

Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco¹

Maria Raquel Caetano²

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense
E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

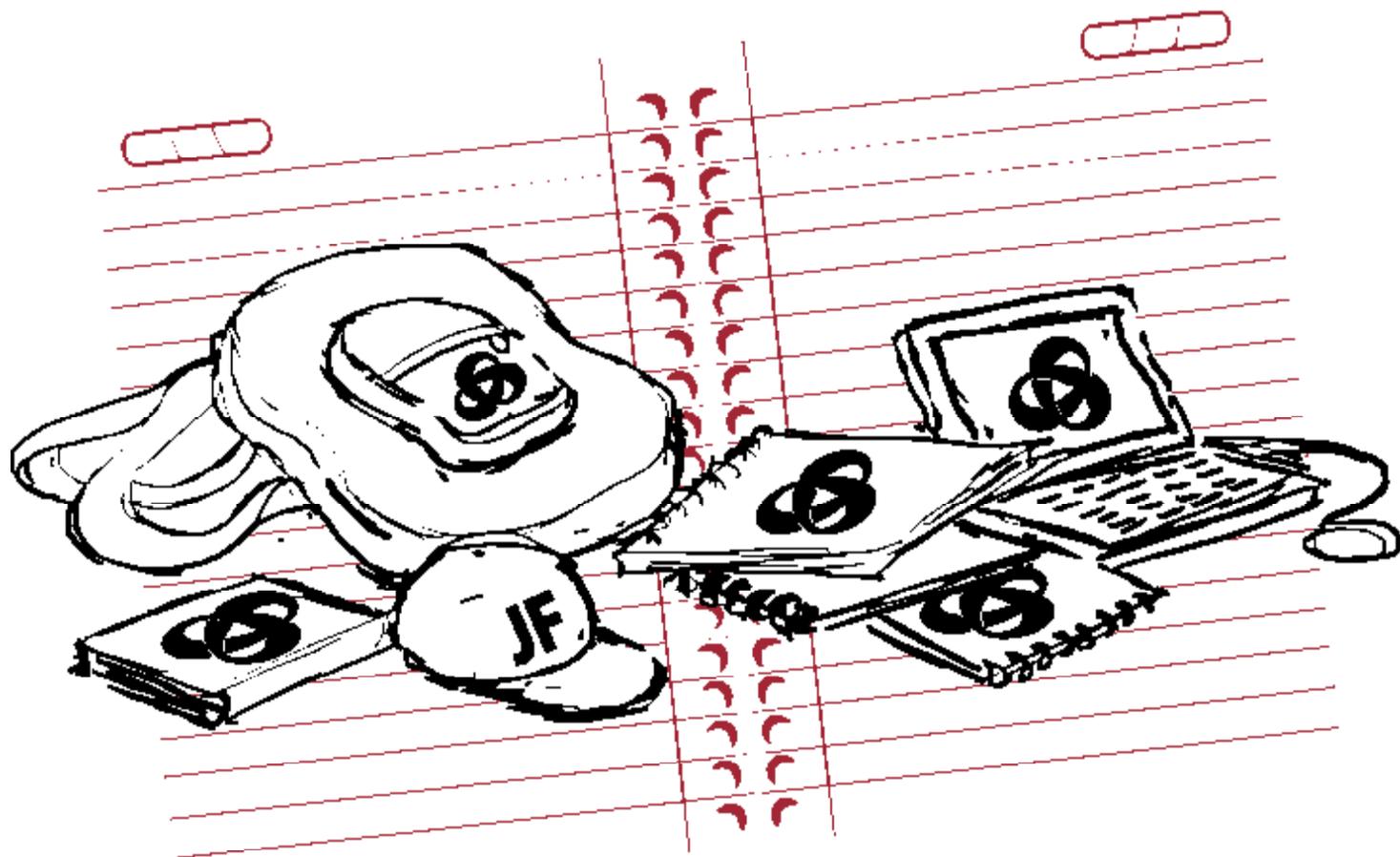
Resumo: Este artigo analisa as implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão da educação e das escolas de ensino médio no âmbito da parceria efetivada entre o público, representado pelo MEC, e o privado, pelo Instituto Unibanco, para efetivação do Programa nas redes estaduais de ensino. Parte do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado ocorre como consequência da crise atual do capital e pelas estratégias de superação através das ações do Estado, fomentando reformas na educação no Brasil e no mundo. Dessa forma, analisaremos, neste artigo, como ocorre a privatização do público na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando o conteúdo da proposta de gestão do programa.

Palavras-chave: Gestão. Privatização. Programa Jovem de Futuro.

Introdução

Para compreendermos a proposta deste artigo, partimos da concepção de que o papel do Estado, ao longo dos anos, sofreu alterações ou redefinições. Ao mesmo tempo, houve mudanças nas relações entre o público e o privado (PERONI, 2013), que ocorreram em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 3) que, a partir de suas estratégias de superação, como neoliberalismo e terceira via, visou instituir na administração pública e, consequentemente, nas escolas públicas, um novo padrão de gestão, intitulada de gerencial.

As reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, e aprofundada nos anos seguintes, deve ser analisada sob a perspectiva da construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino re-



presentado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola (FRIGOTTO, 2010) vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública.

As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para isso, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.

O contexto mundial em que vem ocorrendo a redefinição do papel do Estado neste período histórico e como ele se materializou no Brasil, a partir

do Plano Diretor da Reforma do Estado, instituiu a administração pública gerencial no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), intelectual orgânico da Terceira Via (em que uma das estratégias propostas é o Terceiro Setor), observando-se continuidades na gestão do presidente Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014). A nossa compreensão de Estado é a de Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, uma vez que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia (PERONI, 2007, p. 1).

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados. Por tal motivo, é essencial enten-

dermos as contradições do sistema capitalista, que se manifestam em todas as esferas da vida (HARVEY, 2005), incluindo a educação com novas demandas para a formação de mão de obra com adequação ao modo de acumulação flexível.

Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital. Mézáros define isso como “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 3).

Para Mézáros (2002), a crise do capital reflete a destrutividade que esse sistema sociometabólico necessita adotar, posto que o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação, quando se põe qualquer restrição à efetivação dessas. Ele se mostra disposto a todo tipo de resposta, “até mesmo no sentido de uma autodestruição anunciada, se necessário, para manter seus ganhos econômicos” (Idem, p. 41).

Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital. Mézáros define isso como “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 3).

Para o teórico, o capitalismo é um sistema inentemente contraditório e que evolui de maneira aparentemente incontrolável. Ele foi construído ao longo de um processo histórico que se torna um controle totalizante na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem. A característica de engolir a tudo e a todos lhe concede o caráter de dinamismo que, por sua vez, conduz à ineficácia, sem qualquer tentativa de controle. Para o autor, “ironicamente, na visão de seus defensores, se supõe esse sistema inteiramente democrático” (MÉSZÁROS, 2002, p. 72).

Segundo Harvey (1992), em um processo de mun-

dialização crescente do capital, ele mesmo tenta superar as barreiras da sua própria acumulação. Esse é o processo que se desdobra como consequência das formas contemporâneas de avanço do capital e, entre elas, como parte das políticas neoliberais, as reformas da gestão pública, introdução da gestão gerencial como uma política que traz severas imposições ao Estado, à sociedade e à educação.

O artigo orienta-se pela apresentação e reflexão acerca da política educacional – Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro do Instituto Unibanco –, no que diz respeito ao conteúdo da proposta de gestão escolar para resultados. No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Neste artigo, abordaremos as produções já realizadas por Mofacto (2014), o Relatório do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação, organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society (2012), e o Relatório Privatisation in Public Education, de Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), além do aporte teórico de outros autores.

Concordamos com Thompson (1981, p. 58) quando afirma que “os contextos não são isolados, eles são resultados de processos históricos. Para entendermos o presente, é necessário compreendermos a que momentos históricos eles se relacionam”. É a partir dessa reflexão que atentaremos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado.

A reforma do ensino médio no Brasil

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a integrar a Educação Básica com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ele encerra o ciclo dessa educação compreendida como básica para a plena formação do cidadão.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012) apresentam que, desde sua origem, sempre houve uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior e

aquele destinado ao mercado de trabalho. O ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, ou seja, a formação básica (Idem).

A legislação passa a compreender que, no processo de escolarização, a educação básica deve oferecer os meios para a construção da trajetória do cidadão. Dessa forma, incorpora – ainda que não cumprindo de imediato – uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado.

Entretanto, se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) avançou no entendimento do Ensino Médio como etapa de educação básica, por outro, permitiu que o Decreto 2.208/97 separasse o Ensino Médio e a Educação Profissional. Na prática, isso significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um Ensino Médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que, mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio.

Após doze anos de vigência da LDB, houve a revogação do Decreto 2208/97 através do Decreto 5151/04, mas a discussão sobre a identidade do Ensino Médio ainda continua no sentido de superar a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa, porque não conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social. “Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas vise a uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva” (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com o Censo Escolar de 2012, a maioria das matrículas do Ensino Médio está na rede estadual de ensino (84,9%) que, segundo a LDB/96 e a própria Constituição Brasileira de 1988, trata como incumbência dos estados da federação oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem.

As escolas privadas ficam com 12,7% das matrículas, as escolas federais com 1,5% e as municipais com 0,9%. Em 2012, 8.376.852 alunos estavam regularmente matriculados e 1.345.864 cursavam o Ensino Médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2011, 79,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no

Ensino Médio, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados de 2012, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mostram que, dos estudantes matriculados no Ensino Médio, 31,1% têm idade acima do esperado para a série que cursam.

No contexto dos dados apresentados, as políticas públicas para o Ensino Médio devem ter como principal pressuposto o compromisso com a universalização desse direito social. O Estado tem o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade nessa etapa da educação.

Krawczyk (2011) contribui com o debate ao afirmar que a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos

Na prática, isso significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um Ensino Médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que, mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio.

conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar e aos investimentos públicos realizados, entre outros (Idem, 2011).

O processo de reformulação do Ensino Médio, no primeiro período da gestão do governo Lula, readmitiu a possibilidade desse nível de ensino integrar a educação profissional através do Decreto 5154/2004, contudo, essa integração ficou a cargo das redes, das escolas e dos sistemas de ensino. Nas redes estaduais, a educação profissional ficou secundarizada, pois a prioridade foi o ensino preconizado na LDB: a educação geral. A integração, muitas vezes, ocorreu e ocorre através de parcerias com o setor privado,

mostrando as fragilidades do Estado em relação ao direito à educação.

No segundo mandato do presidente Lula, a partir de 2007, foram tomadas uma série de medidas, leis e normas, tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, com o intuito de melhorar esse nível de ensino. Talvez o aspecto mais importante das reformas instituídas foi a Emenda Constitucional 59, que assegura educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos.

Outro aspecto a destacar é a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse aparece como uma forma de incentivar as redes estaduais a criarem iniciativas inovadoras através de apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é diversificar currículos através de experiências inovadoras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

Apesar de vários autores apresentarem a educação nesse período como avanço em diversas áreas como, por exemplo, a expansão da oferta, aumento no financiamento, maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o ensino médio, as políticas educacionais nesse período podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores.

O Projeto se desenvolve através do Redesenho Curricular (PRC) que deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). É através do ProEMI que as instituições privadas elaboram 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.

Apesar de vários autores apresentarem a educação nesse período como avanço em diversas áreas

como, por exemplo, a expansão da oferta, aumento no financiamento, maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o ensino médio, as políticas educacionais nesse período podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009, p. 208), especialmente através das parcerias público-privadas e contratos de gestão que trazem consequências para a democratização da educação.

A privatização do público

A educação é mais do que um direito humano e mais que um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público (ROBERTSON, 2012). Para a autora, “é um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado” (Idem, p. 299).

Por ser um espaço disputado por visões antagônicas, é cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir das “reformas” e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo as reformas educativas de forma global. É sob o modo de produção capitalista que existe uma tendência histórica à superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial.

Wood (2003, p. 8) destaca que “o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado”. Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação e não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tor-

nam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública.

Para tratar da privatização, utilizamos a abordagem de Lima (2013, p. 178-179) que compreende que a

Privatização pode, portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública”.

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país (Idem, p. 18). Nesse contexto, inserem-se os estudos já realizados no Brasil por Adrião (2014), Peroni (2013), Adrião e Garcia (2014) e Oliveira (2009), entre outros.

Peroni (2013), com a contribuição de pesquisadoras na área, aborda as diferentes formas de privatização do público: a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-privadas e o quanto implicam na garantia dos direitos sociais e da de-

mocracia (Idem, p. 9). Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores.

Contudo, observamos que há uma estreita relação entre as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações. O número de fundações e institutos criados nos últimos anos no país é considerável. Conforme dados do IBGE (2010), há em torno de 290.692 Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, gerando um aumento de 8,8% de 2006 a 2010. Essas organizações da sociedade se apresentam em, muitos casos, como sem fins lucrativos e têm uma ligação direta com os bancos ou institutos ou constituem um braço complementar às grandes corporações. Segundo o relatório, há outras formas de privatização na educação do país, como a venda de livros ou sistemas apostilados, propostas de formação de professores e gestores e desenvolvimento curricular, entre outros (ADRIÃO; GARCIA, 2014); (PERONI, 2014); (CAETANO, 2013).

Essas tendências descritas se dão tanto de forma

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país.

direta, a exprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008). Para Adrião (2014), que vem pesquisando a temática no Brasil a partir das escolas charters, no primeiro caso, trata-se da transformação da escola pública estatal em instituição privada, que disputa no mercado alunos e subvenções (Idem, p. 239).

A segunda dimensão é a endoprivatização, que opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular, que é um elemento-chave na definição do

ensino à iniciativa privada (BALL; YOUDELL, 2008). A endoprivatização também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. Nesse novo contexto,

as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público. Com isso se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

No âmbito desse texto, abordaremos o contexto da endoprivatização para compreender como opera o Instituto Unibanco no Programa Jovem de Futuro nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.

O Instituto Unibanco (IU)

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco. Segundo o próprio Instituto Unibanco, a instituição se dedicou durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas. Buscando obter maior impacto social, em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

Em 2007, o Instituto concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas

Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo.

Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, cujo objetivo, segundo o Instituto, é a melhoria do Ensino Médio público. A parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco (IU) ocorreu através de um termo de cooperação técnica entre o MEC e o IU (UNIBANCO, 2012).

No contexto desse artigo, apresentamos que a endoprivatização ocorre também através do desenvolvimento do currículo, considerado elemento fundamental para a definição do processo de ensino e aprendizagem. Ainda opera a formação de professores e gestores que, em muitas situações, são repassados às empresas privadas (BALL; YOUDELL, 2008) com um enfoque empresarial.

O Programa Ensino Médio Inovador e o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009 em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), sendo parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o Documento Orientador, o ProEMI propõe o redesenho dos currículos do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Para desenvolver o ProEMI, as secretarias de educação estaduais devem realizar a adesão voluntária. As escolas participantes do programa recebem apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para elaboração e execução do projeto de redesenho curricular.

O ProEMI foi instituído em um contexto no qual



o Ensino Médio brasileiro ainda não alcançou a universalização da escolarização da população de 15 a 17 anos de idade. No documento orientador de 2013, o programa é concebido como alternativa para atendimento às necessidades do estabelecimento de políticas públicas consistentes que garantam o direito a um Ensino Médio de qualidade para todos. Além disso, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, incluindo-se o Ensino Médio.

No contexto do ProEMI, as escolas são induzidas, de acordo com o documento orientador (BRASIL, 2013), a reorganizarem os currículos em conformidade com os documentos legais da educação nacional e as bases legais constituídas pelos sistemas estaduais de educação. As escolas devem formular um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) com o intuito de inovar na construção do currículo do Ensino Médio. Dessa forma, espera-se que a escola elabore um plano que atenda às suas reais necessidades, contemplando não apenas os conteúdos-base para essa etapa de ensino, mas também as especificidades do contexto local/regional.

O Documento Orientador do ProEMI destaca as seguintes etapas estratégicas para a elaboração do PRC: análise do contexto da Unidade Escolar; avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola; articulação com outras instituições; definição de estratégias para o acompanhamento e avaliação das ações; e a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular para o prazo de dois anos (BRASIL, 2013). Na elaboração do PRC, as escolas deverão propor o desenvolvimento de ações que apresentem diferentes formatos, sendo eles: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (BRASIL, 2013, p. 13). Para a realização das atividades propostas, **as escolas poderão adquirir materiais e tecnologias educativas** (grifo nosso), além de oferecer cursos de formação para os professores envolvidos.

ProEMI/Jovem de Futuro

Em 2011, o projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, passou a ser ofertado para os estados brasileiros em conjunto com o ProEMI. Dessa maneira, a partir desse ano, no momento da adesão, os estados interessados passaram a ter a opção de aderir apenas ao ProEMI ou ao ProEMI/Jovem de Futuro. O Jovem de Futuro apresenta como proposta o desenvolvimento da gestão escolar voltada para resultados, visando a duas metas principais: o aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar.

O Jovem de Futuro (JF) é um projeto de duração de três anos com foco no fortalecimento da gestão escolar, apresentando-se como caminho para a melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio. Sua proposta gira em torno do investimento e do monitoramento de recursos técnicos e financeiros em escolas públicas de Ensino Médio regular.

Para a utilização dos recursos financeiros e técnicos disponibilizados, o JF propõe a elaboração e a implementação de um “Plano de Ação” que prevê a participação de toda a comunidade escolar, com foco

O ProEMI foi instituído em um contexto no qual o Ensino Médio brasileiro ainda não alcançou a universalização da escolarização da população de 15 a 17 anos de idade.

em dois objetivos principais: a melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a diminuição dos índices de evasão. São cinco objetivos específicos:

- (i) fomentar a melhoria do clima escolar, no que se refere ao respeito, solidariedade, disciplina e diminuição da violência;
- (ii) oferecer condições para a melhoria da formação e das condições de trabalho dos profissionais da escola;
- (iii) promover uma cultura da avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem;
- (iv) apoiar a gestão participativa e guiada por resultados; e
- (v) contribuir para a melhoria do ambiente físico escolar com relação a instalações e equipamentos (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 8).

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) realiza as avaliações de impacto do ProEMI/JF. A escola, ao aderir ao programa, recebe R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano.

Percebemos que, como outros programas de larga escala, o Jovem de Futuro atua especialmente na gestão escolar das escolas públicas, considerada nas reformas como ineficiente e ineficaz. Parte da ideia de que modificando a gestão da escola de Ensino Médio, os problemas de evasão e reprovação – chamados de fracasso escolar – sejam abolidos. Freitas (2012, p. 383) analisa que “a ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”. É o caso do JF, que utiliza programas padronizados para os diferentes estados do país e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o Instituto Ayrton Senna.

Apresentamos a seguir o conteúdo da proposta do Ensino Médio Inovador (ProEMI/MEC) e, ao lado, o conteúdo da proposta do Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) do Instituto Unibanco.

processo educacional democrático e as práticas escolares voltadas para a formação do sujeito histórico e social (CAETANO, 2013). Na nossa concepção, as propostas são incompatíveis.

A ideia de um currículo construído pelo coletivo da escola e baseado na qualidade do processo educacional em todas as suas instâncias e com recursos financeiros poderá obter resultados significativos. Não é um programa gestado fora da escola que vai garantir o sucesso ou o fracasso da educação.

O ProEMI/JF se apresenta como política pública nacional que propõe o redesenho curricular do Ensino Médio com foco na gestão para resultados. A ação contempla uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas padronizadas, denominadas “metodologias Jovem de Futuro”, que são oferecidas através de um cardápio. São metodologias preestabelecidas e iguais para todas as escolas do país, não considerando as diversidades e singularidades das escolas. A partir de 2010, o PJJ aparece no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, na categoria gestão educacional e com o Projeto entre Jovens na categoria ensino e aprendizagem.

O JF incentiva ainda o desenvolvimento de um trabalho de gestão escolar voltado para a obtenção

Quadro 1 - ProEMI e ProEMI/JF

ENSINO MÉDIO INOVADOR (MEC)	PROJETO JOVEM DE FUTURO (IU)
Centralidade no currículo e na questão pedagógica	Centralidade na gestão e avaliação dos resultados
Ênfase nas atividades e projetos integradores	Ênfase no planejamento e monitoramento
Metodologias e referências para a organização curricular	Metas e indicadores
Apoio ao projeto político pedagógico da escola	Apoio às políticas públicas do estado

Fonte: Relatório Unibanco, 2012. Organização: a autora.

No quadro apresentado, podemos considerar o foco do ProEMI, que é o currículo e as questões pedagógicas, ou seja, o processo, e o foco do JF é a gestão escolar para resultados. Consideramos, também, nas duas propostas, que o princípio da gestão democrática envolve tanto o currículo quanto a proposta de gestão da educação e da escola. A gestão para resultados não é um mecanismo da gestão democrática, tendo em vista as ferramentas que são utilizadas baseadas nas práticas mercantis voltadas para avaliação, indicadores e resultados que desconsideram o

de resultados predefinidos, que estão distribuídos em três eixos centrais: aluno, professor e gestão. Os eixos apresentados referem-se aos públicos-alvo na execução das ações propostas pela escola, sendo que, para cada eixo, existem dois resultados de referência. No Quadro 2, aparecem os resultados esperados na execução do projeto.

O que chama a atenção no quadro apresentado na questão dos resultados é a ênfase dada ao currículo, especialmente em Português e Matemática. Quando as avaliações incluem determinadas disciplinas e dei-

Quadro 2 - Resultados esperados

ALUNOS	PROFESSORES	GESTÃO ESCOLAR
R1 - Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em LP e MA R2 - Alunos com alto índice de frequência	R1 - Professores com alto índice de frequência R2 - Práticas pedagógicas melhoradas	R1 - Gestão escolar por resultados R2 - Infraestrutura da escola melhorada

Fonte: Relatório Unibanco (2013).

xam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas, deixando de dar ênfase a outros aspectos formativos importantes.

Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389, grifo do autor).

Assim, os resultados esperados para todas as escolas que aderem ao programa são os mesmos, independentemente das necessidades, dos locais e dos sujeitos que atendem. Pautadas nesses objetivos e resultados, elaboram seus “Planos de Ação” programando as atividades que deverão ser desenvolvidas. O conjunto de orientações do projeto define ainda que este “Plano de Ação” deve ser elaborado a cada ano letivo. Os indicadores da gestão para resultados são: efetividade do grupo gestor no projeto da escola; clima escolar; diversidade nas parcerias existentes; e salas montadas e equipadas em condições de uso. Destaca-se que o PJJ induz as parcerias, como apresentado no indicador diversidade de parcerias existentes na escola, que faz parte da avaliação.

Além das ações desenvolvidas no âmbito da escola, o projeto prevê, ainda, um acompanhamento a ser realizado por supervisores externos à escola. Esses supervisores são responsáveis pela supervisão, pela orientação técnica e administrativa do projeto junto às escolas, além de acompanharem a execução do Plano de Ação. “O Jovem de Futuro atualmente é realizado em dois formatos de parceria distintos e, de acordo com o formato de parceria, os supervisores podem ser do Instituto Unibanco ou da Secretaria de Estado de Educação, parceira no projeto” (MOFAC-TO, 2014, p. 34).

Cabe ressaltar que o PJJ possui três fases: a im-

plantação, a validação e a disseminação. A validação é a fase piloto em que o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto e o repasse de recursos financeiros, advindos do próprio Instituto, para a execução do projeto nas escolas. Com apoio e consentimento das Secretarias de Educação dos Estados, o Instituto, na figura dos seus supervisores, realiza visitas técnicas às escolas e reuniões de monitoramento e orientação de ações com as instituições, para orientação e suporte técnico, acompanhamento das ações e dos recursos financeiros recebidos pela escola. Além disso, os supervisores ministram, ao longo de três anos, o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” aos gestores escolares. Essa formação tem como objetivo capacitar o grupo gestor para a implementação do modelo de gestão voltado para os resultados.

Já a disseminação é a fase em que as Secretarias de Educação se encarregam da gestão direta do projeto nos estados, sendo os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o repasse dos recursos de responsabilidade do MEC, que o faz através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Ministério da Educação e o Instituto Unibanco assumem papéis diferenciados em relação à coordenação do ProEMI/JF. O MEC coordena o ProEMI e o Instituto, o JF, de maneira que as ações propostas pelo JF estejam em acordo com as regulamentações que orientam o ProEMI.

O papel do Instituto Unibanco na disseminação é realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no Estado (Coordenador do ProEMI/JF no Estado, Supervisores do ProEMI/JF do Estado, Técnicos de apoio à gestão e Gestores Escolares). Dessa forma, o Instituto oferece consultoria técnica diretamente à Coordenação do ProEMI/JF no Estado, através de seus gestores locais e realiza um Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”

para a equipe executora da Secretaria de Educação (supervisores e técnicos de apoio à gestão) e para os gestores escolares. Esse Curso acompanha o processo de implementação do ProEMI/JF nos Estados (MOFACTO, 2014).

É nesse processo que verificamos formas de privatização do público, conforme descrevem Ball e Youdell (2008) através da consultoria dada pelo IU/JF diretamente aos técnicos estaduais, da formação de gestores da secretaria de educação e da escola, ou seja, o conteúdo da proposta fica sob a responsabilidade da instituição privada. Questiona-se, nesse caso, qual formação? Para qual sujeito? Para qual sociedade?

O modelo de implementação do ProEMI/JF adotado pelo Instituto para todos os Estados foi o formato de ciclos, cada um com duração de três anos. Sendo assim, após cada ciclo completar três anos, o Instituto encerra as suas ações de intervenção no Estado, permanecendo apenas o ProEMI, pois esse é um programa do MEC, que tem tempo indeterminado de duração.

O conteúdo da proposta: a gestão escolar para resultados

O Curso Gestão Escolar para Resultados ocorre tanto na implementação quanto na validação e na disseminação do ProEMI/JF. Esse curso, ministrado pelo Instituto Unibanco, visa preparar os supervisores das secretarias de educação, os técnicos de apoio à gestão e os gestores escolares para a implementação do ProEMI/JF nas escolas.

Para Mofacto (2014), o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” (GEpR) é uma das ações que dá suporte para os Estados que fazem a sua adesão e tem seu início simultâneo com o ProEMI/JF no Estado. O curso é realizado ao longo dos três anos de acompanhamento e orientação feitos pelo IU, com dois encontros por ano, sendo desenvolvido pela equipe de Gestores de Aprendizagem do Instituto Unibanco. Ele apresenta como justificativa o intento de promover discussões sobre uma gestão escolar que trabalhe em busca de resultados e que, dessa forma, possa impactar na qualidade da educação pública, destinado ao trio gestor da escola (gestor escolar, co-

ordenador pedagógico e um professor) com o objetivo de levantar elementos para o desenvolvimento de uma gestão escolar voltada para resultados (Idem).

Segundo Mofacto (2014, p. 41), o curso, ao mesmo tempo, pretende desenvolver uma reflexão sobre o trabalho do supervisor do ProEMI/JF, do técnico de apoio à gestão e do gestor escolar e promover uma reflexão crítica sobre a educação brasileira, o papel da escola na sociedade e o papel do gestor nas transformações ocorridas no espaço escolar, nesse caso, com a lógica gerencial mercantil. O propósito do curso é que as discussões/reflexões abram caminhos para que os gestores escolares e os supervisores das Secretarias de Educação aprendam a elaborar um planejamento estratégico que esteja alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e, a partir dele, possam elaborar planos de ação que objetivem o alcance de resultados desejados pela escola. Cada um dos 10 módulos é trabalhado em uma oficina de 12 horas para os trios gestores e de 16 horas para supervisores (Idem, p. 42).

A Figura 1 apresenta o desenho curricular proposto para o curso. Inicia-se a leitura desse desenho curricular pelo centro, em que se apresenta o Planejamento, considerado um módulo fundamental no Curso de Formação GEpR.

Os outros dois círculos que completam o desenho apresentam os temas propostos para as oficinas dos três anos de formação que correspondem ao período de implementação do ProEMI/JF, conforme já destacado. Sendo assim, a previsão para a realização do Curso de Formação é a seguinte: Ano 1 - módulos Execução, Integração e Conflito e Negociação; Ano 2 - módulos Avaliação, Aprendizagem e Pessoas e Liderança; e Ano 3 - módulos Comunicação, Institucionalidade e Informação e Tecnologia. Os temas Planejamento, Execução, Avaliação e Comunicação são considerados assuntos que devem orientar todas as oficinas. Na representação gráfica do desenho curricular, os diferentes tamanhos de círculos coloridos foram utilizados para indicar o grau de relação e importância entre os temas. Dessa maneira, a proposta define que nenhum tema deverá ser trabalhado de maneira isolada (Idem).

A concepção de gestão do Jovem de Futuro se caracteriza por um rígido controle, busca de resultados

e uma gestão eficiente. O foco é o resultado positivo nas aprendizagens dos alunos, o que não discutimos. Questionamos o modelo de gestão adotado para chegar aos resultados, com um forte controle não só na gestão, mas também no ensino e aprendizagem, utilizando para isso processos e ferramentas padronizados, desconsiderando a autonomia da escola e ao mesmo tempo suas realidades.

O Plano de Ação tem como objetivo principal alcançar os resultados esperados através da avaliação. No entanto, se a escola não atingir os resultados, sofre sanções financeiras. A premiação por desempenho é entendida como incentivo, dentro da lógica mercantil. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012). Além disso, as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema de gestão. Indagamos esse programa por ser uma forma de privatização da escola pública e de compra de princípios educacionais que interferem nos objetivos da educação nacional.

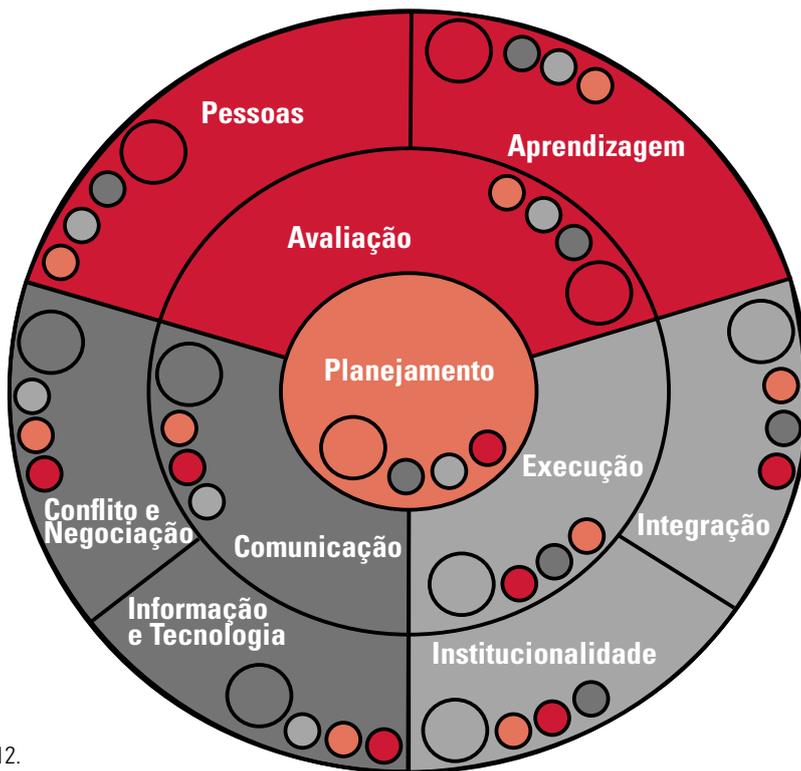
No sentido de controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma

plataforma *online* de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que, conforme o Instituto Unibanco, serão em breve integrados (UNIBANCO, 2012).

A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, é possível o acompanhamento da execução das ações para identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo ou ao orçamento. É uma forma de controle externo à escola (PERONI; CAETANO, 2014).

Enfatizamos que esse programa é fruto do modelo de administração empresarial que vê o homem como parte de uma engrenagem, uma peça de uma máquina, e não como um sujeito. A ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) é elevada à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012). A escola sofre as consequências desse modelo, dificultando um trabalho cooperativo,

Figura 1 - Desenho Curricular do Curso GepR



Fonte: Unibanco, 2012.

criativo e democrático. Dessa forma, perde-se a identidade da escola como espaço de formação humana.

Concordamos com Mészáros (2011) que o capitalismo consiste em um modo de produção voltado para a acumulação e o lucro, sendo, para tanto, necessária a sua contínua expansão e inovação. É o que temos visto no avanço dos processos de privatização sobre a educação pública nos mais diferentes formatos. O essencial na educação passa a ser não mais o conteúdo da realidade, mas as técnicas de aplicação. A tecnologia torna-se o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir o funcionamento de um determinado tipo de sociedade nos moldes do sistema do capital e do mercado.

Considerações finais

Como introduzimos neste artigo, o Estado vem redefinindo seu papel para com a educação pública, repassando, por opção política, para o terceiro setor ou mercado parte da sua função, já que o Estado apresenta limites, à medida que amplia sua atuação na educação básica. Partindo dessa premissa, avançam as formas de privatização que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada,

O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, são um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

gerida e como o currículo é definido. Também altera a forma como o desempenho dos alunos é avaliado.

Nessa mesma abordagem, essas tendências alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores; dos termos e condições de contratos e salários dos professores; e a natureza das atividades dos professores no cotidiano e a forma de trabalho na escola. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, são

um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

A relação de ensino e aprendizagem se modifica a partir do momento em que a ênfase passa a ser dada aos resultados e não ao processo. Há um controle sobre o processo de ensino e aprendizagem através da formação dos gestores e professores e também através do currículo. Temos, então, um viés claramente tecnicista com o uso de manuais, apostilas, guias e a avaliação padronizada externa.

As mudanças que vêm ocorrendo na gestão da educação nos últimos anos mostram que essas não são apenas alterações técnicas. Há introdução de uma nova cultura com uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e um novo conjunto de papéis, posições e identidades. Dessa forma, modifica-se, conseqüentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, formando uma visão hegemônica mercantil. Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política de educação – por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações e redes de influências.

Estamos assistindo realmente à privatização da dimensão política da educação, dimensão da “coisa pública”, de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Ao desenvolver este trabalho, concluímos que a inserção do Instituto Unibanco através da parceria firmada com o MEC para implantar o Programa Jovem de Futuro nos sistemas públicos de ensino traz implicações para a gestão democrática da educação e da escola. Portanto, a bandeira da escola pública precisa ser atualizada: “não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 386). **US**

notas

1. Este artigo integra a pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor - Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”, que se propõe a analisar a relação entre o público e o privado e as consequências para a democratização da educação no Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal e o que se entende em cada país por público e privado, democracia e direito à educação - CNPQ coordenado pela prof. Dra.Vera M.V. Peroni da UFRGS e cuja autora do texto integra como pesquisadora.

2. Doutora em Educação pela UFRGS, integra o grupo de pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor - Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”. Atualmente é professora e coordenadora de pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense - *campus* Charqueadas. Coordena a pesquisa “Programas educacionais desenvolvidos em municípios do RS e suas implicações para a democratização e qualidade da educação básica”.

- ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil 2010**. Estudos e pesquisas. Informação econômica nº 20. Rio de Janeiro, 2010.
- BRASIL. 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: MEC, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, PPGEDU. Porto Alegre, RS, 2013.
- CLADE. **Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe**. Santiago: Chile, 2012. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- FREITAS, L.C de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- _____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Reflexiones Educativas**. Disponível em: <<http://reflexioneseducativa.blogspot.com.br/2011/05/responsabilizacao-meritocracia-e.html>>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo - história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. **Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, São Paulo: Boitempo, 1992.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades, 2012**. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

referências

- INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades, 2013**. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 30 dez. 2014.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 30 out. 2014.
- KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2011, vol. 41, n.144.
- LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.
- MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lázaro. Salvador, 2011.
- _____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- MOFACTO, Elisabete Santos. **Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro. Dissertação (Mestrado). UFJF:CAED. PPPGAEB. Juiz de Fora, 2014.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PERONI, V.M.V. (org). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livros, 2013.
- _____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.
- PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. In: **Gestão de Sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas educacionais. Anais do IX Encontro Nacional da ANPAE Sudeste**. UNICID. São Paulo, 2014.
- ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

referências