

# **Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019).**

Pedro Grunewald Louro.

Cita:

Pedro Grunewald Louro (2019). *Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019)*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2458>



## Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019)

Pedro Grunewald Louro

### Resumo

O projeto busca analisar a participação de institutos e fundações empresariais na produção das categorias cognitivas que vêm informando as políticas educacionais e os debates públicos quanto ao ensino médio no Brasil a partir de 2008 - quando passa a ser discutido sua obrigatoriedade. Nesse sentido, propomos pesquisar o Instituto Unibanco, à medida que sua atividade consiste na produção e difusão de conhecimento sobre os rumos nacionais e globais da educação escolar e seus impactos em outros núcleos temáticos, o que agencia em coalizão com diferentes organizações empresariais, grupos de experts, jornalistas, mandatários políticos e quadros da alta burocracia estatal. Diante dessa atuação multidimensional, porque voltada a diferentes audiências e constituída por um corpo diverso de porta-vozes, temos como objetivos caracterizar os agentes e instituições que dão corpo às intervenções do Instituto Unibanco e indagar sobre as operações interpretativas encampadas nas críticas e justificações desses agentes em diferentes controvérsias e nos bens simbólicos produzidos. Assim, temos como hipótese de que ocorre uma inflexão na atividade dos institutos e fundações em face do universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos isolados para a participação propositiva na luta simbólica em definir os componentes das políticas educacionais. A partir da Sociologia Crítica de P. Bourdieu e da Sociologia da Crítica de L. Boltanski, visamos contribuir aos debates atuais sobre as rearticulações entre Estado e políticas públicas. A metodologia, enfim, consiste na reconstrução das trajetórias sociais dos agentes pertinentes e na codificação do corpus de documentos produzido por eles.

### Introdução e Fundamentação do Problema

A agenda de pesquisas em torno das fundações e institutos é caudatária dos debates sobre as formas de mobilização de grupos organizados e de movimentos sociais na década de 1990, conjuntura na qual se verificava então a emergência de uma pluralidade de atores políticos advindos da sociedade civil, a instauração de novos dispositivos participativos (conselhos populares, audiências públicas, redes jurídicas, câmaras setoriais, etc.) e a canalização de novas reivindicações para com o poder estatal (ambientais, educacionais, saúde pública, etc.) (Paoli, 2001). Não mais restritas às iniciativas dos partidos políticos e dos sindicatos, as novas formas associativas,



dentre as quais se destacam as organizações do terceiro setor, apareciam inicialmente sob a promessa de levar a cabo processos de democratização, tendo em vista que o Estado, então recém-egresso do período ditatorial, priorizava as políticas de inserção competitiva numa economia globalizada em gestação, sendo assim pautado pelas diretrizes dos órgãos multilaterais - seja o FMI no plano econômico, seja a UNESCO e o Banco mundial no plano social - (Gohn, 2010). Por outro lado, se ao final dos anos 1980 o terceiro setor se caracterizava, sobretudo, pelos seus militantes originários do campo religioso e das mobilizações em função da consolidação dos direitos civis na conjuntura da redemocratização, ao longo das décadas seguintes, no entanto, cada vez mais esses grupos passaram a conviver com a ampliação de institutos e fundações empresariais (Luz, 2009; Coutinho, 2011), isto é, trata-se então de entidades de direito privado, sem fins lucrativos e mantidas por grandes corporações que passaram também a compor com as temáticas da cidadania e da promoção de direitos sociais.

Com efeito, no decurso dos anos 1980 e 1990 os institutos e fundações empresariais participaram de maneira ativa e propositiva na formação da agenda de políticas econômicas, operando enquanto instâncias de concertação dos diversos interesses setoriais e de elaboração de diretrizes ideológicas determinadas, a exemplo das atividades do Instituto Liberal, do Instituto de Estudos e Desenvolvimento Industrial (IEDI) e o Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE) (Bianchi, 2001; Diniz, 2002; Mancuso, 2007). Ao passo que nas esferas da educação e da arte, durante esse mesmo período, essas organizações vinham participando mais na montagem de projetos isolados, bem como no financiamento de iniciativas comunitárias locais e na gestão de bens públicos - museus, escolas, bibliotecas, etc. - (Michetti, 2016; Arruda, 2003), de tal modo que se concentravam muito mais no momento de implementação de políticas públicas do que no seu momento de definição. No que se refere ao momento propriamente de definição das diretrizes a influenciarem a agenda do Estado, sobretudo no universo educacional, tanto na perspectiva da acusação por parte dos movimentos críticos, quanto na perspectiva da pesquisa empírica, atribuíam-se mais às intervenções dos órgãos multilaterais (UNESCO e Banco Mundial) a produção legislativa (Robertson & Dale, 2009). A experiência política da elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre os anos 1980 e 1990, é patente nesse sentido, na medida em que a ênfase no nível primário - logo, subtraindo o ensino médio como parte integrante da educação básica -, nas avaliações em larga escala do rendimento escolar e no ensino profissionalizante ressoa as diretrizes propelas pelos órgãos multilaterais (Mello, 2012).



Levando em conta o processo político em torno da LDB, é preciso considerar também que foi marcado pela disputa travada entre associações da sociedade civil, sendo que os grupos econômicos até então se restringiam às associações patronais e confessionais vinculadas às entidades educacionais privadas (Bollmann & Aguiar, 2016). Com efeito, vale remontar a tal contexto passado porque se contrapõe notavelmente com as políticas e reformas educacionais mais recentes, nas quais desponta a mobilização de grandes corporações - cada vez mais internacionalizadas-, cujos porta-vozes consistem em agentes especializados (ou experts) de áreas como estatística e economia, mas que não tomam posição explícita no espectro político-partidário. Trata-se de uma notável inflexão dos institutos e fundações empresariais em relação ao universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos pedagógicos isolados com as escolas e o terceiro setor para a intervenção propositiva na elaboração mesma de políticas educacionais, o que já tem sido observado por diferentes linhas de pesquisa mais recentes (Freitas, 2018; Rodrigues, 2016; Santos, 2018). Os eventos mais notáveis dessa inflexão, portanto, se referem às estreitas interfaces que comissões legislativas e conselhos técnicos e consultivos do Estado estabeleceram com tais organizações, quais sejam a promulgação do Programa Ensino Médio Inovador em 2009 para induzir mudanças curriculares a partir da captação de tecnologias e procedimentos da iniciativa privada para a rede pública e a mobilização empresarial em função da reforma do ensino médio via Medida Provisória 746/2016 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no mesmo ano.

Ao elencar o Instituto Unibanco (IU) como nosso objeto de pesquisa, estamos aqui interessados em examinar como a sua participação *atualiza* as relações de força do universo educacional, sobretudo tendo em vista as mudanças morfológicas pelas quais o ensino médio tem sido submetido nos últimos anos. Ou seja, temos como problema de pesquisa interrogar quanto ao *sentido de uma instituição dominante<sup>1</sup> do cosmos econômico em participar das lutas simbólicas do universo educacional*. Ora, o ensino médio vem passando por um processo contínuo de expansão de vagas, sem resolver seus problemas persistentes de acesso, permanência e qualidade, mas, ao contrário, acentuando-os, de modo que tal expansão tem redundado na cristalização de destinos escolares desiguais (Krawczyk, 2011). Nesse sentido, se o período entre os anos 1990 e 2000, então durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, foi o ensino fundamental aquele nível para o qual as políticas educacionais haviam se voltado (Neves, 2002), a obrigatoriedade e gratuidade do nível médio postas pela Emenda Constitucional 59/2009 evidencia este nível como sede das controvérsias públicas e



especializadas quanto às causas de seus problemas funcionais, aos seus efeitos em áreas correlatas e às reparações desejáveis. De um lado, se a atuação do IU enquanto um dos maiores institutos privados voltados principalmente para o ensino médio<sup>2</sup> recoloca o lugar crucial deste nível de ensino no impasse do sistema escolar brasileiro, de outro, permanece um enigma o fato de ele participar na definição dos seus problemas e soluções, ao ser alheio do seu escopo econômico nas finanças.

A nossa pesquisa, portanto, tem como objetivos exploratórios (i) reconstruir as trajetórias sociais dos agentes que dão corpo às intervenções do IU e (ii) codificar as categorias que eles lançam mão no esforço de definir a constelação de problemas e soluções relativos ao ensino médio no Brasil. Desse modo, podemos contribuir aos debates relativos aos grupos de agentes engajados em pautar a agenda do Estado, dando continuidade aos trabalhos encetados nas décadas de 1980 e 1990, ao passo que também é preciso verificar rupturas importantes, ao verificar rearranjos significativos nas relações de força e relações de sentido dos agentes que conformam as disputas em torno dos rumos do ensino médio. Ora, nossa questão sociológica de fundo se refere a acompanhar as *novas formas de dominação* em sociedades nas quais as categorias que asseguram e legitimam a ordem social não se encontram dadas - conforme uma certa leitura gramsciana/bourdiesiana -, mas precisam sempre adentrar em imperativos de justificação (Boltanski, 2011). A situação presente da nossa pesquisa, ainda que inicial, já é capaz de delinear movimentos notáveis de inflexão no IU e nas demais fundações e institutos, isto é, a intervenção propositiva na elaboração de políticas educacionais e no debate público por intermédio da ação de experts.

A análise dos relatórios oficiais que o IU produziu desde 2008 até 2017 indica uma notável inflexão no *plano simbólico*, no sentido de uma mudança nas categorias empregadas que não só dão sentido e, por isso, orientam suas iniciativas, mas também interpretam e avaliam o funcionamento do ensino médio, identificando seus desvios patológicos e prescrevendo soluções desejáveis. Aventamos a título de hipótese que tal mudança se deve a dois fatores, a serem verificados ao longo da pesquisa, a saber: (i) o ingresso de novos agentes que assumem a posição de porta-vozes das intervenções do IU, reestruturando seu funcionamento interno de tal modo a tecer relações de interdependência com instâncias estatal-burocrática, acadêmico-científicas e midiáticas; e (ii) o estado vigente da circulação de críticas, de tal modo que a legitimação da sua intervenção requer enfrentá-las de maneira explícita, implicando a incorporação relativa das suas reivindicações postas. No entanto, ainda seria preciso mais adiante ao



longo da pesquisa, caracterizar mais detidamente as propriedades materiais e simbólicas que constituem esses agentes que dão corpo às intervenções do IU, bem como examinar os seus atos de fala nos demais registros discursivos.

### **Metodologia**

Dado que este artigo se volta, apenas, à codificação das operações de crítica e justificação do IU, resumimo-nos aqui a apresentar seus procedimentos. Em primeiro lugar, constituímos um *corpus* de material verbal e textual em diversos registros discursivos, tais como relatórios oficiais de atividade, reportagens, capítulos em livro, artigos científicos, documentários, falas em seminários e em audiências públicas. Vale ressaltar que aqui analisamos somente os relatórios oficiais do IU, algo que, contudo, já é suficiente para orientar hipóteses que guiem a interpretação dos demais registros. Após a constituição do *corpus*, doravante passamos para leitura metódica do material, com vistas reconstruir as categorias mais constantes que perpassam a multiplicidade de registros discursivos, de modo a, de um lado, verificar a capacidade delas de saturar seus usos nos diferentes contextos e, de outro, constatar modalidades de relação (adversativa e aditiva) entre as diferentes categorias reconstruídas entre si. No caso em tela, propomos que a mudança da responsabilidade social para a política baseada em evidência consiste nas categorias constantes que pudemos verificar nos relatórios.

Por outro lado, constatar a modalidade de relação entre as categorias requer uma análise adicional ainda a ser realizada ao longo do tratamento dos dados. O programa *Atlas.ti* é eficiente para tanto. Isso porque permite destacar passagens do texto para em seguida estabelecer relações entre elas, proporcionando a modular os usos específicos de cada categoria, de modo a equacionar o caráter constante de uma categoria com os seus usos modulares de acordo com o registro discursivo. Destarte, é possível reconstruir as categorias de modo preciso, sem cair em termos genéricos.

### **Resultados: da responsabilidade social para a política baseada em evidência**

A nossa análise dos relatórios oficiais do IU não visa tanto examinar o seu funcionamento corrente, dado que se trata de um gênero de discurso altamente seletivo e tendencioso, no sentido de mais afirmar *princípios* - muitas vezes genéricos e modelares - do que descrever o que acontece *de fato* - sendo encoberto o que ocorre nos bastidores. Por outro lado, quanto mais uma intervenção assume a pretensão de validade, mais é preciso explicitar suas exigências normativas e delinear os fatos pertinentes que sustentam argumentos consistentes, de tal modo que, no interior de



disputas travadas entre reivindicações conflitantes, seja possível alcançar um regime justificatório estável o suficiente para ser inteligível e aceitável às partes concernidas, legitimando, assim, mudanças no objeto em questão (Boltanski, 2016; Fairclough & Chiapello, 2010). Ou seja, em situações de contencioso, nas quais as categorias estão sob disputa aberta, discursos como os relatórios organizacionais expõem um *horizonte normativo* e um *esquema interpretativo* daquilo que seria legítimo de ser adotado como solução de um problema previamente identificado. Destarte, um marco categorial pode ser reapropriado em diferentes circunstâncias, assumindo *um grau de generalização superior* cada vez que mais agentes o tomam de empréstimo ao designar fenômenos, emitir um juízo de valor ou editar regras de caráter convencional<sup>3</sup>. Como veremos, o trabalho de legitimação do IU envolveu uma notável mudança categorial do modo como *qualificar* - isto é, ao mesmo tempo na sua dimensão descritiva e normativa - o conjunto de relações que constituem o ensino médio e a sua própria atitude em relação a este.

*Grosso modo*, entre os anos 2008 e 2017 é possível distinguir dois momentos nítidos tendo em vista o marco categorial dos relatórios, de tal modo que a passagem de um para o outro implica não só uma mudança semântica, mas também um notável deslocamento das abordagens e temas de pesquisa então patrocinadas pelo IU, demonstrando a relação estreita da sua atividade para com a ciência e a técnica. Assim, designamos o primeiro momento de *responsabilidade social empresarial*, em que sua atividade é sustentada por categorias partilhadas pelo terceiro setor e por órgãos multilaterais desde os anos 1990, tais como as medidas voltadas à “juventude”, prioritariamente aquela “em situação de vulnerabilidade”, bem como define sua atitude quanto ao ensino médio na esteira da “parceria público-privada”, igualmente mobilizada pelo empresariado ao adentrar no campo do voluntariado e na gestão de bens públicos (Souza, 2007; Freitas 2016). Enquanto o segundo momento nós designamos de *política baseada em evidência*, na medida em que então o IU se aproxima mais de uma justificativa baseada na “disseminação e validação de conhecimento” com vistas a influenciar a política pública, inclusive definindo-se em certo momento como *think tank* e voltando-se ao *advocacy*. Ademais, outro elemento distintivo desse segundo momento é que, no lugar da categoria de juventude do primeiro momento, o IU é norteado pela categoria de diversidade, passando a empregar marcadores sociais, tais como gênero e raça; bem como toma para si a função de redução das desigualdades sociais, igualmente múltiplas devido a esses mesmos marcadores, suprimindo também a categoria de vulnerabilidade, que não abrange relações assimétricas entre grupos.



Evidentemente, não se trata de etapas estanques de uma evolução linear, pois os momentos convivem no mesmo registro discursivo do relatório - e, por extensão, aparecem também em toda economia de bens simbólicos que os agentes produzem -, sendo apenas discerníveis conforme a *predominância* que cada um dos momentos assume no documento oral e/ou visual em questão. Não estamos interessados aqui em examinar tal variação simbólica na perspectiva de uma interpretação imanente do material textual, mas, ao contrário, que tal mudança acompanha o desenrolar do próprio contencioso do ensino médio, a par dos agentes engajados em intervir nos seus contornos. Nesse sentido, nossa hipótese é que a predominância do momento da *política baseada em evidência* resulta tanto do estreitamento do “campo fundacional” - tal como é adjetivado pelo presidente do IU e do conselho do Itaú Unibanco, Pedro Moreira Salles - na participação das políticas públicas, quanto da incorporação da crítica aos movimentos que identificaram e, com isso, denunciaram tal aproximação, exigindo que a legitimação da intervenção em curso desarme essas críticas - logo, pela assimilação parcial de suas reivindicações, respondendo às exigências. Destarte, o IU vai assumindo um caráter *multiposicional* (Boltanski, 1973), capitalizando forças nos campos midiático, estatal, econômico e, sobretudo, acadêmico, permitindo não só que suas categorias sejam disseminadas para audiências mais abrangentes, mas também habilitando que seus agentes cada vez mais interfiram em matéria educacional.

O momento de responsabilidade social empresarial é predominante quando a superintendência é ocupada pela pedagoga Wanda Engel, cuja trajetória social é intrincada com o desenvolvimento do terceiro setor, na sua versão influenciada pelas diretrizes dos órgãos multilaterais. Ao longo do período que Wanda Engel ocupou a superintendência - posição gerencial máxima da organização, estando só abaixo do conselho, da vice-presidência (Pedro Malan) e da presidência (Pedro Moreira Salles) - entre 2008 e 2011, é notável como a presença dela imprimia certo enquadramento na organização do ciclo de seminários e palestras e na realização de pesquisas, de tal modo que a articulação entre “juventude” e “situação de vulnerabilidade” orienta o modo como o IU interpreta sua relação para com o ensino médio, algo que, inclusive, influenciou as demais fundações e institutos parceiros (Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, Fundação Ruth Cardoso). De um modo geral, a relação do IU para com o ensino médio é interpretada no sentido de investir justamente num momento decisivo para a formação de jovens tendo em vista a ocupação futura de postos de trabalho qualificados, contribuindo não só para o crescimento econômico do país, mas também para o desenvolvimento pessoal do jovem, o qual está suscetível a uma experiência de



privação de chances de vida, violência urbana e precariedade no trabalho - ou seja, aquilo que o próprio IU caracteriza como sendo uma situação típica de vulnerabilidade.

Tal esquema interpretativo do IU orientou um conjunto de pesquisas voltadas a experiência concreta da juventude brasileira, de tal modo que, num primeiro momento, a questão do ensino médio é equacionada com as políticas de juventude. A pesquisa “Juventude: tempo presente ou tempo futuro”, então patrocinada pelo IU e realizada pelo GIFE, resulta de uma reflexão sobre os documentos do Banco Mundial e do Conjuve<sup>4</sup> (Conselho Nacional de Juventude), em que ao revisitar os parâmetros dessas duas organizações, junto com pesquisas estatísticas e etnográficas sobre aquilo que constitui a experiência vivida dos jovens, revitaliza as políticas para as juventudes. O mesmo enquadramento cognitivo orienta a organização de seminários e palestras, nas quais as indagações de como aperfeiçoar o ensino médio recaem, predominantemente, na vivência dos jovens. O ciclo de seminários “A crise de audiência no Ensino Médio”, o qual resultou em uma coletânea de artigos com o mesmo nome e as edições do “Fórum de Agentes Jovens” e “Ações Sociais com a Juventude”, têm como foco discutir a questão da juventude. Por outro lado, os seminários desse período ainda eram fortemente caracterizados pelo marco do voluntariado empresarial, tais como o ciclo de seminários do Conselho Brasileiro do Voluntariado Empresarial - o qual Wanda Engel presidia o conselho - e as sete edições dos seminários da ABRARES (Associação Brasileira de Responsabilidade Social). Porém, quando Wanda Engel cede seu cargo gerencial ao economista Ricardo Henriques não só o marco categorial muda, mas também as relações com instâncias científicas e técnicas e com o Estado se estreitam.

Se nos idos dos anos 2000 a política que mais ressoava nas orientações do IU era a experiência do Conjuve e a Lei do Aprendiz - a qual regulamenta uma reserva de vagas para aprendizagem profissional entre 5% e 15% do número de funcionários -, na década seguinte cada vez mais e, sobretudo, na superintendência de Ricardo Henriques, serão propriamente as políticas educacionais e seus órgãos consultivos e técnicos que vão assumir o primeiro plano. Desde que o projeto Jovem de Futuro<sup>5</sup> foi finalmente incorporado ao Programa Ensino Médio Inovador do MEC, o IU foi tecendo crescentemente relações com as instâncias consultivas e técnicas do Estado, já que o monitoramento dos resultados do projeto deixa de ser feito por funcionários voluntários do conglomerado Itaú Unibanco e passa a ser tarefa dos técnicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos<sup>6</sup>- em última instância, eis a institucionalização de uma tecnologia educacional em política pública. Se, de um lado, tal relação com o MEC e com a



Secretaria de Assuntos Estratégicos indica a incursão do IU no nível executivo e federal do poder público, de outro lado, a participação nas audiências públicas e seminários em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), do Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio (PL 6.840) em 2013 e posteriormente da reforma do ensino médio em 2016 indicam a incursão no plano legislativo. Ademais, o IU também mantém relações com as Secretarias Estaduais de Educação, realizando seminários, palestras e Grupos de Trabalho periódicos acerca do ensino médio, em particular sobre as reformas estaduais do currículo e na oferta de cursos técnicos, tendo como corolário as parcerias com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) expressas na premiação anual de gestão escolar e no patrocínio de pesquisas e publicações.

Com Ricardo Henriques na superintendência o IU, acentua-se tendências discursivas já existentes na gerência anterior, tal como a ênfase na “gestão escolar” como solução basilar dos problemas educacionais, a “eficiência” dos procedimentos técnicos e o “compromisso com produção e disseminação de conhecimento”. Por outro lado, tal marco categorial se materializa num ciclo muito mais amplo de seminários sobre gestão escolar e boas práticas e na participação mais intensa em fóruns científicos de discussão. Nesse sentido, o IU passa a participar anualmente no Encontro Brasileiro de Econometria e na reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), bem como os seus *experts* passam a orientar teses e dissertações tendo os projetos do instituto como objeto de pesquisa, a exemplo das orientações de Sérgio Firpo (FGV-SP e Inspser), André Portela (FGV-SP) e Naércio Menezes (FEA/USP e Inpser). Ademais, vale ressaltar também que as relações com a mídia também se intensificaram, acompanhando, inclusive, o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, nos idos dos anos 2000 as pesquisas e seminários do IU eram objeto de matérias da revista impressa Gestão Escolar e Nova Escola, ambas da Editora Abril; em seguida estabelece parcerias com o Grupo Folha, de tal modo que seus seminários são divulgados em diversas plataformas digitais e impressas; chegando nos anos mais recentes quando seus eventos são gravados ao vivo graças às parcerias com o jornal digital Nexo, bem como contribui para forjar aplicativos com informações sobre gestão e ensino médio pela parceria com start-ups.

A mudança do marco categorial do IU a par da suas relações estreitas com os campos midiático, estatal, econômico e científico faz com que se aproxime da definição de think tank proposta por Medvetz (2012), algo que ainda exprime a situação histórica em que agentes detentores de reconhecida autoridade científica assumem a meta de influenciar



a vida cotidiana, deixando de lado uma atitude discreta e restrita aos fóruns especializados (Normand, 2016; Fourcade, Ollion, & Algan, 2015). Com efeito, resumir as atividades do IU ao que é declarado oficialmente nos relatórios da organização resulta incompleto, daí o limite das pesquisas que se restringem a investigar fundações em si mesmo e como se fossem entidades autocentradas. Ao invés de supor que as mudanças se devem só à vontade pessoal do superintendente em voga, a atividade do IU apenas assume pleno sentido ao ser contraposta com os demais porta-vozes que materializam as suas intervenções, tendo em vista tanto os membros que compõem o conselho de administração, quanto os agentes que mais circulam nos eventos organizados pelo IU, de tal modo que as disputas simbólicas em torno do ensino médio também é resultado da confluência das relações de força dos demais campos.

### **Conclusão**

Como foi retomado em diversos momentos ao longo do texto, tratou-se aqui de apresentar o estado atual da nossa pesquisa sobre o IU, ainda que de modo esquemático e indicativo. A partir da discussão acima esboçada, é preciso passar para examinar outros registros discursivos para além dos relatórios oficiais, tendo em vista identificar se as categorias neles propelidas estão saturadas a ponto de aparecerem nos demais registros. Além disso, é preciso montar também um banco de dados com os seminários que o IU estabeleceu entre 2008 e 2019, de modo a tipificar os eixos temáticos que vem priorizando ao longo do tempo, algo que pode, inclusive, respaldar a hipótese da mudança categorial como resultado da inflexão da relação do IU com as políticas educacionais. Quanto à reconstrução das trajetórias sociais, é preciso abranger mais casos a fim de levar a cabo uma análise relacional entre os membros do IU, dado que um número reduzido da amostra é incapaz de verificar as tendências de continuidade e descontinuidade, aproximação e distanciamento, com base no conjunto de propriedades pertinentes, tal como a análise de Bourdieu (2013) propõe.

### **Notas**

#### **Notas**

<sup>1</sup>O IU é vinculado ao Itaú Unibanco, hoje o banco varejista com o maior volume de ativos e maiores operações de crédito do Brasil.

<sup>1</sup>Segundo censos do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) voltados a produzir dados sobre as atividades e a escala de Institutos e Fundações, embora a educação seja o foco dessas organizações como um todo (86% em 2012 e 76% em 2016), o ensino médio em si representa uma parte reduzida, embora crescente (de 12%



em 2011 para 28% em 2016) (GIFE, 2013; 2017). Vale ressaltar que o GIFE não somente atua como produtor de dados e notícias, mas também como instância de concertação dos diversos institutos e fundações, realizando encontros e seminários.

<sup>1</sup>Eis a diferença entre queixa e crítica (Boltanski & Chiapello, 2009), na qual aquela assenta na dimensão biográfica dos agentes, por isso contextual, ao passo que esta tem pretensão de validade por ser geral e passível de ser comunicável ao coletivo.

<sup>1</sup>Criado em 2005, é órgão consultivo vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, composto por 1/3 de representantes do poder público e o restante da sociedade civil.

<sup>1</sup>O projeto visa reduzir o nível de evasão escolar e aumentar o rendimento com base nas habilidades avaliadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por meio da elaboração de um plano de ações com avaliação de metas. Em 2017, o projeto alcançou em torno de 1,6 milhões de estudantes em 11 estados (CE, ES, GO, MG, MS, PA, PI, RJ, RN, RS e SP), reiterando a visada nacional que o IU aspira. Disponível em: <[www.institutounibanco.org.br](http://www.institutounibanco.org.br)>. Acesso em 20 nov. 2018.

<sup>1</sup>Em 2015 a tarefa de monitoramento é transferida para o Centro de Políticas Públicas (CPP) da Insper. A partir de então as relações do IU com a Insper vão se estreitar crescentemente, já que também será ali inaugurada a Cátedra Instituto Unibanco.

## Bibliografia

Arruda, A. (2003). A política cultural: regulação estatal e mecenato privado. *Tempo Social*. vol.15, n.2, São Paulo, p. 177-193.

Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel: Multiplicité des positions institutionnelles et habitus habitus de classe. *Revue Française De Sociologie*, n.14, p. 3-26.

Boltanski, L. (2011). *On Critique*. Cambridge: Polity Press.

Boltanski, L (2016). Sociologia crítica ou sociologia da crítica. In F. Vandenberghe & J. Véran (Orgs.), *Além do habitus: Teoria social pós-bourdieuiana* (Cap. 5, Pp. 129-154). Rio de Janeiro: Editora Annablume.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2009). *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bianchi, A. (2001). Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.16, p. 123-142.



- Bollman, M. G. N. & Aguiar, L. C. (2016). LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos da Escola*. v. 10, n. 19, Brasília, p. 407-428.
- Coutinho, J. A. (2011). *ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Diniz, E. (2002). Empresariado e estratégias de desenvolvimento. *Lua Nova*, n 55-56.
- Fairclough, N. & Chiapello, E. (2010) Understanding the new management ideology (Cap.11, Pp. 255-280) In: N. Fairclough (Org.), *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Routledge.
- Fourcade, M., Ollion, E., & Algan, Y. (2015). The superiority of economists. *Journal of Economic Perspectives*, v.29, p.89-114.
- Freitas, S. (2016). *Em cena os empresários*. Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2013). *Censo GIFE 2011-2012*. São Paulo.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2017). *Censo GIFE 2016*. São Paulo.
- Gohn, M. da G. (2010) Os movimentos sociais no Brasil a partir dos anos 1990 (Cap. 14, Pp. 351-348) In: M. A. D'INCAO, H. MARTINS (Orgs.). *Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo: Paz e Terra.
- Krawczyk; N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. 41, pp.752-769.
- Luz, L. X. (2009). *Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina*. Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Mancuso, W. P. (2007). *O lobby da indústria no Congresso Nacional: empresariado e política no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Humanitas – EDUSP.
- Medvetz, T. (2012). *Think Tanks in America*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Mello, H. D. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. Universidade de Campinas, doutorado.
- Michetti, M. (2016). A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura. *Caderno CRH*, Salvador, v.29, n.78, p. 513-534.
- Neves, C. E. B. (2002). Estudos sociológicos sobre Educação no Brasil (Cap. 10, Pp. 351-438) In: S. MICELI (Org.). *O que ler na ciência social brasileira 1972-2002*. São Paulo: Editora Sumaré.



Normand, R. (2016). *The changing epistemic governance of European Education*. Scotland: Springer Press.

Paoli, M. C. (2003). Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil (Cap. 8, Pp. 373-418) In: B. de S. SANTOS (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Robertson, S. L. & Dale, R. (2011). O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica (Cap. 2, Pp. 34-48) In: M. Apple, W. Au, GANDIN, L. A. Gandin (Orgs.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, P. P. (2016). *Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas educacionais*. Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Santos, P. S. (2018). *Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras*. Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

Souza, R. G. (2017). *O Discurso do protagonismo juvenil*. Faculdade de Filosofia, Ciências Soicias e Letras da USP.