eu não sei até que ponto vai essa parceria, tá?

M: Entendo.

J: Eu não sei que parceria é essa. Aí como são instituições privadas [...] é coisa que a gente não fica sabendo, tá, Mileide, te coisa que a gente não fica sabendo, tem coisa que fica aí meio que só nos bastidores.

M: Mas é de cima e para baixo, você fala.

J: Mais no campo estratégico mesmo.

M: É porque, justamente, eu não me referia - se for o caso tudo bem -, mas eu não me referia, até pelas informações que você já me trouxe à questão orçamentária, mas sim à questão de trabalho coletivo mesmo, né? Pensando, por exemplo, o [Instituto] Ayrton

Senna naturalmente pode ser um grande parceiro na medida em que ele trabalha, apesar de que mais com educação básica e não tanto com o ensino médio pelo que eu conheço.

J: Assim como a [Fundação] Lemann também.

M: Exato, então, assim, tem um diálogo que é fundamental. E são grandes instituições com o mesmo peso talvez, né? E aí quando a gente abre o site, a gente olha: lá são tais e tais instituições são parceiras. E aí eu pergunto: parceiro em que medida? Elaboração de projeto, tomada de decisões, enfim, divulgação midiática, é nesse sentido, e parece que pelo que você fala o Insper é um grande parceiro, por encomenda de trabalhos, encomenda de pesquisa.

J: Eu não me atreveria a dizer que a [Fundação] Lemann, até porque é isso que você falou, [Fundação] Lemann, [Instituto] Ayrton Senna, elas são muito voltadas para o ensino fundamental, não é a nossa praia, a gente só trabalha com Ensino Médio como você sabe, né? A gente sabe que o nosso público é o Ensino Médio, a gente não trabalha com a educação no Ensino Fundamental, e aí eu ficaria muito insegura de dizer. É porque é muito pontual, esses trabalhos de parceria, seria muito pontual. O Insper foi como eu te falei, o Insper ele tem uma pegada muito grande, forte, de formações de gestão pública, né? Então, quer ver uma outra instituição muito nossa parceira durante muito tempo? A própria Universidade Federal de Juiz de Fora, o CAEd. O CAEd, ele teve um momento em que a gente ofertava, eles ofereciam e disponibilizavam bolsas para cooperado, para colaboradores do Instituto Unibanco. Isso depois cessou, tá? E depois acabou. Quando eu entrei, foi 2008, 2009 e até 2010, se não me falha a memória, a gente ainda tinha essa parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora com o CAEd, que aí eles ofertavam o curso de mestrado profissionalizante, que é na questão políticas públicas, eles tinham essa parceria conosco. Então o pessoal do Instituto fazia, tentava a prova de mestrado e o recurso era repassado pelo Instituto, ele é quem pagava o mestrado. A gente fazia a prova e tudo, o pessoal fazia a prova, mas tinha inclusive, parece que alguns estados parceiros também tinham essa parceria. Mas eu posso dizer que o CAEd é um grande parceiro do Instituto Unibanco.

M: Até hoje?

J: Até hoje porque acabou, o que que acontece, as avaliações internas, porque tem vários estados aí, Mileide, para você ter uma ideia, o Piauí. O Piauí, eles não faziam avaliação

em larga escala, avaliação do estado que hoje lá é o SAEPI, lá não tinha. Mas como a gente fala de avaliação de impacto, como é uma das propostas do Jovem de Futuro de fazer avaliação de impacto, ter esse indicador para olhar se o aluno está melhorando nos dados de proficiência em língua portuguesa e matemática, e verificar como é que ele vai alcançar a meta lá do IDEB daqui a dois anos, o Instituto colocou para o estado: "olha, você tem que ter uma avaliação. Tem uma contrapartida nisso. Você tem que ter uma avaliação. Como é que você vai acompanhar esse indicador seu? Importante que você estabeleça uma avaliação externa, em larga escala. Então o Piauí, por exemplo, não tinha essa avaliação. Eles começaram a fazer até mesmo em virtude do que o próprio Instituto se propunha a analisar junto com o estado. Então o estado, a avaliação externa, o SAEPI, ele começou em 2011 ou 2012. E antes era só para a terceira série, agora é para todas as séries lá. Então, isso foi estimulado pelo próprio Instituto, e quem oferece hoje, até hoje está lá, é o CAEd que está lá no Piauí se não me falha [a memória]. Ele está no Espírito Santo, eu acho que ele está no Ceará também, Goiás. Então o CAEd se tornou um grande parceiro desses estados, nosso parceiro, mas muito em função do que a gente se propunha lá, solicitando avaliação externa. Quando a gente tem seminário sobre avaliação, os parceiros na equipe do CAEd sempre estão com a gente fazendo as conversas sobre avaliação em larga escala. Entendeu? As avaliações dos estados. As devolutivas pedagógicas, de olhar para os descritores, resultados, enfim. É um parceiro forte.

M: Perfeito. Mudando um pouquinho o sentido da conversa, eu queria te perguntar, se é que você tem condições de responder, quais foram os impactos sofridos pelo Instituto a partir da fusão do banco Unibanco com o Itaú você conhece um pouco desse processo?

J: Não eu não conheço. Porque quando eu cheguei, eu na verdade nem era do Rio. É engraçado porque o banco Itaú ele acampou as contas dos estados, né? Porque lá em Minas era o Banco Estadual de Minas, né? Aqui Banco do estado do Rio. Então eu só sei que dessa proposta assim eu só ouvi falar do Itaú, para você ter uma ideia, quando ele acampou, tirou, saiu de cena o Banco Estadual de Minas Gerais, que era o BEMG na época e entrou o Itaú, foi quando eu comecei a ouvir falar de Itaú. Eu não conhecia o Unibanco, uma era um banco pequeno, restrito. Não me lembro. Aí eu fui ouvir do Itaú. Aí quando eu entrei para o Instituto Unibanco, aí alguém falou assim: "ah, mas o Instituto Unibanco não acabou?" Eu falei: eu nem conheci o Unibanco como banco. Eu não conhecia o Unibanco como banco porque a minha cidade é do interior, eu não me lembro de ter visto, engraçado isso. Eu só conhecia o banco Itaú. Então, assim, eu sei muito pouco

dessa fusão, eu só sei que é uma proposta, assim, de continuar com a proposta do projeto, porque já tinha, o Instituto Unibanco ele já tinha um projeto voltado, que eu acho que era para a ideia de sustentabilidade, tem que olhar isso, isso é uma coisa bem antiga, eu nem pego mais isso. Mas eu posso até olhar para você. Mas tinha uma pegada de proposta, de projeto, muito voltado para sustentabilidade, ele tinha uma outra pegada ali de projeto. Aí quando vem a criação do Jovem de Futuro, aí o Instituto olhou, né? Para quem que a gente olha? A gente olha para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio? Aí o Ensino Fundamental tem o Itaú Social, que dialoga com isso, né? Ah, então vamos olhar para o Ensino Médio. Agora por que que a gente olha para o Ensino Médio? É feita uma pesquisa antes. Isso não saiu aleatoriamente, veio uma pesquisar antes colocando que o gargalo do ensino, da educação, é o Ensino Médio, né? Porque a gente sabe o quanto que a gente começa a perder esses alunos, depois o número de alunos que ingressam e concluem o Ensino Médio, a gente sabe que é um absurdo, o número que acessa, que termina o ensino fundamental e vai para o Ensino Médio, o maior número de evasão está na primeira série do Ensino Médio, né? E tentar entender isso, né? Então, o Instituto Unibanco ele olha para isso e faz uma pesquisa para tentar entender o porquê que a gente vai olhar para o Ensino Médio. Por que o Ensino Médio é o gargalo da educação. O primeiro ano é emblemático, o maior índice de reprovação, de abandono está no Ensino Médio, no primeiro ano, e a tendência é a gente deixar esses meninos para trás, no segundo ano você já tem um número bem menor, terceiro ano então é quase que surreal. Então a gente perde muitos alunos. Então, o número de alunos que ingressa e não conclui o Ensino Médio é muito grande. Então é o gargalo aí é o Ensino Médio. Né? A gente conseguiu avançar muito porque a gente tem muita proposta de políticas, propostas de formação, de repertório mesmo de cuidar do Ensino Fundamental, porque até então hoje a gente sabe, mais de 90% da educação fundamental, até então era assim, agora a gente já vai perdendo tudo de novo, com a pandemia. Mas a gente conseguiu avançar muito no ensino fundamental. Quando você olha para os números de matrículas e de alunos que se matriculam e que concluem o Ensino Fundamental é muito maior, ele é grande, já pensamos muito nisso. Mas o Ensino Médio ainda é o gargalo, e o Instituto Unibanco vem olhando a partir disso daí: "olha, esse é o nosso gargalo, vamos trabalhar por isso". São poucas instituições, né? Instituto Unibanco, agora, são pouquíssimas instituições ou quase nenhuma para a gente dizer são pouquíssimas mesmo, é um número muito reduzido que olha para o Ensino Médio.

M: Perfeito. A questão está aqui, e é de fato para pessoas antigas, não tem como, né? A fusão foi em 2009, então tem que dar sorte para perguntar. Bom, você mencionou algumas coisas que eu já estava para te perguntar, as seguintes: perguntei do impacto e tal, e mudando um pouco, eu queria saber, dentro também do que você pôde observar durante essa experiência desde que começou, qual é hoje o lugar do combate ao abandono e à evasão escolar dentro de todos os projetos, não só do Jovem de Futuro, mas dentro do objetivo final da instituição e também do tema da sustentabilidade, que como você bem mencionou agora há pouco, aparentemente, hoje ela já não tem a mesma predominância do ponto da organização, da concepção de projetos, enfim, do contato da relação com os jovens, com os projetos escolares e etecetera. Onde estão essas coisas hoje?

M: Eu vou tentar colocar aqui, você falou da questão do local do diálogo sobre evasão, como é que a gente lida com isso? É uma preocupação, o Instituto olha muito para isso, essa questão da evasão, porque a gente fala de uma proposta de um ensino que a gente quer trazer uma proposta de educação equânime. A gente fala muito da questão do combate à desigualdade, é olhar de forma equânime para esses meninos, como é que eu faço? Porque a gente entende que se o aluno não está aprendendo, eles são fortes candidato a se sentirem. A reprovação é uma forte ação para que o aluno não retorne para as escolas. Por isso que eu estava te falando, quando você olha para o primeiro ano do Ensino Médio, Mileide, eu como professora, e hoje eu vendo a gestão, o problema do Ensino Médio, dos meninos do primeiro ano, é porque são egressos do Ensino Fundamental de uma rede diferenciada, que é do município, né? A maioria deles é de egressos do município. Eles acessam o Ensino Médio com uma outra dinâmica de trabalho com uma outra realidade, com uma outra perspectiva num outro contexto, né? Então a gente trabalha muito nesse combate a essa a esse desânimo, né? Acho que a gente olha muito para isso, esse combate de desigualdade que pode surgir dali, porque se o menino não está aprendendo, a probabilidade dele desistir é grande. Tanto é que, quando você olha, eu falo muito isso para o diretor, eu falo: olha o primeiro bimestre tem uma realidade, o segundo bimestre nas escolas é uma realidade muito perversa, muito cruel para as escolas. O aluno ele fez o primeiro e o segundo bimestre, ele viu que não consegue acompanhar nem no primeiro e nem no segundo, a probabilidade dele retornar depois das férias em agosto é muito pequena. Então a gente perde muito aluno no terceiro bimestre. O segundo semestre ele é emblemático para as escolas. Então ela tem que ficar olhando, tentando fazer com que esses alunos permaneçam. Não é olhar lá depois lá no segundo

semestre, olhando lá para setembro, outubro. Ela já perdeu o aluno. Porque o aluno ele desiste mesmo. Então o olhar, e isso é um trabalho muito grande que a gente faz, de combate à evasão e à desigualdade, porque a gente fala muito da busca da equidade. É importante para todos esses alunos, então para isso, a questão do acesso é importante, e a gente olha muito para isso, o acessar, o permanecer e o concluir de preferência em idade correta. Então isso é um dos grandes lemas que o Instituto carrega, né? Se eu conseguir fazer com que esse aluno chegasse no Ensino Médio, eu enquanto gestor, ou então enquanto um compromisso nosso do Instituto, é importante que esse menino permaneça na escola, permaneça e aprenda, né? Ele aprenda, ele conclua o Ensino Médio. Então a gente faz todo esse trabalho, né? E para isso é importante que a gente oferte, o que a gente dialoga muito com a escola, que a gente oferte uma educação de qualidade, que a gente busca muito a equidade, diminuir o máximo de distanciamento e desigualdade entre esses meninos. Porque não adianta, por isso que eu te falei da perversidade que são as metas, né? O IDEB. A gente fala muito com as escolas: olha, o seu aluno, você pode ficar treinando o aluno aí, porque tem muito estado que faz isso, ficar treinando o aluno para fazer prova das avaliações Prova Brasil, para depois aquilo ali, fica treinando o aluno para isso que ainda bem que tem o fluxo, que não adianta nada eu ter um grupo de aluno que faz prova muito bem, que vai se sair muito bem no IDEB, na prova Brasil, mas se eu não olhar para os outros que estão lá dentro da rede, se eu não olhar para os outros que estão dentro da escola, para alunos que estão sendo reprovados e abandonando, o meu resultado vai cair. Então isso, às vezes muitos estados custavam perceber isso, por incrível que pareça, tem escola que não está nem aí, ela trabalha mesmo na perspectiva de aprender a fazer com que o aluno faça a Prova Brasil, faça lá as provas, mas não olha, esquece que aquele resultado do IDEB é desempenho e fluxo. Para isso eu tenho que olhar para todo mundo. Eu não posso, a questão da enturmação, a gente é super crítico a essa questão da enturmação - enturmação é botar alunos, bota os melhores. A gente critica muito, né? Botar os melhores numa turma e os piores na outra. Você tem que reavaliar isso daí. Os piores vão aprender com quem, né? Por que não tentar o processo de interação entre eles? Então a questão dos dados de evasão ele tende a aumentar, mas a escola tem que olhar muito para isso, como é que ela está ofertando o ensino para que todos aprendam da melhor forma possível, que seja um processo equânime. É ofertar para aqueles que estão tendo acesso de uma forma, e aqueles outros que não têm, como é que eu olho para ele? Como é que eu oferto? É dar muito para aqueles que estão tendo pouco de acesso ao conhecimento, ao ensino.

M: Entendi.

J: Essa é a questão da evasão, viu?

M: Sim.

J: Você falou da invasão, qual era o outro?

M: Eu tinha comentado da sustentabilidade. Qual é o lugar, hoje, desse tema?

J: Então, porque a questão da sustentabilidade eu acho que foi muito focado para a questão da ecologia, do ambiente, do meio ambiente. É porque quando eu falo de sustentabilidade hoje dentro do Instituto, olha para você ver que ironia. Eu acho que tinha uma pegada aí da sustentabilidade, tinha uma pegada antes que é da questão do meio ambiente que eu acho que estava mais em voga e tal, nos anos 1980, 1990 e tal, mas hoje quando eu falo de sustentabilidade, eu falo de sustentabilidade do próprio Jovem de Futuro na rede, tá? É como que eu sustento essa proposta, essa metodologia na rede? Porque a gente tem um período de retirada, tá, Mileide. Então eu pude perguntar. Esse método ele não é ad eterno. Ele não ad eterno. Vamos lá. Eu vou te falar de uma experiência do Piauí, por exemplo. A gente entrou, esse método que está lá hoje que começamos em 2015, só para você ter uma ideia, em 2015 a gente começou com um grupo de escolas no Piauí, hoje a gente está em toda a rede do Piauí do Ensino Médio. Hoje a gente já conseguiu, né? Nós começamos em 2015, estamos lá há dois ciclos, 2015, 2016, 2017 e 2018. Então foram quatro anos, foram dois ciclos que a gente estava ali no período de como que a gente ingressava, a rede tem lá quatrocentas e pouco, quatrocentas e oitenta, sei lá, quinhentas escolas no Ensino Médio no Piauí, como que eu o ingresso a metodologia, porque essa metodologia, tem um gasto também para a rede, né? Ele tem que ter ele tem que ter profissional para acompanhar essas escolas que estão implementando o método. Então, assim, a gente foi chegando, aí renovou-se a renovou-se esse contrato, vamos colocar aqui entre aspas, né? Esse aditivo foi renovado com o estado, aí parece que agora foi renovado agora no início do ano, parece que a gente vai até 2021, ou até 2022, alguma coisa assim, tá? Não tenho muita certeza. Mas de implementar o método. Mas isso tem um período, porque quando a gente saiu do estado, por exemplo, em Goiás pode ser que o Goiás, a gente está com uma proposta até o final do ano, mas pode ser que ele fale "olha, a gente já incorporou o método aqui de vocês e a gente não quer mais continuar", então está bom, então a gente desfaz o contrato porque já incorporamos, vocês já contribuem muito obrigada e a gente

vai para o outro estado. Mas o grande gargalo, eu vou te dizer, o grande desafio para a gente, é como que a gente faz com que isso se mantenha na rede depois, porque isso não pode ser uma onda do bem. A metodologia de gestão, da escola pensar um Plano de Ação, dela ter uma rotina de dialogar com a escola, que as regionais tenham uma rotina de pensar no seu plano, que atenda o seu grupo de escolas, que a própria Secretaria de Educação tenha uma rotina de dialogar com as equipes de dentro da Secretaria de Educação para olhar para um Plano de Ação e implementar esse Plano, avaliar esse Plano, executar, avaliar, corrigir rota dele, que é o que a gente faz ano a ano com eles. Então, a sustentabilidade disso a gente briga bastante com os estados, porque isso tem que ficar, porque não pode ser assim: ah, o Instituto Unibanco, que estava aqui com o Jovem de Futuro, com a sua metodologia, encerrou o contrato, acabou, então volta tudo o que era antes. Não, a gente não quer isso, a gente quer que a coisa fique mesmo. Isso é bem desgastante, né? Porque a gente sabe que as políticas públicas em educação, porque é isso que a gente busca, o Jovem de Futuro ser uma política pública no estado. Porque política pública, Mileide, você sabe, ainda mais voltado para questão da educação a gente sabe, mudaram os governantes, muda-se a dinâmica e perde-se o que a gente implementou. Goiás é um aprendizado bem legal só para você ter uma ideia disso que eu tô te falando. O Pará, a gente estava até o ano passado no Pará. Mas com a eleição, com a questão eleitoral, "não, não quero esse projeto aqui". Já o Espírito Santo e o Goiás a gente já vem com todo um histórico aí, Goiás então estamos juntos desde 2012. Então quando mudaram os nossos governadores, o [Ronaldo] Caiado chegou [e disse]: "não, o projeto, Jovem de Futuro, tem contribuído para a minha rede, a proposta do projeto tem sido legal, tem ajudado a alavancar os dados da rede então, eu quero permanecer", até que a gente continua lá. Espírito Santo foi a mesma coisa: "o projeto tem ajudado, a gente avançou muito na rede, a gente conseguiu melhorar os nossos resultados do IDEB, e eu quero continuar com o projeto Jovem de Futuro". Então isso daí é importante para a gente, porque é olhar vislumbrando uma implementação de uma política pública no estado. Porque senão a gente sai, e foi todo um trabalho perdido, né? Toda uma dedicação e trabalho perdido e a gente não quer que isso aconteça. Esse é um grande desafio, né? Como toda política, né, Mileide? Infelizmente. Muda, mudou os governantes ... Esse é o maior atraso para a gente, eu posso dizer, um dos maiores atrasos para a gente.

M: Entendi. Eu posso imaginar. E aí, pensando nesse assunto que você acabou de puxar, eu queria te perguntar: hoje em quais estados o Programa permanece e também queria

saber se existe uma plataforma específica que a gente possa consultar tanto os dados do Programa ao longo da história, da implementação, como também em que pé anda, nesse sentido de em quais secretarias estamos, quais concluímos, quais a gente pretende entrar. Eu sei que tem a plataforma do próprio site, do Jovem de Futuro.

J: Tem, você já entrou lá? Você já viu?

M: Sim. Então, ali as informações estão um pouco mais difusas, né? Mas eu pergunto assim, de forma mais cabal: hoje onde está o Jovem de Futuro, tendo em vista que ele já concluiu o processo em alguns estados, e outros se desvincularam, enfim?

J: A gente teve alguns que a gente se desvinculou, como São Paulo, Pará como eu te falei, o próprio Mato Grosso, Mato Grosso do Sul se não me falha a memória. Eu sempre confundo Mato Grosso e Mato Grosso do Sul também. Mas é Mato Grosso do Sul. A gente desvinculou, e justamente por questões de política, mudanças de política, você está vendo como é que isso acontece, né? Nós estamos, olha, em Goiás, Piauí e o Ceará desde 2012 que nós estamos nessa política com esses estados, né? Minas Gerais entrou o ano passado, Espírito Santo entrou em 2015 e o Rio Grande do Norte entrou em 2018. Projeções para outros estados nós não temos. Porque isso fica muito no âmbito muito estratégico. Este ano, a gente a gente sempre fica fazendo sondagem, né? A gente sempre sonda, mas isso daí a gente só fica sabendo, para você ter uma ideia, a gente ficou sabendo da entrada do Rio Grande do Norte, foi a coisa mais desagradável, essa posso te dizer que foi uma coisa muito desagradável. Foi num encontro de colaboradores em dezembro de 2017 e eu me lembro que o pesquisador da FGV foi falar um pouquinho sobre dados, e falar de eleição. E falando de cenários políticos, aquela coisa toda. Aí ele falou: "ah, então vocês vão ver igual o Rio Grande do Norte". Todo mundo ficou olhando um para a cara do outro: Rio Grande do Norte? Como assim? Aí ele falando, falando, no Rio Grande do Norte e a gente, ninguém entendia nada, né? Mais de cento e vinte colaboradores, e todo mundo olhando para a cara do outro em pleno encontro de colaboradores. Aí depois no final de tudo foi o chefe, o Ricardo, foi falar: "ah, não, porque o Rio Grande do Norte vai entrar no Jovem de Futuro". Então fomos pegos de surpresa. Então essa é uma coisa que às vezes fica muito aí, quem vai sair e quem vai entrar? Quem vai sair a gente tem uma noção mais ou menos por causa disso que eu te falei, igual, o Pará a gente sabia que não ia continuar, que essa relação com o [Helder] Barbalho, com o político anterior, que aí

tem toda uma questão política local, né? Barbalho com o anterior, eles se chocavam, queriam derrubar toda a ideia do anterior, enfim, essas coisas todas. Aí chocou, sabe?

M: Certo. E aí como que fica mais ou menos a questão da longevidade do Programa nos estados porque você falou, "a nossa dificuldade é permanecer, a despeito de todos os governos executivos que passam pelos estados enfim, e eu queria entender o Programa ele tem um prazo de execução, assim, a princípio são três anos, né? Mas para permanecer na rede, existe um momento em que a rede passa a implementar programa de forma absolutamente autônoma em relação ao Instituto Unibanco?

J: É o que a gente faz com eles. No Piauí, a gente está no campo lá de assessoria, de poder ajudar, para que eles possam incorporar sozinhos a metodologia. Porque até então, antes, a gente fazia, agora a gente está muito numa pegada de assessoria, de fazer junto com ele. Para que isso possa ser incorporado e depois daqui para frente eles possam fazer sozinhos. É aquilo que eu te falei, parece que foi renegociado, porque o Wellington Dias, vou falar do Piauí, tá? O Wellington Dias, por exemplo, a eleição, nós temos aí para governador, tem mais quanto tempo? Mais dois anos? M: Sim.

J: Mais dois anos, né? Então, é o contrato foi reafirmado com ele por mais dois anos. Assim como no Rio Grande do Norte, em Goiás, porque é o tempo de gestão desses governadores. Porque a gente tem uma questão do Secretário de Educação. Porque a gente tem que estar dialogando junto. Uma coisa que vai ficar em off entre nós, por exemplo: Goiás no início [Ronaldo] Caiado aceitava a proposta do Jovem de Futuro, ele queria manter o Jovem de Futuro, e ele várias vezes entrava em conversa com o superintendente falando da importância de manter. A secretária de educação que ficava meio que dando rateada, sabe? Tivemos dificuldade de adentrar mais, de poder retomar as nossas atividades porque ela às vezes ficava, não, nem lá, nem cá, não sabia se era aquilo, e aí veio o jogo estratégico, alguém teve que chegar e falar: "espera aí, nós estamos aqui ainda ou não estamos?" "Estão sim". Ah, então tá bom", então vamos retomar esse negócio aí". Porque tem atividade para ser feita. Tem o Circuito para ser implementado. Este circuito que é implementado, a metodologia dele, demanda tempo de análise, de preparação para ser feito o Plano de Ação, tem reuniões para a elaboração desse Plano, você tem que executar esse Plano, você tem que analisar esse Plano, avaliar, né? Registrar as informações sobre a execução do Plano, você tem que ter um momento em que você olha para esse plano, para e avalia esse Plano para ver se ele está sendo um plano condizente,

que realmente vai mitigar os resultados, os impactos. Então tem toda uma dinâmica, o Circuito é muito dinâmico, é muito vivo. Ele não é só uma metodologia [que] cada um faz do jeito que quer, não, ele tem todo um protocolo que tem que ser seguido, ele tem um protocolo, ele tem todas as etapas de trabalho que são muito bem desenvolvidas, e isso tem que ser olhado, tanto pela secretaria, porque a Secretaria tem que implementar esse protocolo, ela tem esse protocolo, as regionais, elas têm protocolos, elas têm que implementar esses protocolos, e as escolas. Porque a gente acredita que o jogo, essas instituições unidas, trabalhando em conjunto, os resultados são positivos. Porque não adianta eu só demandar para a escola se eu não tiver apoio da Regional e da Secretaria. Então, Mileide, isso daí - e a gente trabalha isso com eles o tempo todo, com as regionais a gente trabalha com isso o tempo todo - então se não tiver essa integração, os governadores não implementarem, o Rio Grande do Norte, por exemplo, teve muita dificuldade para a gente retomar, porque mudou, foi partido PT do mesmo jeito, mas foi muito difícil retomar porque eles não estavam aceitando algumas etapas do método, mas não tem como mudar, o método tem um protocolo a ser seguido. Eu posso flexibilizar, eu posso otimizar, não vou dizer customizar algumas etapas do método para atender a rede, mas eu não posso burlar algumas etapas. Eu não posso sair do planejamento e [dizer] ah não, eu não vou olhar para a execução. Ah! Nesse planejamento eu não quero olhar esses dados que vocês disponibilizam. Eu quero olhar outros. Tem toda uma construção, tem toda uma lógica o protocolo, a sequência do projeto, sabe? Então assim, os governantes têm que estar abertos para isso. O método, o que eu posso dizer hoje, Mileide, o método ele é vivo, ele é dinâmico, e ele é de uma corresponsabilização entre as três instâncias, escola, regional e secretaria. Se a escola não fizer, não vai gerar dados para a regional, não vai gerar dados para a secretaria. E se a secretaria não fizer, ela não vai poder ajudar as regionais e as regionais não vão poder ajudar as escolas. Você entendeu? É um processo que é um conjunto ali de fatores e de sujeitos que estavam envolvidos e implicados ali.

M: Entendi. Com relação a essa questão do tempo que o Programa perdura nos estados, para mim não ficou claro ainda onde que ele termina. Digamos assim: ocorre a implementação, três anos é o tempo oficial, e aí pode haver uma renovação de contrato, talvez, porque a escola, a rede diz: "olha, eu não consegui ainda. Então vamos de novo".

J: Pode, pode haver. É igual eu te falei: no Piauí, a gente começou em 2015 o Jovem de Futuro. A proposta inicial foi para três anos. Aí, a gente estipulou uma meta pra esse

período, que não são não, acho que foram quatro. A gente estipulou a meta para esse período. A meta que a gente tem é para alcançar nesses três, quatro anos. É 2015, 2016, 2017, 2018. É. Quatro anos. Aí eu tenho que ter uma meta para este período. Essa meta, elas são de quatro anos, mas eu tenho as minhas metas intermediárias que são avaliadas ano a ano, certo? Mas ao final, eu estou ali com um grupo de escolas que estão sendo implementadas. Eu posso dizer que em 2018 a gente já tinha ido para toda a rede, do Piauí. Mas quando foi em 2019 a gente reavaliou. Peraí, o estado pegou e falou "peraí". O governador foi reeleito, e é por isso que eu te falei, tem uma questão política aí muito forte. Governador foi reeleito e ele pegou assim: "não, eu quero continuar com o Jovem de Futuro aqui na rede. [Em] que que vocês vão me ajudar? Eu acho que o circuito ainda não está indo bem, as minhas escolas ainda não melhoraram os resultados, podemos reavaliar? Que outros elementos vocês podem agregar? O que que vocês podem ajudar aqui?" Aí a gente segue assim o Circuito e a gente vai incorporando outros elementos ali para poder incrementar esse Circuito, para potencializar e fortalecer outro Circuito. Então, aí a gente foi pensando em outras ações. Vamos fazer análise na prática com o gestor, com os supervisores que acompanham as escolas? Vamos ver como é que está sendo o Circuito de fato, vamos ouvir deles? E agora, o que que a gente pode fazer para os gestores? Olha, para o gestor a gente pode pensar em coisas novas? Então a gente vai incorporando outras ações dentro da própria proposta, mas com a com a ideia de fortalecer aquilo que já está sendo feito, entendeu? Então a gente foi até 2018, [em] 2019 foi renovado aí, eu acho que por mais quatro anos, 2019, 2020, 2021, 2022. Eu acho que é isso mesmo. Você entendeu? Que é quando acaba a nova gestão do atual governador. E assim é também para Goiás, que foi renovada, que foi para o Espírito Santo. E olha, cada um desses estados, mesmo olhando o método, o Circuito de Gestão, que a gente incorpora, cada um deles estão incorporando, a gente está incorporando coisas novas para incrementar mais o Circuito. O Circuito está mais robusto, porque era uma coisa mais simples, ele como a gente vem olhando, agora a gente está muito numa dinâmica do avanço contínuo para a gestão, uma outra pegada. O que que seria esse avanço contínuo da gestão? É a gente olhar, "eu cheguei até aqui, eu aprendi até aqui, mas como é que eu posso avançar isso aqui? Eu tenho que fazer, eu tenho que incorporar outras coisas, eu tenho que fazer outros elementos, eu estou olhando de forma equânime para os meus alunos, como é que eu estou pensando no meu Plano de Ação? Eu olho para o Plano de Ação de forma geral com a escola, com a regional, com a rede, ou eu tenho ações ali que estão realmente mitigando a questão dos meninos, os mais vulneráveis, a questão da

educação inclusiva. A gente começou a discutir isso com eles. Porque antes os Planos ficavam muito soltos, sabe, Mileide? Ele era muito geral. Agora a gente está "vamos avançar nisso", a gente está provocando com o estado, né? Vou te dizer com o estado porque é olhando para todo mundo do estado, é regional ou escola, tá? Também. A gente tem falado com os estados. Vem cá, vamos olhar mais para isso daí. Vocês fizeram um plano para atender os alunos, para todo mundo melhorar, né? Isso daí. Mas esse todo mundo, quem está incluído nesse todo mundo? Vocês estão está olhando para os mais vulneráveis, você está olhando para os meninos, por exemplo, a gente fala de educação inclusiva, como é que está a questão da educação inclusiva na rede? Você está pensando nesses alunos? Porque eles também impactam nos dados, eles impactam nos resultados. Esses meninos estão sendo olhados? Você está pensando, quando você olha para o seu Plano, você atende esses meninos porque eu tenho que pensar de forma equânime, eu não posso ficar só pensando de uma forma geral não. Então estão sendo novos elementos, está vendo? A gente está agregando novos momentos, outras reflexões com eles. Os planos estão fazendo uma outra abordagem, um outro olhar. Entendeu? Quer dizer, é uma evolução do próprio método. E isso tudo é aprendendo. A gente pode chamar muito de circuito aprendente. Que ele está aprendendo com a dinâmica. São eles mesmos, nas próprias redes que começaram a trazer isso.

M: Sim. Bom, tendo tudo isso em vista, eu queria te perguntar se além do que você já disponibilizou, aquele Plano de Ação modelo, né enfim para tê-lo como modelo, se você teria, por exemplo algum outro material que eu não consigo baixar até o momento, eu acho que, não sei se está disponível, eu fiquei um pouco curiosa para ler por exemplo os cardápios de estratégias pedagógicas, que foi bastante comentado por todos os entrevistados até agora. Recentemente também estava lendo um pouco sobre os protocolos do Circuito de Gestão, que é justamente isso que você estava comentando, enfim, de qual que é, na prática, o que que é para ser feito, né? Enfim, como que a gente orienta, e aí esses documentos, não sei se estão disponíveis para o público, outros documentos que, enfim, se você puder disponibilizar.

J: Eu não sei se eu posso compartilhar, mas eu vou compartilhar com você o protocolo porque ele está disponível nas redes, né? A gente compartilha nas redes, nos estados. Então para conhecer o Circuito eu acho super legal. Eu vou te passar o protocolo. Eu vou até anotar aqui, amanhã eu te encaminho os protocolos tanto de regional, os protocolos que as regionais têm que - eles são grandes, tá, Mileide? Bastante coisa, e eu não sei se

você lendo, mas você vai ver ali que ele tem campos de diretrizes para que as escolas, para que as regionais e a secretaria possam seguir, né? São passos que elas têm que seguir para poder implementar o método. Está bom? E acho que ele vai trazer várias informações para você. Você vai olhando com calma e se tiver dúvida também você pode me perguntar que eu volto e posso ir esclarecendo para você. Porque eu não tenho como, tem muita coisa. É muita coisa. Eu vou anotar aqui e vou te encaminhar amanhã. Agora quanto aos cardápios, eu tinha esse material. O que que aconteceu? Era muito legal, eu vou ver se eu consigo achá-los aqui ainda no pen drive que eu tinha. Porque está no Instituto, né? E eu não estou podendo ir lá. Eu tinha um pen drive lá. Eu vou ver se eu tenho um outro pen drive aqui que tem essas informações. Eu tinha um conjunto desses cardápios. Eu vou ver se eu consigo achar aqui novamente para você. Eu vou anotar aqui que aí qualquer coisa eu mando para você amanhã. Tá?

M: Sim. Eh vou te fazer uma última questão, você trouxe basicamente tudo o que eu pretendia ouvir. Bom, existe todo um campo de produção de conhecimento no Instituto que tem se consolidado aí nos últimos anos, especialmente ali o observatório de educação, e os livros que são publicados anualmente, as entrevistas com ministros, enfim, várias publicações em parceria, até perguntava sobre essas parcerias, e eu queria saber, dentro do que você consegue enxergar também, qual o papel dessa produção, dessa massiva produção de conteúdo, né? Porque é uma produção contundente assim, né? A gente sabe que tem muita referência ali de vários lugares, muitos dados e é um trabalho imenso poder manter aquilo em pé. Eu queria entender qual o objetivo da instituição de manter, de sustentar essa dimensão de produção e difusão de conhecimento. E queria entender também por outro lado, esse material que o próprio Instituto produz, e aí eu estou falando não só dos relatórios anuais, mas estou falando também do material em vídeo que está sempre lá no Youtube atualizado com frequência, publicações de livros, com entrevistas, com diagnósticos sobre a educação brasileira, a quem se dirige esse material?

J: Você falou [que] a disponibilização desses materiais, das publicações, aquele do livro de impacto que eu compartilhei com você, a gente disponibiliza muito para os gestores das redes, os gestores educacionais da rede. Aí envolve o gestor da secretaria, os técnicos da secretaria, gestores escolares, é aquilo que eu te falei, o campo é da rede, é de gestão. Né? Olhar para os gestores. Estão muito disponibilizados para eles. Está certo que segundo esses materiais não dá para disponibilizar para todo mundo assim: ah, quando a gente entrega algo físico né?

Não dá para a gente produzir e entregar tanto para todas as pessoas. Mas, por exemplo, no ano passado a gente fez lá um cardápio de boas práticas, os gestores do Piauí, todos os estados fizeram isso, tá? De boas práticas que os gestores implementaram, eles fizeram um cardapiozinho. Aí que a gente fez? Entregamos para a rede entregar para as escolas, mas isso ficaria, aí entrega um ou dois para a escola para que isso possa pertencer à escola. Então, assim, a maior parte dessas produções a gente tenta disponibilizar para os gestores da rede. Vídeos é para quem segue, né? Eu acho que tem uma questão falha até, para mim tem uma questão falha que muitos desses vídeos a intenção, tem um uns vídeos, como você falou eles ficam ali e estão sendo colocados, mas eu fico vendo que ele é pouco consumido na rede. Está lá não, para quem segue o Instituto Unibanco na rede social. Mas a gente sabe que a tecnologia não é o hábito forte de professor. Por incrível que pareça, né? Está muito distante, né? Os professores estão muito distante da tecnologia. Estão tendo até que sérios problemas, coitados. Estão se desgastando emocionalmente porque não tem o hábito, né? Não tem muito trejeito com a ferramenta tecnológica. Então, quem acompanha no Youtube, no Facebook, aí tem várias informações em relação ao Instituto Unibanco, mas eu posso te dizer que professor pouco sabe, eu já percebi isso. Porque a gente chega só até o diretor. A gente não chega até o professor. Qual é o outro campo que você me perguntou?

M: Ah, eu tinha te perguntado sobre essa dimensão, que o Instituto hoje tem talvez três grandes dimensões de atuação, e uma delas é a produção de conhecimento, a gestão do conhecimento, como ele chama. E aí eu queria entender qual o papel dessa massiva produção de conhecimento, enfim, tem um monte de coisa envolvida, a gente comentou das entrevistas, tem muitas entrevistas com ex-ministros, especialistas internacionais em educação, qual o papel desses conteúdos para o trabalho do Instituto?

J: Isso daí é engraçado, né? Esse material todo que é produzido, eu acho que ele é até pouco consumido. Ele tem, eu acho que ele é pouco consumido, porque a gente olha ali você deve ter visto isso no Observatório, não é lá no observatório que você achou esse material? Sim. Então, o Observatório, para você ver, é uma riqueza de informação que tem ali, você tem "Educação em Números", que você tem dados dos estados. Você viu isso né? Tem as entrevistas, tem um campo lá que é o "Luz, câmara, gestão" que tem lá os vídeos dos gestores das redes falando sobre as práticas, né? Eu acho que ele é pouco consumido. Eu posso dizer, ouso te dizer, Mileide, que dentro do próprio Instituto poucas pessoas consomem aquelas informações. Eu tenho hora que eu acho que está sendo pouco

divulgado. Aqui tem que olhar para a rede, para a rede poder acessar, buscar informações. Olha, olhar ali, o que que você pensou? O que que o ministro tal está falando sobre gestão? O que que aquele ministro está falando sobre dados? Ah o que que aquela escola está trazendo de prática? O que que a gente disponibiliza? Né? Mas eu acho que está chegando pouco. Eu falo isso porque quando eu estou em formação eu pergunto para os gestores, e aí vocês tiveram contato? Vocês receberam o link? Porque não tem só, você viu lá tem o material ali no Observatório, se você for descer lá embaixo, no rodapé lá embaixo no campo lá do site, você tem lá o material "Foco, aprendizagem e educação" alguma coisa assim, até esqueci o nome, tem muito tempo que eu não olho para ele, são materiais, são livros de uma riqueza. Aquilo ali quando eu levo para formação, e eu entrego para gestores eles adoram, eles falam: "eu já trabalhei esses caderninhos com os meus professores, tem professor que já trabalhou isso com aluno, é um material que fica lá embaixo é "Aprendizagem em Foco", são várias edicõezinhas que saem, aquilo ali, aquela edição acho que ela sai uma vez por mês. Quando eu perguntei, eu falei, perguntei para as escolas: vocês recebem isso? Ah! É porque isso vai para o campo do, a gente disponibiliza, envia por e-mail, mas aquilo vai muito para a lixeira, né? Então, oh! Se perde! Tem muito gestor que não conhecia aquilo! Aí você tem que ficar fazendo divulgação. Eu acho uma pena. Eu acho, isso aí é uma crítica que eu estou fazendo porque eu já fiz lá dentro do Instituto com o pessoal da comunicação. Eu falei: olha, gente, a gente tem que divulgar mais esse material. É de uma riqueza incrível esses caderninhos que eu estou te falando, é de uma riqueza incrível, tem muita coisa super prática, super fácil de ler. São quatro, cinco páginas, sei lá, seis páginas, né? E se ele quiser tem lá o material sobre bullying, sobre religião, é tudo para a dinâmica escolar mesmo, são conteúdos da dinâmica escolar do dia a dia. E se ele quiser aprofundar a leitura tem links lá para ele poder olhar, e o próprio Observatório, é uma riqueza o Observatório. Mas, eu acho que ele é pouco consumido. Ele tem muita informação, muita riqueza de informação que você acessou. Mas ele deveria ser mais consumido, principalmente pela rede. Porque ele é para a rede. Ele não é interno. Ele é para a rede. Ele está lá para ser usado pela rede. Infelizmente. Meu chefe ouvindo eu falar isso ele vai me devorar o fígado, mas eu estou sendo franca, eu acho que isso deveria ser melhor divulgado. Você me perguntou, para que público que era, para o público interno. A gente tem que fortalecer essa comunicação, acho que a gente tem que pensar numa comunicação mais assertiva.

M: Entendi. Bom, até aqui, até o presente momento, eu deixei de perguntar alguma coisa que ajuda a compreender o trabalho que você realiza no Instituto? Tem algo a mais que você acrescentaria?

J: Eu acho que isso vai ficar - caraca, eu já falei muito, né? Eu falei muito.

M: Se você quiser falar mais fale.

J: É, mas eu acho assim não, acho que era isso mesmo que eu tinha. Amanhã eu vou te encaminhar os protocolos para você conhecer. Vou ver se eu acho o cardápio. O protocolo você vai vendo, como é que ele está sendo utilizado, e eu acho até que eu vou descrever um pouquinho do histórico de como ele foi pensado, os protocolos, qual é o objetivo deles, para que público que ele é, aí vou te encaminhar, eu acho que vai ser trabalhoso para você ler no início, mas pelo menos você vai ter uma noção do que que ele é. Ele tem um resumozinho inicial, talvez você não precise de aprofundar tanto na leitura do Protocolo. Ele tem uma leitura inicial ali. Então eu posso, eu compartilho com você e se você tiver dúvida você me aciona e a gente pode ir conversando, tem problema nenhum para mim não.

M: Ah seria ótimo, eu agradeço muito, toda disponibilidade e disposição em ajudar. Vamos encerrar por aqui? Tudo bem para você.

J: Tudo ótimo!

Anexo 7: Roteiro de perguntas para as entrevistas

1. Qual é a sua formação acadêmica? Conte um pouco sobre.

2. Durante qual período trabalhou no Instituto Unibanco?

3. Foi submetida (o) a processo seletivo ou foi convidada (o) pela instituição?

4. Já havia trabalhado com educação anteriormente?

5. Já havia trabalhado em outras instituições que desenvolvem programas semelhantes aos do IU?

6. O IU tem um estatuto?

7. Quando começou a se interessar pelo tema?

8. Como caracterizaria o projeto de educação que o IU implementa por meio de seus projetos, como o Jovem de Futuro?

9. Quais são os principais parceiros do IU na execução do Jovem de Futuro?

10. Você se identifica com esse projeto e essa forma de realizá-lo?

11. Na sua opinião, qual o papel do que é desenvolvido pelo IU para o alcance dos objetivos da instituição?

12. Pessoas: como pensam.

13. O IU desenvolve o "Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão", publica livros e outros materiais. Qual o papel destes conteúdos para o IU?

- Essa vasta quantidade de trabalhos e materiais é produzida coletivamente entre os membros da rede parceira e os demais membros do IU? Como são produzidos estes materiais? De onde partem as demandas?
- Algum membro do Conselho participa ou supervisiona esta produção?
- Os parceiros do IU participam da construção desses materiais? Por demanda ou por produção?
- A imprensa colabora na divulgação dessa produção? Como?
- Como o IU se relaciona com os veículos de comunicação? Existem membros do Staff do IU que também trabalham neles?

14. O IU trabalha em parceria com o Setor público, não? Como vocês estabelecem estas parcerias? Através de membros do conselho? Quais são os principais parceiros e por que são importantes tais parcerias? Por que é importante tal parceria? Como o staff se relaciona com os parceiros? Você pode me contar como foi esse processo no caso do PJF?

- Na medida em que o IU acredita que a educação não pode ser responsabilidade exclusiva do poder público, diante das diversas dificuldades que possui, que importância atribui às parcerias que vem estabelecendo com ele?
- Quais instituições educacionais busca-se atingir? (MEC, SEEs...)
- Quais são as facilidades e dificuldades de trabalhar em parceria com o setor público?
- Neste sentido, você poderia contar um pouco sobre como foi o processo de institucionalização do PJF?

15. Deixei de perguntar alguma coisa que ajuda a compreender o trabalho que você realiza?

16. Como você justifica o seu trabalho?

17. Você recomenda algum antigo ou atual funcionário(a) para que seja entrevistado?