

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcelisa Monteiro

**A FORMAÇÃO DISCURSIVA NEOLIBERAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS:
O Projeto Jovem de Futuro
do Instituto Unibanco**

Porto Alegre

2014

Marcelisa Monteiro

**A FORMAÇÃO DISCURSIVA NEOLIBERAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS:
O Projeto Jovem de Futuro
do Instituto Unibanco**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Monteiro, Marcelisa

A FORMAÇÃO DISCURSIVA NEOLIBERAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS: O Projeto Jovem de Futuro do
Instituto Unibanco / Marcelisa Monteiro. -- 2014.
250 f.

Orientador: Carmen Lucia Bezerra Machado.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Práticas Educativas. 2. Relação Público-
Privada. 3. Trabalho Docente. 4. Análise do
Discurso. 5. Projeto Jovem de Futuro. I. Machado,
Carmen Lucia Bezerra , orient. II. Título.

Marcelisa Monteiro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora

Profa. Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira – UFRGS

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS/PPGEU

Profa. Dra. Flávia Obino Correa Werle – UNISINOS

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – UFRGS – PGEDU

À Natália Monteiro de Vasconcellos,
a menina dos meus olhos.

AGRADECIMENTOS

À Carmen Lucia Bezerra Machado, pela orientação dedicada.

À Heloisa, pelo cuidado carinhoso de sempre e pela generosidade que me dispensou neste momento.

À Natália Monteiro de Vasconcellos, pelo companheirismo, pelo amor e pelas contribuições à realização desta pesquisa.

À colega e amiga Mara Nibia da Silva, por auxiliar na compreensão dos meus próprios fios discursivos e por todas as contribuições intelectuais e afetivas no processo de produção deste trabalho.

À professora Maria Cristina Leandro Ferreira, pelas aprendizagens sobre a Análise do Discurso, no justo equilíbrio cognitivo-afetivo da prática educativa.

À professora Vera Maria Vida Peroni, pelo acolhimento junto ao grupo de pesquisa com o qual muito aprendi.

À professora Flávia Obino Correa Werle, pela leitura sempre minuciosa e respeitosa de quem tem sempre uma contribuição a dar e ao mesmo tempo a capacidade de encantar-se com o processo de construção do outro.

Ao professor Paulo Peixoto de Albuquerque, pelos diálogos que possibilitaram construções significativas.

À Rita de Cássia Fraga Machado, por acreditar sempre na concretude desta pesquisa.

Aos professores das escolas pesquisadas, em especial as coordenadoras do Projeto analisado, por contribuírem com as informações necessárias.

Aos colegas, amigos e familiares que torceram por mim.

*Vou gota a gota
aos poucos
mas apesar de todo cálculo
e de toda a cautela
acabo não me poupando
pois estou sempre na ponta
do trampolim
e o tempo aí já não cuida
de segurar nada – não sabe –
conter-se nem contar
se foi voo, queda ou mergulho.
(Armando Freitas Filho)*

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar os sentidos produzidos no e sobre o trabalho docente a partir da incidência do Projeto Jovem de Futuro - PJF do Instituto Unibanco (IU) em escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013. A partir dos movimentos internacional e nacional de reestruturação do capital, e das articulações entre o político e o econômico, identifiquei o papel do Brasil e da educação nesse processo, debatendo sobre as “novas” formas de conservar a organização da educação ligada aos interesses do capital. Levando isso em conta, situo as condições sócio-históricas em que se constituem os discursos sobre a educação e a ela se atribuem sentidos filiados ao “mundo dos negócios”, evidenciando a Formação Discursiva Neoliberal. A incidência dos projetos privados sobre o trabalho docente em escolas públicas estaduais se caracteriza pela padronização, e contraditoriamente, pela possibilidade de alternativa que atua como contraponto entre a resistência e o consentimento. Com base no estudo de caso, realizado em duas escolas estaduais de Porto Alegre, a coleta de dados ocorreu no período de 2010 a 2013, sustentada teórico-metodologicamente pela interface entre os autores Antonio Gramsci e Michael Pêcheux, entre o inventário e a Análise de Discurso. Deste emergem os efeitos de sentidos sobre a falta de valorização da educação e do trabalho docente, bem como, sobre o Estado não – o que não cumpre com as suas responsabilidades, nas falas dos sujeitos entrevistados.

Palavras-chave: Práticas Educativas, Relação Público-Privada, Trabalho Docente, Análise de Discurso, Projeto Jovem de Futuro.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the meanings produced in and about the teaching work from the incidence of Instituto Unibanco's project named Jovem de Futuro in public state schools of Porto Alegre city in the period 2010-2013. Based on the international and national capital restructuring movements, as well as on the inter-relationships between politics and economics, I identify the role played by the country and education in this process, discussing about "new" ways of preserving the organization of education linked to the interests of capital. Taking this into account, I situate the socio-historical conditions that constitute the discourses on education and that end up assigning meanings affiliated to the "business world", showing the neoliberal discursive formation. I hold that the hypothesis according to which the incidence of private projects about teaching work in public state schools is characterized by the standardization and, paradoxically, the possibility of an alternative that acts as a counterpoint between resistance and consent. The present research was conducted based on a case study, carried out in two public state schools of Porto Alegre. Data collection was made in the period 2010-2013, and its theoretical background is composed by the interface of authors such as Antonio Gramsci and Michael Pêcheux.

Keywords: Jovem de Futuro Project. Public and private relationship. Discourse. Educational practices. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AJs	Agentes Jovens
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar)
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FD	Formação Discursiva
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIEC	Fundação Indaiatuba de Educação e Cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
IU	Instituto Unibanco
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEJ	Projeto Entre Jovens
PIA	População em Idade Ativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAs	Unidades de Apoio

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: DAS FORMAÇÕES SOCIAIS ÀS FORMAÇÕES DISCURSIVAS	25
2.1 TRABALHO-EDUCAÇÃO E A “METÁFORA DO ORNITORRINCO”	26
3 INVENTARIANDO APROXIMAÇÕES: PÊCHEUX E GRAMSCI	42
3.1 O INVENTÁRIO DE PÊCHEUX	43
3.2 O INVENTÁRIO DE GRAMSCI	46
3.3 “EU QUERO PÔR AS MÃOS NA CIDADE DE TURIM”: A METÁFORA E A POLÍTICA COMO OBJETOS DE APROXIMAÇÃO	51
4 DA CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> AO PROCESSO DISCURSIVO	57
4.1 MOVIMENTOS DA ANÁLISE E OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO	57
4.2 OS FIOS DISCURSIVOS DO INSTITUTO UNIBANCO	63
4.3 “JOVEM DE FUTURO”: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRIVADO PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO	100
4.4 SOBRE A HISTORICIDADE DAS ESCOLAS.....	134
4.4.1 Instituto de Educação General Flores da Cunha	136
4.4.2 Colégio Estadual Inácio Montanha	139
5 A ENTRADA NAS ESCOLAS E OS DISCURSOS SOBRE O PJJ	145
5.1 CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR, OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	145
5.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E CONSTRUINDO OS BLOCOS DISCURSIVOS.....	166
5.3 OS BLOCOS DISCURSIVOS: O “MESMO” E O “DIFERENTE” NO DISCURSO DOS PROFESSORES	172
6 RECORTES DISCURSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO	182
6.1 SER PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA: OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A FALTA DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	182
6.1.1 Efeito de perda de <i>status</i> do professor	183
6.1.2 Efeitos de tristeza, abandono e sofrimento	188
6.2 O PROJETO JOVEM DE FUTURO: OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O <i>ESTADO NÃO</i>	197
6.2.1 Efeitos de sentido sobre a responsabilidade	198

6.2.2 Efeitos de sentidos sobre resistência e consentimento.....	211
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICE A – Lista das Escolas Participantes do PJJ	238
APÊNDICE B – Autorização para Identificação da Escola Inácio Montanha....	241
APÊNDICE C – Autorização para Ident. da Esc. Instituto de Educação	242
APÊNDICE D – Termo de Cons. informado. Instituto de Educação General Flores da Cunha	243
APÊNDICE E – Termo de Cons. Infor. Colégio Est. Inácio Montanha	244
APÊNDICE F – Termo de Cons. Infor. para Prof. e Alunos.....	245
APÊNDICE G – Blocos Discursivos: Equipes Gestoras e Alunos	246
ANEXO A – Termo de cooperação	263

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre a importância da educação e as disputas sobre os sentidos atribuídos a ela pelos diferentes grupos sociais vêm me interessando há algum tempo e, com ele, me encontro/confronto nas práticas educativas pelas quais transito como educadora-pesquisadora. Os diferentes tempos e espaços que percorro vão oportunizando novos questionamentos e diferentes formulações sobre a trama¹ de relações sociais que envolvem estas disputas.

Durante o período de mestrado, pesquisei o processo de constituição e circulação dos sentidos sobre a importância da educação divulgados pela imprensa gaúcha do final do século XIX. Analisei os artigos de jornais de diferentes correntes político-ideológicas, observando como se expressava a importância atribuída à educação pelos grupos que disputavam a legitimidade de seus projetos, ao mesmo tempo em que construía sentidos sobre ela.

Pude concluir que todo o Governo Republicano foi norteado pelo imbricamento dos princípios da moralidade, da ordem e do progresso. Tais princípios partiram do projeto político de modernização com vistas à incorporação do Estado à estrutura capitalista. Estes princípios acabaram sendo difundidos para todas as áreas sociais. No entanto, foi na área da educação que eles se evidenciaram com maior nitidez, tendo em vista que os dirigentes positivistas contavam com a estrutura educacional para a formação da nova ordem, aquela que promoveria o progresso econômico sem alteração da estrutura social.

Pesquisando a produção de sentidos sobre a educação neste período, identifiquei um discurso moralizador que constituía o ideário da época, cujos efeitos de sentido se inscreviam em uma formação ideológica voltada à moral, à ordem e ao progresso, visando à organização social do país, e também da cidade que deveria atender à proposta de urbanização. A educação era apresentada como um instrumento civilizador com o poder de fechar prisões, evitar/diminuir o crime.

Este poder era respaldado por seu veio político, aquele voltado à inserção social do cidadão, sempre a partir do cumprimento dos deveres para garantir o gozo

¹ Trama, teia e fios serão utilizados no texto como sinônimos, significando relações sociais que se constituem pela incompletude do discurso e da prática educativa, e que ao mesmo tempo possuem uma estrutura e uma identidade. Aqui, gostaria também de demarcar um afastamento da noção de hibridismo.

dos direitos. Tal discurso atribuía à educação sentidos de um *poder quase mágico* que encobria as condições de desigualdade e pobreza sob as quais parcela da população estava sujeita. Sendo assim, o discurso que entende a educação como resposta a todos os problemas sociais sempre me trouxe inquietação.

Em meio ao movimento entre pesquisa e trabalho docente – de tal modo que as duas experiências se retroalimentassem – a pesquisa de mestrado veio para dar mais forma e conteúdo a minha prática. Com ela aprofundei a reflexão sobre o compromisso com a educação e a responsabilidade política do educador.

Tanto a concepção de prática educativa quanto a concepção de relação entre teoria e prática estão fundamentadas em Paulo Freire.

Assim como o autor, considero que sem prática não há conhecimento, mas a prática requer uma determinada teoria. Portanto, a maneira de entender as práticas educativas, aqui, deriva de uma teoria específica que reconhece a ideologia do processo educativo, o papel político do educador e a necessidade de uma transformação das relações sociais de produção. Sobretudo, requer uma tomada de posição do educador “em benefício de quem e em benefício de que ele ou ela deseja trabalhar, contra quem e contra o que estamos trabalhando como educadores”. (FREIRE, 2003, p. 114).

Práticas educativas são compreendidas, então, como um conjunto de atividades que vai além do exercício técnico e normativo desenvolvido em sala de aula; aponta para o exercício político, aberto e plural que utiliza os diferentes ambientes educativos na escola e fora dela, formal e não formal, de modo a construir autonomias.² Trata-se de uma questão política e não exclusivamente de técnica pedagógica, ou seja, ela implica uma compreensão de mundo, de educação e de relação entre teoria e prática.

Entendo, assim como Gramsci (1974a), que não é por simples extensão que a teoria se faz prática, mas é um ato crítico. Este é um ponto importante, pois demarca o afastamento das formas idealistas de identificação de teoria e prática, recolocando esta relação sob a concepção da filosofia da práxis que a põe neste sentido:

Construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática,

² Conceito construído em diálogo com o professor Dr. Paulo Peixoto Albuquerque, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é potenciando-a ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático indispensável para se pôr em funcionamento. (GRAMSCI, 1974a, p. 87).

Entendo que é também sob esta concepção que Freire (2003) assenta sua posição em relação ao processo educativo, ou seja, colocando a prática como inerente ao conhecimento, mas demarcando que não se trata de qualquer prática.

[...] sem prática não há conhecimento, temos que ter certo tipo teórico de prática a fim de saber [...] as pessoas têm o direito de saber melhor aquilo que já sabem [...] as pessoas têm o direito de participar do processo de produzir o novo conhecimento [...]. Aos professores e educadores progressistas cabe ter o conhecimento de como as pessoas sabem, significa entender como elas falam, sua sintaxe, sua semântica para inventar com as pessoas, meios pelos quais elas possam ir além de seu modo de pensar [...]. (FREIRE, 2003, p. 111-112).

Ao ingressar no Projeto de Escolarização EJA, na Unidade de Reciclagem Rubem Berta, coordenado pelo professor Nilton Bueno Fischer, a pesquisa realizada durante o período de mestrado passou a alimentar meu trabalho docente. Isso porque, como educadora popular e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, pude vivenciar questões muito próximas às da pesquisa, em especial, sobre o espaço de lutas onde se desenrolam os conflitos em torno dos sentidos atribuídos à educação e sobre as práticas educativas resultantes das lutas para legitimar esses sentidos.

O retrato sociocultural dos alunos do *Galpão* era marcado pelas contradições que permeavam suas práticas sociais, entre elas, as educativas. As aulas que ministrei para esses trabalhadores recicladores eram realizadas no mesmo espaço-tempo de trabalho deles, o que causava uma série de conflitos. Aqueles alunos que estavam na sala de aula comigo, muitas vezes, eram taxados de “matadores de serviço” pelos próprios colegas de trabalho.

Em outra posição, mas no mesmo projeto, como coordenadora na formação de professores de EJA, precisava pensar em atividades didático-metodológicas que, de certa forma, respondessem também a esses conflitos. Atividades que tivessem sentido para esses trabalhadores e que problematizassem a realidade em que se encontravam. Estava vivenciando tanto os “sentidos atribuídos à educação” quanto as lutas que legitimam esses sentidos. E procurava costurar pesquisa, trabalho docente, práticas educativas e luta de classes.

Nesse momento, vejo os tempos e espaços praticados como uma espiral. Na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), como educadora ainda em formação e trabalhando com menores infratores em situação de regime fechado; em escola profissionalizante, como supervisora pedagógica, com professores que atuam na profissionalização dos jovens que buscam o “tão solicitado” aperfeiçoamento para o mercado de trabalho; e, por último, no ensino superior, trabalhando com estudantes em processo de formação para professores, divididos entre a universidade e a escola. Todos esses espaços me mostraram a dimensão política que envolve como uma teia a educação, constituindo-a historicamente nesse instrumento de disputa.

O resultado dessas vivências fora a construção de um eixo articulador no meu trabalho docente caracterizado pelo estreito diálogo entre as Ciências Sociais e a Pedagogia. Eixo que foi atravessado pelas noções advindas da Análise do Discurso, de linha francesa e fundada por Pêcheux, uma vez que concebo a escola como um ambiente político e cultural de enfrentamentos e constituída a partir de uma intensa produção de sentidos, evidenciada na correlação de forças entre os projetos em disputa e materializadas no discurso.

Situar-me entre as práticas educativas, entendendo-as também como discursivas, é conceber que não sou a origem do dizer sobre elas, nem que os sentidos possam estar dados *a priori*, mas que sujeito e sentidos vêm se constituindo mutuamente nesta construção. É no “movimento de significação entre a repetição e a diferença” (ORLANDI, 1998, p. 13) que busco significar ao mesmo tempo em que me significo.

Já durante o período de doutorado me vi envolvida com questões que vieram do trabalho docente. Ter sido professora substituta na Faculdade de Educação da UFRGS, ministrando as disciplinas de “Prática Pedagógica em Ciências Sociais”, “Teoria do Currículo”, e “Organização Curricular, Planejamento e Avaliação”, me colocou novamente em contato com o ambiente escolar, por meio dos meus alunos que realizavam observações ou estágios em escolas públicas de Porto Alegre.

Transitando com eles pelas escolas, saltaram-me aos olhos os projetos de fórum privado, desenvolvidos em parceria com o governo do estado, em especial, o Projeto Jovem de Futuro, sob a responsabilidade do Instituto Unibanco, e as relações conflitivas que se desenvolviam nas escolas com esta inserção.

Por um lado, esta era uma realidade muito próxima às minhas experiências educativas, visto que sempre fui aluna de escola pública. Por outro, minhas

experiências têm limites e recortes temporais bem específicos em relação ao que experimentam, atualmente, os jovens da classe trabalhadora, principalmente mediante interferências externas às escolas.

Na minha memória ficaram gravadas, por exemplo, as inspeções de saúde que ocorriam regularmente, mesmo que inesperadamente; a presença ativa da brigada militar nos quarteirões das escolas; os padres convidados para realização da primeira comunhão, crisma e missas nas igrejas adjacentes. Isso tudo em relação ao antigo primeiro grau (atual ensino fundamental), logo após, no segundo grau, (atual ensino médio), o que mais me marcou foi a formação política no interior das escolas, através da organização interna pelos grêmios estudantis, mas também pelas relações de influência e/ou interferências político-partidárias externas.

Estudei na escola Júlio de Castilhos, de Porto Alegre, e lá participávamos de movimentos estudantis, de reuniões partidárias e saíamos às ruas em apoio aos movimentos sociais. Foi a partir desta escola, por intermédio de meus alunos, que me chamou a atenção outro tipo de interferência externa: o desenvolvimento de projetos de origem privada no interior de instituições públicas.

Ao solicitar uma pesquisa de campo sobre Projetos Político-Pedagógicos em diferentes escolas públicas da rede estadual, entre elas o conhecido “Julinho”, esperava que os alunos retornassem com algumas informações conhecidas e outras nem tanto. Só não esperava que voltassem estarecidos, comunicando que a “sensação” da escola era uma exuberante TV de LCD no *hall*, a qual havia sido patrocinada pelo Instituto Unibanco, mediante a participação no Projeto Jovem de Futuro.

Outro grupo de estudantes também voltou surpreso relatando sobre a presença do mesmo projeto junto ao Instituto de Educação General Flores da Cunha. Na minha memória bem como na dos alunos imperava a lembrança daquela escola pública, uma das mais disputadas na área de formação para o magistério e responsável por um quadro expressivo de profissionais da Educação, que naquele momento passava a executar um projeto externo e privado – Projeto Jovem de Futuro / Instituto Unibanco – que busca implantar uma gestão de resultados, com plano de metas, compromissos e apoio técnico e financeiro para estabelecer um planejamento estratégico aos moldes do setor empresarial.

Instigada por estas colocações, procurei saber mais detalhadamente sobre o Projeto Jovem de Futuro.

Constatai que, no ano de 2007,³ 45 escolas da rede pública estadual de Porto Alegre e Região Metropolitana se inscreveram para participar do Projeto Jovem de Futuro – parceria público-privada entre a Secretaria Estadual da Educação e o Instituto Unibanco, sendo 18 de Porto Alegre, 4 de Canoas, 9 de Alvorada, 8 de Gravataí e 6 de Viamão.

O Projeto a ser implementado, a partir do ano de 2008, propunha-se a dar apoio técnico e financeiro às escolas selecionadas, tendo como um dos seus critérios que elas tivessem, no mínimo, 400 alunos.

As instituições de ensino selecionadas receberiam R\$100,00 reais por aluno/ano e seriam acompanhadas por um período de três anos, em seus planos de gestão, tendo como meta melhorar em 50% o desempenho dos estudantes do ensino médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A partir de 2008 as escolas passaram a receber auxílio financeiro (R\$ 100,00 ano/aluno) e técnico para o desenvolvimento de ações que propiciassem a “melhoria na qualidade do ensino” e seus planos de gestão administrativa e pedagógico passaram a ser acompanhados por especialistas em educação.

A secretária da educação na época, Mariza Abreu, assim se pronunciou:

[...] é muito importante a parceria entre o poder público e a iniciativa privada. Não estamos promovendo a privatização do ensino público. Estamos aproveitando as oportunidades de parcerias com empresas privadas para aplicar recursos em projetos que podem contribuir com a garantia da qualidade na educação para todos [...] o Projeto Jovem de Futuro é uma parceria entre a SEC e o Instituto Unibanco para melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos de Ensino Médio. Vinte e cinco escolas de Porto Alegre, Alvorada, Canoas, Gravataí e Viamão estão recebendo auxílio financeiro e técnico para o desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas para atingir a meta de melhorar em 50% o desempenho dos estudantes do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (SEDUC, 2008).⁴

Em agosto do mesmo ano (2007)⁵ foi realizado o sorteio das 25 escolas (Grupo de Intervenção) que participariam do PJF recebendo recursos financeiros e outras 25

³ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=3&ID=3174>. Acesso em: 12 abril 2012.

⁴ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=2&ID=4472>. Acesso em: 20 jul. 2012.

⁵ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=3&ID=3174>. Acesso em: 20 jul. 2012.

(Grupo de Controle) que não receberiam estes recursos, mas seriam monitoradas com avaliações para que fossem estabelecidos parâmetros de controle dos resultados de aprendizagem. Das 25 escolas do grupo de intervenção, 11 eram de Porto Alegre, 2 de Canoas, 5 de Alvorada, 4 de Gravataí e 3 de Viamão. Nas 25 escolas do grupo de controle estavam 11 de Porto Alegre, 3 de Canoas, 4 de Alvorada, 4 de Gravataí e 3 de Viamão.

Em 2010, foi renovada a parceria entre o governo do estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Unibanco, visando o desenvolvimento da segunda etapa do Projeto no RS.⁶

Diante desse quadro que ligeiramente se expandia, instigou-me saber sobre esses “novos” sujeitos envolvidos com o processo de organização da educação dos trabalhadores e os interesses de quem eles representam. Que relações são estabelecidas no ambiente escolar a partir da presença desses interlocutores e quais os sistemas de ensino eles têm como referência de modernização.

Se, por um lado, as pesquisas do mestrado apontaram que a passagem do século XIX para o século XX foi marcada pelo projeto político de modernização com vistas à incorporação do Estado à estrutura capitalista, com base nos princípios da moralidade, da ordem e do progresso, contando com a organização educacional para a formação da nova ordem, que promoveria o progresso econômico sem alteração da estrutura social, por outro as pesquisas do doutorado apontam que a passagem do século XX para o século XXI é marcada novamente por um projeto de modernização. Porém, agora, com vistas às “redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado” (PERONI, 2010, p. 216) que implicam reformas significativas aos serviços públicos, entre eles, à educação.

Um exemplo emblemático das atuais reformas na área da educação se caracteriza pelas parcerias público-privadas, como uma forma de “realocar tarefas e serviços”. (BALL, 2013).

Tarefas e serviços anteriormente realizadas pelo Estado estão agora sendo feitos por vários outros, em vários tipos de relacionamento com eles mesmos e com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público, embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados, tipicamente pelo posicionamento

⁶ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=5787>. Acesso em: 20 jul. 2012.

estratégico de formas de mercado (competição, escolha e financiamento baseado no desempenho). (BALL, 2013, p. 176).

Percebo que a educação é tomada, agora, como um instrumento empreendedor. Com o *poder quase mágico*, inclusive, de “quebrar o ciclo intergeracional de pobreza” – como afirma o Instituto Unibanco – porém sem referir-se à transformação das estruturas da organização social, como podemos observar nas palavras da ex-superintendente Wanda Engel:⁷ “Mesmo sem mudanças estruturais significativas, é possível avançar na melhoria do desempenho e na diminuição do abandono das escolas públicas”.

Nesse sentido, o projeto de modernização da virada do século XIX para o século XX apresenta semelhanças, no que tange ao esforço pela conservação da estrutura social capitalista, em relação ao atual projeto que se instaurou na virada do século XX para o XXI. Mas, ao mesmo tempo, constitui-se por novas configurações, seguindo os movimentos do capital.

Ao participar da pesquisa coordenada pela professora Dra. Maria Vera Peroni e intitulada: “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação”, foi possível conhecer, pelo menos, três processos diferentes de relação entre o público e o privado que estão no bojo das novas configurações do Estado e que atendem ao atual projeto de modernização. Trata-se das parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação, assessoria de instituições privadas que influenciam nas políticas públicas brasileiras e os programas governamentais que trazem a lógica gerencial do mercado para o sistema público de educação. (PERONI, 2013).

O Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco – que é responsável pelo investimento social do conglomerado financeiro do Itaú Unibanco –, está inserido nesse processo como parceria entre o terceiro setor e os sistemas públicos de ensino.

Num misto de curiosidade e surpresa, diante desta parceria emergiram algumas questões: Que impactos teria esse projeto na escola? Em qual concepção de educação ele estaria fundamentado? Que lugar ocuparia no PPP das escolas?

A partir de então, delineou-se a necessidade de tomar o ambiente escolar como

⁷ Artigo intitulado: “Uma outra escola é possível?”, publicado em Especial Ensino Médio: Por que você perde seus alunos? Produzido pelo Educar para Crescer, da Editora Abril sob a encomenda do Instituto Unibanco.

locus privilegiado para análise dessa relação de parceria entre o público e o privado, especialmente das práticas educativas resultantes dos diferentes projetos político-pedagógicos (público e privado) em encontro/confronto.

Concebo, então, a escola como um ambiente político e cultural de enfrentamentos entre projetos societários em correlação de forças que se materializam nos projetos político-pedagógicos, nas práticas educativas e no discurso, produzindo sentidos sobre o trabalho docente.

Conforme o que precede, constituí como **problema de pesquisa**: Que sentidos são produzidos sobre o trabalho docente com a incidência do Projeto Jovem de Futuro (PJF) implementado pelo Instituto Unibanco, em escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013?

Objeto de estudo

As práticas educativas nas escolas públicas estaduais e os efeitos de sentido produzidos pela incidência do PJF – IU sobre o trabalho docente.

Objetivo geral

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

Objetivos específicos

Caracterizar a concepção de educação do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Analisar as práticas educativas enunciadas pelo Instituto Unibanco no Projeto Jovem de Futuro.

Visibilizar as formas de organização do trabalho docente propostas pelo PJF.

E visualizar as alternativas construídas pelos professores frente às práticas educativas desenvolvidas pelo PJF.

Hipótese

A incidência dos projetos privados sobre o trabalho docente nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul se caracteriza pela padronização e, contraditoriamente, pela possibilidade de alternativa que atua como contraponto entre a resistência e o consentimento.

Metodologia

Estudo de caso que se baseia na pesquisa de campo realizada no período de 2010 a 2013 com coleta de dados, por meio de duas técnicas: a *observação livre* e a

entrevista semiestruturada, inventariando a produção documental e acadêmica existentes sobre o PJF/IU e analisadas a partir das contribuições teórico-metodológicas da análise do discurso de Michel Pêcheux para visibilizar e visualizar os efeitos de sentidos sobre o trabalho docente.

Na interface entre as perspectivas de Pêcheux e Gramsci, conceitos como *discurso*, *interdiscurso*, *sentidos*, *condições de produção*, *formações discursivas*, *correlação de forças*, *ideologia*, *hegemonia*, *fração de partido*, juntamente com as categorias *contradição*, *mediação* e *totalidade* darão suporte a esta pesquisa.

Nesta introdução apresentei como o objeto de pesquisa veio se constituindo ao longo da minha caminhada enquanto educadora-pesquisadora e a partir das relações que estabeleci entre teoria e prática de forma que o trabalho docente e a pesquisa fossem se retroalimentando e trazendo novas questões.

No segundo capítulo, situo as condições sócio-históricas em que se constituem os discursos sobre a educação e a ela se atribuem sentidos filiados ao “mundo dos negócios”, evidenciando a formação discursiva neoliberal. A partir dos movimentos internacional e nacional de reestruturação do capital, bem como das articulações entre o político e o econômico, identifico o papel do Brasil e da educação nesse processo, debatendo sobre as “novas” formas de conservar a organização da educação ligada aos interesses do capital.

No terceiro capítulo, busco uma aproximação entre as concepções dos autores Antonio Gramsci e Michael Pêcheux, na forma de um “inventário”, apontando o materialismo histórico como um elo teórico-prático entre as suas produções e como questão da política, que assume papel preponderante em suas análises, buscando delimitar os conceitos de ambos que dão sustentação a esta tese.

No quarto capítulo, apresento os movimentos metodológicos e os gestos de interpretação empreendidos para análise do conjunto de materiais que constitui o *corpus* desta pesquisa como: documentos referentes ao IU, ao PJF e entrevistas. Materiais que, inicialmente, foram tomados como textos e ao longo da análise foram remetidos a processo discursivo. A seguir, analiso os referenciais e documentos do Instituto Unibanco, apresentando os sujeitos envolvidos na parceria público-privada, a concepção de educação. Finalizando este capítulo, analiso o Projeto Jovem de Futuro e apresento o processo de validação e transferência, a forma como se efetivam esses acordos público-privados e suas implicações no ambiente escolar.

O quinto capítulo trata dos vínculos teórico metodológicos do processo

histórico, contraditório e totalizante da pesquisa, os sujeitos e suas práticas educativas, em que as formações discursivas (FD) se constituem e expressam formações ideológicas evidenciadas nas diversas metodologias do PJF. Aparece ainda o debate sobre as “brechas” no ambiente escolar no processo vivido pelas escolas que originam o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre as possibilidades de “autonomia relativa”.

No sexto capítulo são analisados os recortes discursivos resultantes das entrevistas com os sujeitos pesquisados, no intuito de conhecer como se constituem os efeitos de sentido sobre a *falta de valorização* do trabalho docente na escola pública e os efeitos de sentido sobre o *Estado não* que emergem no intradiscorso dos entrevistados sobre o Projeto Jovem de Futuro.

Nas considerações finais, retomo as articulações entre o público e o privado através da área de gestão do conhecimento do Instituto Unibanco, enfatizando as propostas e concepção de educação que sustentam o Projeto Jovem de Futuro. Coloco em evidência os dois recortes discursivos analisados e os seus efeitos de sentidos.

2 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: DAS FORMAÇÕES SOCIAIS ÀS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Neste capítulo, procuro situar as condições sócio-históricas em que se constituem os discursos sobre a educação e a ela se atribuem sentidos filiados ao “mundo dos negócios”, evidenciando a formação discursiva neoliberal que vem protagonizando as “novas” formas de conservar a organização da educação ligada aos interesses do capital.

A partir dos movimentos internacional e nacional de reestruturação do capital, das articulações entre o político e o econômico, identifiquei o papel do Brasil e da educação nesse processo, bem como aponto os dirigentes econômicos que são, também, os dirigentes das políticas públicas. Para tal, tomei como pressupostos o referencial teórico que parte do mundo do trabalho, defendendo a centralidade da categoria trabalho⁸ sob a perspectiva do conflito social, ao mesmo tempo me valendo das categorias gramscianas que permitem analisar tanto as relações de forças externas ao ambiente escolar quanto as internas.

Neste momento o debate sobre a escola busca estabelecer uma mediação – via currículo – entre trabalho e educação, tal como foi proposta no projeto de tese. (MONTEIRO, 2011). Naquele momento, desenvolvi o tema sobre “Trabalho-Educação e o Currículo como Mediador” em que estabeleço a distinção entre as teorias tradicionais do currículo que se caracterizam por aproximar a escola dos modelos de organização taylorista e aos princípios da administração científica e as teorias críticas do currículo que levantam questionamentos cruciais sobre os pressupostos da organização social e educacional, tomando de um lado as relações sociais mais amplas de poder e controle e, de outro, as mediações humanas produzidas no próprio ambiente escolar.

A esta segunda corrente me filio para sustentar a análise do papel da escola, procurando me afastar das concepções reprodutivistas ou idealistas.

⁸ Refiro-me às pesquisas desenvolvidas pelo GT Trabalho-Educação, “as quais se inscrevem no campo do materialismo histórico, que toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento” e, por essa opção teórico-metodológica, “as pesquisas, desencadeadas a partir do interesse da classe trabalhadora, passaram a buscar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a partir do mundo do trabalho, tomando o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento”. (KUENZER, 2000, p. 55). Além de Kuenzer, o estudo se fundamenta pelas produções de Frigotto (1995; 2000), Gentili (1995; 2000), Franco (2000), Tiriba (2000). Esse debate foi tratado no projeto de tese, conforme referências.

2.1 TRABALHO-EDUCAÇÃO E A “METÁFORA DO ORNITORRINCO”

A educação, antes vista como necessidade de socialização, organização e ou moralização social, na atualidade vem sendo pautada como foco do debate sobre o desenvolvimento econômico, e a ela têm sido atribuídos sentidos como a possibilidade de quebra do “ciclo intergeracional da pobreza”, pela qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Tais sentidos filiam-se ao discurso dos organismos internacionais que estão determinando proposições às ações governamentais para as políticas econômicas, públicas e sociais dos chamados “países em desenvolvimento”, entre eles o Brasil.

As relações de forças internacionais advêm dos movimentos do capital que, para superar suas crises, encontra outras formas de ampliação que não a puramente baseada na expansão territorial, reinventando formas de se reequilibrar, uma vez que não entrou em colapso nem durante e nem na virada do século XX para o século XXI. Assim,

Na ausência de novos territórios de acumulação, o capital estruturou-se para ampliar a expropriação e a exploração do trabalho, em um movimento para dentro de si mesmo, promovendo a “vingança do capital contra o trabalho”, por meio da erosão dos direitos sociais, da fragmentação das cadeias produtivas e da “deslocalização” e “reterritorialização” das etapas das cadeias produtivas, situando nas periferias a produção com baixo valor agregado, intensiva em mão de obra, energia e recursos naturais. (BARRETO; LEHER, 2008, p. 429-30).

As formas de reestruturação do capital ganham forças nas apropriações privadas dos excedentes econômicos, tomando proporções inéditas, tanto pelo uso de mecanismos de coerção como pela produção de consensos, nos espaços institucionalizados no Estado enquanto sociedade civil ou sociedade política. Pelas estratégias político-ideológicas do neoliberalismo e da globalização são desencadeados os processos de privatização que precarizam o trabalho.

Os Estados não desapareceram nesse movimento do capital; pelo contrário, seguem centrais para a acumulação capitalista, que precisa de um estado “máximo”

para atender seus interesses e de aliados locais.

Para que as burguesias internacionalizadas possam atuar por meio de um sistema de Estados constituído por aliados, subordinados e inimigos, são necessários organismos capazes de articular esse sistema e de agir em nome de seu núcleo dirigente. Daí a atuação dos organismos internacionais [...] como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo. (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430).

Neste processo da internacionalização do capital, o Brasil ocupa um papel na divisão internacional do trabalho que é diferente de outros países, não só latino-americanos. Oferece ao contexto internacional mão de obra, matéria-prima, produz bens de consumo duráveis e outros produtos que exporta para todo mundo, mas produz o que lhe “cabe”, segundo as necessidades do capital e as determinações dos organismos internacionais.

Do ponto de vista político, o papel do Brasil é o de hegemonizar os demais países da América Latina como representante dos interesses do capital, sendo a ele subserviente. Do ponto de vista econômico, para exercer esse papel político ele possui capacidade produtiva: tem o maior território, a maior quantidade de riquezas naturais e tem uma economia que está muito mais próxima do modelo de desenvolvimento da economia dos países centrais do que dos países latino-americanos, muitos dos quais ainda estão centrados na produção de subsistência, para consumo interno do país.

O Brasil tem esse papel hegemônico (econômica e politicamente) com relação América Latina. No entanto, na divisão internacional está submetido às concepções viabilizadas pelas grandes corporações internacionais que têm um peso muito maior politicamente do que o próprio país. Quem decide o que vai ser fabricado e onde não são os países, e sim a direção central das grandes empresas multinacionais, tendo em conta onde é mais lucrativo, onde existe mão de obra mais barata, matéria-prima mais acessível e formas de circulação da mercadoria disponibilizadas.

Estes mesmos dirigentes das relações econômicas serão os condutores das decisões político-administrativas do Estado brasileiro, que cumprem o papel de *fração de partido* e, como representantes das burguesias locais, acolhem os interesses internacionais. O alerta de Gramsci (1980, p. 45),

frequentemente, o chamado ‘partido estrangeiro’ não é propriamente aquele que vulgarmente é apontado como tal, mas exatamente o partido nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do

seu país, representa a sua subordinação e a servidão econômica às nações ou a um grupo de nações hegemônicas.

Segundo Gramsci (2002), a imprensa, a escola, a igreja e como outras instituições que não se encontram pautadas em ações políticas no sentido estrito podem ser consideradas como “partido, fração de partido ou função de um determinado partido”, entendidos como “o modo mais adequado para aperfeiçoar os dirigentes e a capacidade de direção”. (GRAMSCI, 2002, p. 32-36). Vale lembrar que, para o filósofo italiano, o partido seria o Príncipe (Estado centralizado proposto por Nicolau Maquiavel) dos tempos modernos, caracterizando-se pela capacidade de compreender e organizar coletivamente as vontades individuais. Assim, o sentido do termo assume amplitude e flexibilidade, podendo ser aplicado à definição dos espaços da sociedade civil onde alguns grupos constroem sua identidade como intelectuais orgânicos, ou seja, onde “elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como ‘econômico’” são transformados “em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade íntegra, civil e política”. (GRAMSCI, 2001b, p. 24). Nesse sentido, nas práticas recorrentes de certos grupos e de diversos tipos seriam os intelectuais coletivos responsáveis pela construção da hegemonia da classe ou da fração de classe às quais estariam organicamente vinculados, como frações de partido.

A correlação de força entre as classes através da noção de partido, imbricada com os conceitos de “capitalismo dependente”⁹ de Fernandes (1975) e com a metáfora do “Ornitorrinco”¹⁰ de Oliveira (2003), permitem entender a constituição de um ambiente favorável para a atual relação público-privada, sob a qual se assenta a organização educacional do país.

⁹ Para o autor o conceito de capitalismo dependente significava permanente remodelação local por dinâmismos das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial de modo que os países absorvam traços estruturais e dinâmicas essenciais, ou seja, incorporem os elementos que garantam um mínimo de uniformidade entre periferia e centro, para que se mantenha a acumulação das economias periféricas com as economias centrais.

¹⁰ O ornitorrinco é uma metáfora da nossa forma de organização social capitalista que se caracteriza por ser uma das mais desigualitárias pela sua forma de acumulação truncada e desigual. As determinações mais evidentes dessa contradição residem na combinação do estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa. A primeira sustentou uma forma de acumulação que financiou a expansão, isto é, o subdesenvolvimento, conforme interpretado na *Crítica à razão dualista*, mas combinando-se com a segunda produziu um mercado interno apto apenas a consumir cópias, dando como resultado uma reiteração não virtuosa. Ornitorrinco, bicho estranho, metaforicamente utilizado para demarcar a feição *esdrúxula* da sociedade brasileira entendida como a articulação das formas econômicas subdesenvolvidas incluindo a política como estruturante.

A relação dialética que existe entre os conceitos destes autores na análise da estrutura da formação social brasileira supera as teorias liberais, que apagam as relações de classe, pois trabalham com a visão linear de etapas ou estágios do desenvolvimento, assim como as teorias da dependência, que substituem as relações de classe entre os centros hegemônicos e locais por relações entre nações. (FRIGOTTO, 2008).

Tanto sob o ponto de vista político-social quanto sob o ponto de vista econômico, eles apontam a relação que se dá entre o atraso/subdesenvolvido e moderno/desenvolvido, em que a burguesia se rearticula a cada crise, conciliando os interesses de um e de outro, reiterando o que Fernandes (1975) chama de a histórica modernização do arcaico. Assim, ambos contrapõem-se a tese dual de que os entraves do desenvolvimento se devem a sermos um país dividido entre o atraso/subdesenvolvido e o moderno/desenvolvido, em que os primeiros são a causa impeditiva do avanço.

À luz das análises desses autores, as quais se mantêm atuais para o entendimento das formas de organização social brasileira, é possível compreender as relações de forças entre as frações de partido que filiadas às formações discursivas¹¹ hegemônicas ou não, estão sempre em luta por hegemonia.

Desde a década de 1990, vêm se intensificando as forças ligadas às frações de partido que, filiadas ao discurso de organismos internacionais, promovem a inversão ideológica que culpabiliza o Estado por condições de crise do capital na sociedade brasileira. Os sentidos de ineficiência do Estado e de falta de eficácia das suas políticas públicas que circulam a partir destas frações de partido justificam a necessidade de reformulação, melhoramento e, principalmente, de tomar como modelo de gestão e parâmetro de qualidade a iniciativa e o setor privado.

Diante do diagnóstico de ineficiência do Estado são apresentadas diferentes propostas, dentre elas a Terceira Via,¹² que toma o mercado como parâmetro para, mediante uma administração gerencial, buscar fortalecer a lógica de mercado na administração pública. (PERONI, 2010).

¹¹ O conceito de Formação Discursiva utilizado nesta tese está fundamentado na Análise de Discurso de Linha Francesa, fundada por Pêcheux. Conforme este autor, “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer)”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 162). Tal conceito será melhor explicitado no capítulo 3 referente às aproximações entre Gramsci e Pêcheux.

¹² Este conceito de terceira via melhor se explicita no capítulo 4 desta tese, no item *Os fios discursivos do Instituto Unibanco*.

No Brasil, o próprio Plano de Reforma do Estado (1995), em que as políticas sociais deixam de ser exclusividade do Estado, os pressupostos teóricos da Terceira Via vêm sendo mais uma justificativa à implementação de programas estratégicos de gestão empresarial, dentre as quais se encontram as tecnologias e metodologias do Instituto Unibanco junto às escolas públicas. Cabe enfatizar que essas políticas não se dão sem embates, mas acarretam prejuízos ao processo de democratização do país de uma forma geral e, especificamente, à área da educação. Destacando-se, entre os empecilhos para a gestão democrática nas escolas, a relação público-privada que se tem chamado de os “*quase mercados*, em que a propriedade continua sendo estatal, mas a lógica que impera é a do mercado na organização da gestão”. (PERONI, 2010, p. 216).

O Instituto Unibanco, o Itaú Cultural, a Fundação Itaú Social (instâncias de investimentos sociais do banco Itaú-Unibanco), juntamente com a Fundação Ayrton Senna,¹³ a Fundação Victor Civitta, Todos Pela Educação, entre outros, são partes da “sociedade civil” que se organizam como parcerias na “sociedade política”, se dizem construídas pelo público não estatal (sem fins lucrativos) e se nomeiam “sociedade civil organizada”. Os projetos sociais em disputa têm de um lado os movimentos sociais e populares como manifestações da sociedade civil e de outro os projetos privados mercantis.

Os acordos internacionais, desde a década de 1940, no pós Segunda Guerra Mundial, vêm definindo as posições a serem ocupadas pelos países e políticas públicas internas tanto destinadas a regular o trabalho como a educação e a saúde. Na área da educação, as políticas públicas antes submetidas aos modelos da UNESCO, como no Protocolo de Jomtien, mais recentemente têm no Protocolo de Bolonha a referência em vigor tanto para a Avaliação dos Sistemas Educacionais como no Planejamento a ser executado.

As políticas públicas de Estado estão subsumidas em relação à dinâmica imposta por organismos reguladores como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Essa é a relação que está dada no contexto internacional e que propõe que a educação seja também uma mercadoria para ser colocada à venda, regulada pela

¹³ Sobre o Instituto Ayrton Senna, cf. Peroni (2010; 2012), Comerlato e Caetano (2013).

OMC. Nesse processo, a educação assume a forma de mercadoria que materializa a relação estrutura e superestrutura, e tem como peculiaridade formar a força de trabalho, realimentando a acumulação do capital. Nesta esteira, a OMC, organismo do qual o Brasil é signatário, coloca a educação e as empresas educativas na bolsa de valores, vendendo a capacidade de formar mais.

As relações internacionais associam a educação ao mercado de trabalho desencadeando o ambiente que favorece a produção ideológica capaz de uma inversão de causalidade que indica na “educação pública” o foco do processo de crise do capital. No entanto, qualquer noção de crise na educação só faz sentido se analisada a luz deste contexto de crise do capital, da produção, da distribuição ou da submissão política ao processo internacional de acumulação do capital.

Nesse sentido, Ball (2004, p. 5) alerta para o fato de não podermos mais tomar as políticas públicas e a educação como assunto de Estado-nação ou de política regional, pois cada vez mais ela se apresenta como um assunto de comércio internacional e de oportunidade de negócios.

No plano regional, na UE, por exemplo, existem exigências de ajuste e de convergência que derivam de acordos entre ministros, como a Declaração de Bolonha. Também existe o importante trabalho de “consultores” internacionais e de empresários políticos, que defendem e “transmitem” soluções políticas. Há ainda redes de políticos de mesma opinião, que se encontram regularmente, como as que se vinculam a “terceira via”. Entretanto, o mais importante é o modo como todas essas ações se conciliam quando se trata de criar um senso comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível (*the one and only best way*) para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais. Tentar pensar fora desse discurso é correr o risco de ser visto como louco, mau ou perigoso. (BALL, 2004, p. 5).

Daí a abertura à relação público-privada no interior do Estado brasileiro, enquanto possibilidade de solução, anunciada como uma “ajuda” em nome do “empreendedorismo” defendido pelo empresariado.

No Brasil, a relação entre o público e o privado na acumulação capitalista como contexto internacional tem no ensino médio público o objeto de inúmeros estudos diagnósticos que o inscrevem como o palco das situações de crise. Evasão escolar e incapacidade de qualificação da mão de obra são os sentidos resultantes do diagnóstico de “crise no ensino médio”. Este nível de ensino, responsabilizado pelo processo de exclusão e pauperização é também culpabilizado e, ao mesmo tempo,

considerado pelo setor empresarial a solução para educação, com vistas a atender às necessidades do capital e assegurar o ingresso da mão de obra ao mercado de trabalho.

Os projetos de cunho privado incidem na escola pública como solução para a Educação e como alternativa para os jovens em situação de vulnerabilidade social, tendo o currículo como mediação entre trabalho e educação.

Por todos os elementos do debate precedente, a categoria trabalho mantém sua centralidade nesta análise. Kuenzer (2000), em relação às tendências que apontam para a necessidade de outras categorias que não estariam perpassadas pela lógica da mercadoria e que defendem a necessidade de considerar a pluralidade de espaços de produção do conhecimento e da existência que não se esgotam na categoria trabalho, não se diz convencida sobre este esgotamento. Daí que, para a autora, sob as novas formas de realização do capital, continua mais viva do que nunca a sua velha lógica, que produz crescentemente a exclusão pela exploração do trabalho.

Nesse sentido, os projetos político-pedagógicos privados oriundos dos interesses empresariais, ao entrarem nas escolas públicas via organização curricular, submetem os processos pedagógicos e o trabalho docente aos referenciais do gerencialismo. Principalmente, mediante o sentido de “falta de qualidade” atribuído à escola, aos processos didático-metodológicos e à qualificação dos professores. Conforme Freitas (2002, p. 301),

Somente na década de 1990, quando a ausência de uma “determinada qualidade” começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico (ainda que pela simples guarda das crianças nos aparatos escolares, já que a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar) –, a questão da “qualidade” foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos.

É nesse movimento que o currículo assume o papel de mediador na relação trabalho/educação.

A entrada do setor privado no setor público, em especial na área da educação, se efetiva a partir do que Ball (2010) chama de Currículo Neoliberal de Reforma. A reforma curricular propõe, aos moldes dos métodos e valores do setor privado, que o

setor público seja *empreendedorizado* à sua imagem, mediante um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições e profissionais que atuam na escola. Conforme esse autor, a base desse currículo é a não distinção entre a economia e a sociedade, advinda das políticas pós-neoliberais onde há uma estreita ligação entre o papel do Estado como criador do mercado, e o papel do mercado em relação às necessidades políticas e econômicas do Estado. (BALL, 2010).

A perspectiva de escola que assumo neste trabalho é a de considerá-la como parte das políticas públicas e estas como partes do Estado, o qual assume diferentes configurações dependendo do período histórico do capitalismo. Ambas são constituídas por correlações de forças e, portanto, nem a escola tampouco as políticas são inteiramente determinadas. O Estado educador,¹⁴ submetido ao capital, ainda materializa, na sua atual configuração, as forças sociais em luta.

A proposta educativa do Instituto Unibanco implementada junto às escolas estaduais é a materialidade de um projeto social mais amplo de âmbito econômico e de direção política. Tal proposta tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do ensino médio às condições de empregabilidade que julgam necessárias ao atual estágio do nosso desenvolvimento, à diminuição do ciclo de pobreza do país, bem como ao nivelamento da competitividade global, uma vez que a população economicamente ativa conclua seus estudos no ensino médio.

Quando a equipe diretiva das escolas estaduais se inscreve junto às Secretarias de Educação, firmando o convênio com o PJJ/IU e aceitando a sua proposta, toda comunidade escolar passa a conviver com uma concepção de educação que se fundamenta na teoria do capital humano. Tal concepção caracteriza-se por ser antagônica à concepção gramsciana do trabalho como princípio educativo.¹⁵

¹⁴ Conforme Simionato (2004, p. 51), “a hegemonia tem também uma função educativa, e o Estado não só luta para conquistar o consenso, mas também educa esse consenso, ou seja, a hegemonia deve ser não só a forma na qual se afirma a direção, o poder de uma classe, de um bloco social, mas deve ser também o terreno e o instrumento para realizar a superação da subalternidade, para atingir uma nova, mais alta unificação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos”.

¹⁵ Conceito de Gramsci de trabalho como princípio educativo, objeto de estudo de autores como Mario Manacorda, Paolo Nosella, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto entre outros, reconhece três sentidos diversos e articulados entre si: 1) na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto, o que significa que a cada modo de produção corresponde modos distintos de educar segundo uma correspondente forma dominante de educação; 2) na medida em que coloca exigências específicas

O ideário do capital humano¹⁶ vem sendo estrategicamente acionado a cada crise do capital e apresenta-se na reestruturação produtiva com uma de suas faces mais perversas. O investimento no capital humano, à luz da estreita relação entre educação e empregabilidade, é defendido como única possibilidade de inserção dos países “subdesenvolvidos” ao mundo globalizado, mesmo em face à crise estrutural do desemprego, à precariedade, flexibilidade e destruição dos postos de trabalho.

Tendo como pano de fundo a totalidade das relações de produção capitalista e as particularidades das condições da sua reprodução social no Brasil, inúmeras pesquisas¹⁷ vêm ocorrendo sobre a formação para o trabalho. O impacto da reestruturação produtiva sobre a educação, ao evidenciar o processo que reapresenta a importância da educação para o capital, desmistifica a ideia de que a elevação do nível de escolaridade da população irá assegurar o pleno emprego.

Quanto ao trabalho, a acumulação flexível (HARVEY, 2003), como forma capitalista de organização, mantém uma série de características inerentes a este sistema, reorganiza o trabalho, flexibiliza as tarefas dos trabalhadores e provoca um ecletismo nas práticas do trabalho, as quais combinam formas altamente tecnológicas com o trabalho doméstico (familiar e paternalista) e superexplorado.

Neves (2008, p. 28) enfatiza que a formação para o trabalho complexo em dois ramos, o científico e o tecnológico, provoca a reflexão sobre a generalização do emprego diretamente produtivo da ciência, sob a direção do capital, tornando cada vez mais estreita a relação entre educação e produção, principalmente na formação de base científico-tecnológica. Defendendo a tese de que a escola desempenha um duplo papel de formação técnica e conformação ético-política da formação para o trabalho e para a vida em sociedade, que somente vai se *metamorfoseando* de acordo com as relações de produção, de poder e relações sociais gerais, visando garantir a reprodução material da existência e a coesão social.

Assim como Neves (2008) aborda o aspecto da conformação ético-política,

ao processo educativo, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; 3) na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico ao qual corresponde um determinado trabalho docente.

¹⁶ O conceito de capital humano desenvolvido nesta tese se fundamenta na produção de Frigotto (1995; 2000) que o toma como um constructo ideológico do economicismo na educação, o qual assume as relações do capitalismo globalizado.

¹⁷ Mesmo não sendo meu objeto de estudo a temática específica sobre a formação para o trabalho, tomei os estudos de Franco (2000; 2005), Frigotto (2000, 2005), Neves e Pronko (2008) como fundamentação para compreender as relações do PJJ no Ensino Médio.

mediante as práticas formativas para o trabalho e para a vida em sociedade que visam garantir a reprodução material e a coesão social, Harvey (2003, p. 117) aborda a teoria da “escola da regulamentação”, cujo argumento básico diz que um regime de acumulação implica à correspondência entre a transformação das condições de produção e das condições de reprodução dos assalariados.

Sem negar a importância da análise desses autores, prefiro me valer das categorias gramscianas e considerar a escola como um *ambiente* constituído por *relações de forças* que possibilitam *brechas* para a luta por *hegemonia*. Para Gramsci a política real demonstra que a unidade não é monolítica abrem-se brechas com as frações de partido que aceitam alguns dos princípios marginais na hegemonia que levam a que algumas dessas frações mais especializadas apoiem outros grupos. (GRAMSCI, 2002).

Sendo assim, a partir das práticas educativas, sempre filiadas às formações discursivas e ideológicas dos *grupos sociais fundamentais*, evidenciam-se as possibilidades de resistência e consenso por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tendo em vista que nem currículo, nem discurso são fechados e encerrados em si mesmos. Assim como o discurso resiste a ser interpretado ao “pé da letra” (não é por acaso que tomo esta metáfora), o currículo contém na sua própria estrutura brechas às formas de resistência.

Dessa forma, entendo que a “estreita relação entre educação e produção” disputa, pelas formas de organização curricular, com a formação integral do humano pelas experiências vividas no trabalho docente.

Remetendo a particularidade do contexto escolar à totalidade das relações sociais, compreendo que não há uma única concepção geral de mundo capaz de se impor de forma externa e coercitiva às práticas educativas. Comungo de uma perspectiva gramsciana em que todos os homens partilham e podem contribuir para manutenção ou transformação das concepções de mundo.

Não há atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, não se pode separar o “*homo faber*” do “*homo sapiens*”. Cada homem, enfim, fora da sua profissão exerce certa atividade intelectual, isto é, é filósofo, artista, homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, tem uma consciente linha de comportamento moral, contribui, portanto para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é para suscitar novos modos de pensar. (GRAMSCI, 2001a, p. 43).

Quando Mézaros (2005) defende uma ampla concepção de educação que abarque toda vida da pessoa, ou seja, um entendimento sobre aprendizagem como sinônimo da nossa própria vida, considera a posição gramsciana como a única sustentável para uma mudança verdadeiramente radical que rompa com a lógica do capital. Conforme o autor, a posição de Gramsci é “fundamentalmente democrática”, porque

[...] primeiro, ele insiste em que todo o ser humano contribui de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante e, em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da manutenção e da mudança, podendo ainda, não ser apenas uma ou outra, mas ambas simultaneamente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 50).

Tal concepção do humano na política se constitui no processo histórico, pois

a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança”. Isso coloca em perspectiva as reivindicações elitistas de políticos automeados e educadores. Pois eles não podem mudar a seu bel-prazer a “concepção de mundo” da sua época, por mais que queiram fazê-lo, e por mais gigantesco que possa ser o aparelho de propaganda à sua disposição. (MÉSZÁROS, 2005, p. 50).

Este é o “inconveniente fato brutal” apontado por Mézaros (2005, p. 50) na obra de Gramsci, sem o qual “o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital”. Esta é também a fundamentação que me permite observar as relações de forças no ambiente escolar, uma vez que o Instituto Unibanco (grupo representante do capital) não pode expropriar somente pelo uso da força indiscriminada e definitiva as diferentes concepções de mundo ao imporem as suas próprias concepções. Por isso, o Projeto Jovem de Futuro atua como uma espécie de catarse, ou seja, como uma força político-econômica que materializa, mediante práticas educativas, uma determinada concepção de mundo.

Esse grupo põe em prática uma das noções fundamentais de Gramsci (1974a) com relação a luta por hegemonia:

[...] É efetivamente na esfera da hegemonia que culmina a análise das diferentes relações de força que determinam uma situação e particularmente segundo o momento ou relação das forças políticas que onde a fase econômica corporativa é ultrapassada em proveito da fase política, onde a luta puramente econômica de um grupo se eleva a um plano universal, criando assim a hegemonia de um grupo social

fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 1974a, p.42).

E, tendo na escola um ambiente cultural e político privilegiado para um projeto de âmbito econômico e de direção política, empenha-se em aglutinar algumas demandas socialmente legitimadas, buscando legitimar, igualmente, suas práticas educativas junto à comunidade escolar com vistas a ampliar sua influência política e econômica na sociedade como um todo.

Nesse sentido, trata-se de entender a relação entre as escolas e o PJJ não numa perspectiva idealista, mas como materialidade da luta de classes, ou seja, como parte do movimento social que compõe a totalidade do real. Entendendo-o, sobretudo, através do conceito de hegemonia, considerando que a luta por hegemonia se constitui tanto pelo uso da coerção quanto da persuasão. Gramsci (1974a), ao aplicar o método materialista na análise da realidade e do ser social, mostra que a direção intelectual e moral, enquanto hegemonia, opera-se no campo das ideias e da cultura sobre os modos de pensar e das orientações ideológicas, mas que não está desvinculada da transformação econômica.

Sendo assim, a fim de não romantizar a análise do ambiente interno das escolas, é importante ter em mente que as relações de forças que o constitui seguem àquelas entre o capital e o trabalho. Portanto, a educação, que poderia propiciar o máximo de desenvolvimento e emancipação a partir de outra concepção de escola, sob a lógica capitalista acaba por ser subjugada às condições e funcionamento do mercado, atribuindo assim uma concepção produtivista. Portanto, a escola sofre as consequências da pressão social pelo crescimento (associado ao desenvolvimento econômico).

Trata-se de um “crescimento”, identificado por Harvey (2003, p. 166), como uma invariável no modo de acumulação capitalista, de que para garantir a expansão do capital pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ideológicas, pois a perspectiva ideológica se apoia, justamente, na afirmativa de que “o crescimento é sempre uma coisa boa e inevitável”.

Esse conjunto de condições materiais que se preservam e se intensificam no curso da atual acumulação flexível tem implicações não só na organização do trabalho, mas também na organização da própria educação sob uma forma específica de organização curricular que se materializa nas práticas educativas, atualmente

desenvolvidas também por projetos privados junto às escolas públicas e pautados pela concepção de educação do projeto societário hegemônico.

Para Apple (2006), as grandes transformações que vêm acontecendo, sob a influência do neoliberalismo, modificam o próprio conceito de cidadania, deslocando o sentido de cidadão como um participante na construção e reestruturação das instituições, para o sentido de consumidor. São questões políticas e ideológicas que afetam a educação.

Nesse sentido, o autor se utiliza da metáfora do guarda-chuva para situar a posição que os neoliberais ocupam nas novas relações hegemônicas através do conceito de modernização conservadora,¹⁸ ou seja, “o movimento que visa cada vez mais redefinir para que serve a educação e como devemos nela proceder, tanto no que diz respeito às práticas quanto no que diz respeito às políticas adotadas”. (APPLE, 2006, p. 242).

Diante do processo de reestruturação econômica neoliberal e da reação conservadora da crítica ao Estado de bem-estar social, desencadeia-se uma “coalizão centrada em três ou quatro grupos que empurram a educação e as políticas sociais em geral para direções conservadoras”, constituindo um “novo bloco hegemônico”. (APPLE, 2006, p. 242).

Nesta aliança, ele aponta os neoliberais ou “modernizadores econômicos” como um primeiro grupo, o qual se caracteriza por associar a política educacional à economia, a escola às necessidades de formação de mão de obra e aos processos de trabalho; como um segundo grupo, são os “neoconservadores” que não rompem com a perspectiva neoliberal em relação à economia, porém centram-se na restauração cultural através da ênfase dada à tradição, aos valores e à moral na busca de um currículo padrão com base num “conhecimento legítimo”; como um terceiro grupo, composto pelos conservadores religiosos populistas e autoritários que se preocupam com a relação entre a escola e o que eles consideram a família tradicional; e como um quarto grupo, são os chamados “profissionais de aluguel” vinculados ao

¹⁸ O conceito de modernização conservadora foi elaborado por Barrington Moore Jr. Conforme Coutinho (2006, p. 174-175), “ele distingue entre diferentes caminhos de trânsito para a modernidade, um que leva à criação de sociedades liberal-democráticas, outro que leva a formações de tipo autoritário e mesmo fascista. Embora não cite nem Lenin nem Gramsci, Moore Jr. Distingue os dois caminhos valendo-se de determinações análogas àquelas apontadas pelos dois marxistas – ou seja, entre outras, a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares”.

Estado pelo conhecimento técnico nas áreas da avaliação, do gerenciamento, do custo-benefício. (APPLE, 2006, p. 243-245).

Levando em consideração que, embora cada um desses grupos possua sua própria agenda, os neoliberais ou modernizadores econômicos exercem a liderança sobre as principais questões, “são eles que seguram o guarda-chuva” ao mesmo tempo em que devem se comprometer com os interesses dos demais grupos. (APPLE, 2006, p. 243). Ainda segundo o autor, “esta agenda é estabelecida por quem quer conexões mais íntimas entre as escolas e a economia (globalizada)” (idem, ibidem, p. 254).

É exatamente essa agenda complexa e excepcionalmente conservadora que está presente no apelo de Bush para que “nenhuma criança fique para trás” (na verdade, “para que nenhuma criança deixe de ser testada”) e na política administrativa de ignorar qualquer pesquisa que não imite um modelo médico ou semicientífico. (APPLE, 2006, p. 245).

Freitas (2012), ao analisar as ações dos “reformadores empresariais da educação”¹⁹ nos EUA e no Brasil, aponta que o casamento do grande negócio com a educação, nos Estados Unidos, vem desde a década de 1980, ocasião em que se criou um clima de caos educacional através do relatório sobre a *Nation at Risk* (Nação em Risco)²⁰ que resultou na lei No child left behind (“nenhuma criança deixada para trás”) em 2002. O autor compara este movimento à ação dos empresários brasileiros, conhecida como Todos pela Educação, cujo representante é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, bem como outras conexões de entidades empresariais e associadas na América Latina que compõem uma rede de institutos e fundações privadas que apoiam experiências e iniciativas com esta plataforma.

Freitas (2012) relaciona a base de fundamentação teórica sob as quais se apoiam os reformadores empresariais norte-americanos (ciências como a psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência numa cultura de auditoria da

¹⁹ Conforme Freitas (2012, p. 2), “*Corporate reformers*” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

²⁰ Conforme Freitas (2012, p. 2), “a *Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional”.

lógica da administração pautada no controle do controle, especialmente na teoria da competência humana associada aos resultados) à pedagogia tecnicista desenvolvida no Brasil dos anos de 1980.

Ainda segundo o autor, a responsabilização e a meritocracia são categorias que se inter-relacionam e estão na base da proposta política liberal (igualdade de oportunidades e não de resultados). No caso da escola,

[...] diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco da questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados [...]. Pode se dizer que as duas categorias visam criar uma ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. (FREITAS, 2012, p. 4-5).

Nesse sentido, “a tese dos reformadores empresariais termina por desresponsabilizar o Estado quando convém”, daí o alerta:

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos todos juntos pela educação, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. (FREITAS, 2012, p. 6).

Tanto nas análises de Freitas (2012), com base nos reformadores empresariais da educação, quanto nas análises de Apple (2006) pelo conceito de modernização conservadora são evidenciados os sentidos de *responsabilização*, *meritocracia*, *eficiência*, *qualidade e gerencialismo*, filiados à formação discursiva neoliberal.

A partir de suas análises, pode-se depreender também que a proposta política, de matriz liberal, empreendida por esses grupos, para além de não garantir a equidade por eles defendida ainda intensifica a desigualdade social.

Voltando-se ao ambiente escolar, Apple (2006) faz uma crítica bastante contundente à posição dos *modernizadores econômicos neoliberais* por conectarem as escolas ao mercado capitalista global:

Também consideram as escolas algo que precisa ser modificado, tornadas mais competitivas, inseridas em mercados de trabalho por meio de créditos para a educação, redução de custos e outras estratégias similares de comercialização. As evidências contra essas

posições são agora quase avassaladoras. Produzem-se mais desigualdades, e não menos. (APPLE, 2006, p. 243).

A partir das concepções de educação, pautadas pelas propostas neoliberais, as quais têm influenciado, cada vez mais, as políticas educacionais, podemos considerar que a atual forma de organização da educação brasileira se aproxima da metáfora do Ornitorrinco²¹ (OLIVEIRA, 2003), uma vez que ela produz a desigualdade e se alimenta dela.

²¹ Conforme Oliveira (2003, p. 23 e 126), assim como os setores modernos da economia capitalista se alimentam e crescem apoiados nos setores atrasados, “potencializando nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho”, a metáfora do Ornitorrinco trabalha com a particularidade estrutural da formação econômica brasileira, como este animal, porque ela “produz a desigualdade e se alimenta dela”.

3 INVENTARIANDO APROXIMAÇÕES: PÊCHEUX E GRAMSCI

Ao buscar aproximar Gramsci e Pêcheux como sustentação teórica desta pesquisa, proponho a construção de uma análise das concepções desses autores, na forma de um inventário²² que trate das suas críticas às heranças que o processo histórico fundou em cada período e formação social.

Tendo em vista que Pêcheux nasceu em 1938, na França, um ano depois da morte do italiano Gramsci (1937), o período e as condições sócio-históricas que os separam acabam por trazer especificidades às suas produções teóricas. Entretanto, ambos preocuparam-se com a questão da política (a ponto de integrarem o partido comunista), desenvolveram suas perspectivas pautadas pela luta de classe e analisaram a formação social a partir da concepção que leva em conta a reprodução e, ao mesmo tempo, a transformação das relações sociais de produção.

É possível aproximar as perspectivas dos autores pela vertente do materialismo histórico, em especial pelos fundamentos de Marx e Engels (2009, p. 12-31), segundo os quais “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”; “aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”; “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”, tendo em vista que cada um, a partir de seu próprio inventário, buscou afastar-se de uma concepção idealista por meio destes fundamentos.

²² O sentido de inventário tratado aqui se refere à perspectiva de Gramsci (1974, p. 26-27) que toma por inventário o método da filosofia da práxis. Para o autor somos todos filósofos e pertencemos a um grupo pela própria concepção de mundo que nos leva a ser conformista de algum conformismo. Daí a necessidade de uma análise crítica a fim de sabermos de que tipo histórico é o nosso conformismo. Segundo Gramsci, “criticar a própria concepção do mundo significa, criticar toda a filosofia até agora existente, enquanto esta deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”. A começar, pela “consciência daquilo que se é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico que até agora se desenrolou e que deixou em ti mesmo traços acolhidos sem benefício de inventário”. Portanto, para o autor, “é preciso fazer inicialmente este inventário”. Daí que neste capítulo dediquei-me a inventariar a concepção de mundo dos autores com os quais me identifico e de certa forma sou conformista, num misto de conhecê-los ao mesmo tempo em que me reconheço na interface com eles.

3.1 O INVENTÁRIO DE PÊCHEUX

Pêcheux (1997a) realiza um inventário a partir de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, todas atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, buscando construir uma teoria materialista do discurso. Para isso, parte da reflexão sobre a própria produção de conhecimentos,²³ fazendo uma crítica ao realismo metafísico e ao empirismo lógico nas áreas da linguística e das ciências sociais por considerá-las duas formas de exploração das ciências pelo idealismo.

Para Pêcheux (1997a), tanto as teorias empiristas do conhecimento quanto as racionalistas priorizam uma teoria universal das ideias em detrimento das disciplinas científicas historicamente constituídas, pela “forma realista de uma rede universal e, a priori, de noções” ou pela “forma empirista de um procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 72). É, pois, pelo materialismo histórico que ele contrapõe estas duas formas ao considerar que “o objeto real existe independentemente da produção ou não produção do objeto de conhecimento que lhe corresponde”, uma vez que “o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas”. (Idem, ibidem, p. 74).

Diante disso, Pêcheux propõe-se a realizar pesquisas semânticas à luz do marxismo, porém se afastando da lógica formal, bem como da retórica enquanto reflexão sobre a técnica da argumentação. A primeira, representando a lógica matemática e a segunda, a “política”. Essas formas de unir a semântica e a linguística conduzem ao idealismo, onde as ciências humanas, cada uma a seu modo, tratam sobre a linguagem e a fala, através de um entroncamento interdisciplinar. (PÊCHEUX, 2011g).

Ainda segundo Pêcheux (2011g, p. 301), “o logicismo e o sociologismo

²³ “Ora, a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes, como o ‘bom lado’ da história se apropria ao ‘mau lado’; essa história está inscrita, com sua especificidade, na história da luta de classes. Isso implica que a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma ‘inovação nas mentalidades’, uma criação da imaginação humana’, um ‘desarranjo dos hábitos do pensamento’, etc. (cf. T. S. KUHN), mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 190).

constituem hoje duas formas específicas de denegação da política, isto é, duas formas sob as quais se encontram recobertas as questões ligadas à ciência do ‘continente-história’ fundada por Marx, desenvolvida por Lênin”.

Sendo assim, “as noções de discurso e de formações discursivas desempenham o papel de dessubjetivação da teoria da linguagem”, essas noções estão relacionadas à língua e as formações ideológicas, aonde “práticas linguísticas tendencialmente antagônicas vêm se desenvolver sobre uma mesma base linguística”. (PÊCHEUX, 2011g, p. 308).

Dito de outra forma, Pêcheux (1997a, p. 20) propõe um questionamento sobre as “evidências fundadoras da semântica” na tentativa de elaborar uma teoria materialista, em que a semântica é, por um lado, o ponto nodal das contradições que atravessam a linguística e, por outro a abertura para que outras disciplinas tentem encobrir essas contradições. E é por este ponto que a Linguística se une a ciência das formações sociais ou materialismo histórico.

A análise do discurso tratada aqui, sob a referência de Pêcheux, é entendida como uma disciplina de entremeio, porque se faz na contradição com as áreas da linguística, das ciências sociais e da psicanálise, questionando a primeira pela historicidade/ exterioridade (opondo-se à língua como sistema abstrato), a segunda, por deixar de fora a língua (opondo-se à análise de conteúdo) e a terceira por desconsiderar a materialidade da ideologia relacionada ao inconsciente. Apresenta, assim, outro objeto de análise – o discurso.

O discurso, tomado como um objeto histórico-social, caracteriza-se pelo seu entrelaçamento com os conceitos de ideologia, língua, história, sujeito e sentido. Segundo Ferreira (2003, p. 194), “ele é lugar de encontro, de imbricação, de mediação e observação”, sendo também, de certa forma, “uma metáfora que requer a cada construção um transporte de um campo para outro”.

“As condições de produção” é um conceito-chave da AD por compreender o sujeito, a situação e a memória. Conforme Orlandi (1999, p. 40), esse conceito implica “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

Nesta pesquisa, esta é uma das categorias fundamentais, uma vez que permite juntar os fios discursivos que constituem desde os discursos dos organismos internacionais, passando pelas organizações privadas nacionais até chegar ao ambiente escolar. Permitindo-me a análise, principalmente, dos discursos dos

professores em relação às suas próprias práticas educativas, bem como aquelas implementadas pelo PJJF.

É, pois, a partir das condições de produção que os sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial no ambiente escolar, atribuem sentidos, ao mesmo tempo em que tomam como seus os sentidos já instituídos (o interdiscurso). Aqui entra o papel da ideologia que, na perspectiva discursiva, não será entendida como ocultação, mas como “produção de evidência”.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais *todo mundo sabe* o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado *queiram dizer o que realmente dizem*. (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

O interdiscurso é outra categoria de análise importante para “dar conta” de como os sujeitos atribuem sentidos através da confluência entre as formações sociais e imaginárias que funcionam no discurso, ou seja, das formações discursivas.²⁴ Tendo em vista que “a significância é, no entanto, um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história”. (ORLANDI, 1998, p. 30).

Daí que pelo interdiscurso chegamos ao caráter material do sentido que Pêcheux (1997a, p. 161-162) explica a partir de duas teses:

- 1) As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.
- 2) Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘*todo complexo com dominante*’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.

Resumindo, o caráter material do sentido diz respeito à dependência do sentido ao interdiscurso enquanto um pré-construído, ou seja, um “sempre já aí”, em que às formações discursivas cabe o papel de dissimular pelo trabalho da ideologia, determinando os sentidos e o sujeito, “impondo – dissimulando-lhe seu ‘assujeitamento’ sob a aparência da autonomia”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 164). Pode-se dizer que o intradiscurso, enquanto fio do discurso do sujeito, é a rigor, um efeito

²⁴ Conforme Pêcheux (1997a, p. 160), “formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”.

do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal do exterior. (Idem, *ibidem*, p. 167).

O interdiscurso, entendido aqui como um pré-construído que se caracteriza por ser *a priori* um julgamento que se faz antecipadamente e que, para fazer efeito, precisa ser compartilhado, auxilia na análise de um axioma naturalizado em nossa sociedade, a afirmação de que o *Estado não* faz. O qual, no contexto, escolar tem sido recorrente como justificativa dada pelos professores à inserção do Projeto Jovem de Futuro junto ao conjunto das práticas educativas desenvolvidas na escola.

3.2 O INVENTÁRIO DE GRAMSCI

Gramsci (1974b) realiza um inventário sobre a organização do mundo do trabalho a partir da história do industrialismo e do capitalismo entre os séculos XIX e XX. Ele analisa os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que envolvem a inserção da Itália ao capitalismo emergente e o conjunto de problemas na introdução de alguns aspectos do americanismo e do fordismo advindos da própria composição da Europa, constituída historicamente pela existência de classes absolutamente parasitárias resultantes da tradição e civilização europeia.

É uma situação que difere da América, que, por não ter grandes tradições históricas caracterizadas por tais sedimentações parasitárias,

[...] foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilidosíssima) e conseguir deslocar sobre o eixo da produção, toda a vida do país. (GRAMSCI, 1974b, p. 144).

À explicação de tipo idealista sobre os processos das formações sociais e das relações entre Estado e sociedade civil no período em questão Gramsci (1974b, p. 166) contrapõe uma análise que relaciona estrutura e superestrutura, objetividade e subjetividade, singularidade e universalidade, colocando em questão as exigências de um “novo tipo de humano, em conformidade com o tipo de trabalho e de processo produtivo” e evidenciando a relação entre a produção e a reprodução das relações

sociais a partir das condições objetivas:

Já que os novos métodos de trabalho são indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não se podem obter sucessos num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão, sem dúvida, ligados. (GRAMSCI, 1974a, p. 166).

Tanto na realidade norte-americana quanto na realidade europeia, o autor analisa as relações de forças entre a pequena produção dos antigos produtores e da produção em massa dos capitalistas, dois modos de produção em luta cuja hegemonia da indústria moderna não depende somente de uma transformação das relações de produção de base econômica, mas das relações sociais de base ideológicas, psicofísicas de adaptação da classe trabalhadora às condições de trabalho capitalistas.

A questão que Gramsci (1974b) coloca é se há possibilidade do tipo de indústria Ford se generalizar pela pressão material e moral da sociedade e do Estado conduzindo os operários como massa para obter o tipo médio de operário moderno ou se isso destruiria toda força de trabalho.

O método Ford é racional, isto é, deve generalizar-se, mas para isso é necessário um processo longo, em que se dê uma mudança das condições sociais e uma mudança dos costumes e dos hábitos individuais, o que não pode suceder apenas com a coerção, mas com um temperamento da coação (autodisciplina) e da persuasão. (GRAMSCI, 1974b, p. 177).

Conforme Simionato (2004, p. 74), “em Gramsci a ideologia tem um peso decisivo na organização da vida social e se torna força material quando ganha a consciência das massas”, sendo “socialmente verdadeira quando incide diretamente sobre a vida na sua concretude”. O bloco histórico se mostra coeso e pela ideologia – cimento social – unifica em certos períodos, grupos diferentes em torno de ideias ou interesses pontuais, pois “A filosofia de uma época não é senão a história desta mesma época”. (GRAMSCI, 1974a, p. 61).

Cabe pontuar que Pêcheux se aproxima de Gramsci em relação a este conceito no sentido de que para ele a ideologia também não tem a ver com “falsa consciência” ou “ilusão”, e sim com “produção de evidências” que constituem a materialidade discursiva. Foi a partir da leitura de Althusser (em sua releitura conceitual de Marx)

que Pêcheux pensou a questão da ideologia. Este conceito é fundante na análise do discurso. Segundo Ferreira (2008, p. 39), ideologia figura como um “verdadeiro cimento a dar sustentação ao aparato político-social e ao aparato psíquico”. Tendo em vista os estudos althusserianos, Pêcheux organiza a noção de luta ideológica de classes como um processo de reprodução/transformação das relações de produção.

A luta por hegemonia, no pensamento do filósofo sardo, passa pelo âmbito estratégico da política e do projeto de classe, na ótica de construir formas mais avançadas de civilidade. Implica e supõe uma “unidade intelectual e uma ética em conformidade com uma concepção do real que superou o senso comum e se tornou, embora entre limites ainda restritos, crítica” (GRAMSCI, 1974a, p. 42), o papel fundamental dos intelectuais na construção da hegemonia é indiscutível, é por si só evidente também, na luta por outra hegemonia.

A questão da hegemonia significa a possibilidade de superação da relação econômico-corporativista, presente na relação política de classes enquanto o *grupo social fundamental* e os projetos que defende, criando teórica e praticamente o conhecimento necessário para a sociedade em que o *bloco histórico* seja pela possibilidade do uso da força e pela capacidade de convencimento aos demais grupos. Direção e consenso unindo estrutura e superestrutura asseguram as posições de um grupo sobre os demais que aceitam e pelo senso comum justificam os processos vividos.

Se por dirigente Gramsci (1974a, p. 37) afirma que “devemos entender não somente essas camadas sociais às quais chamamos tradicionalmente de intelectuais, mas, em geral, toda a massa social que exerce funções de organização no sentido mais amplo: seja no domínio da produção, da cultura ou da administração pública”, ele se define “pelo seu lugar e pela função que ocupa no conjunto das relações sociais”, o que caracteriza o trabalhador não é o “caráter manual do seu trabalho, mas a forma como ele se coloca no modo de produção capitalista”. (GRAMSCI, 1974b, p. 196).

Uma das características não só do clero, dos chamados profissionais liberais, enfim de todos os intelectuais tradicionais, é a de se conceberem como categoria autônoma. Gramsci (1974b, p. 193) escreve: “Dado que estas várias categorias de intelectuais sentem com “espírito de corpo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante [...], revestidos de características próprias”.

Nesse sentido, os dirigentes da fração de partido que compõe o terceiro setor, e singularmente o IU, não se manifestam como integrantes do Estado, defensores de políticas de governo ou como articuladores das políticas internacionais e da administração pública. Ao se nomearem como parte da sociedade civil organizada e não como integrantes da sociedade política, autonomizam suas posições de “grupo autônomo e independente” e “tecnicamente qualificado”.

Ao apresentar as tecnologias e metodologias educacionais do PJJ às escolas públicas estaduais, fundamentadas na teoria do capital humano, o IU se contrapõe ao conceito de trabalho como princípio educativo em Gramsci, o qual escreveu que a “instrução” está unida ao trabalho industrial, exigindo o saber técnico de um “novo tipo de intelectual”, o qual não pode ser mero orador, ou “portador de retórica”, mas “construtor e organizador” que está intrinsecamente unido ao domínio científico e técnico do homem sobre a natureza. Trata-se de um humanismo do trabalho, numa dimensão mais ampla que a dimensão didático-moral habitualmente consideradas nas escolas.

Nesse encaminhamento, Gramsci faz o debate educacional cujo contexto está em disputa entre o capital e o trabalho, no âmbito do Estado para propor uma nova e original alternativa à educação da classe trabalhadora, evitando qualquer tipo de conciliação oportunista. Defende uma escola desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto social.

Se a luta por hegemonia não se restringe à estrutura econômica, mas às formas de pensar, a ela Gramsci atribui uma função educativa. Na análise gramsciana, “a hegemonia deve ser não só a forma na qual se afirma a direção, o poder de uma classe, de um bloco social, mas deve ser também o terreno e o instrumento para realizar a superação da subalternidade, para atingir uma nova, mais alta unificação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos”. (SIMIONATO, 2004, p. 51).

Ainda conforme essa autora, para Gramsci “a batalha cultural apresenta-se, portanto, como fator decisivo no processo de luta pela hegemonia, na conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte das classes subalternas”. (Idem, *ibidem*, p. 50).

É especificamente sobre esta relação entre educação e hegemonia que problematizo as disputas entre os diferentes projetos empreendidos no ambiente escolar. Sobretudo o empenho por parte do setor privado em desenvolver junto à

escola pública determinada educação, partindo do pressuposto de que os grupos, como “frações de partido”, disputam poder e posição econômica na sociedade mediante a formação de seus próprios intelectuais.

Uma das características mais relevantes de cada grupo que se desenvolve para o domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que é tanto mais rápida e eficaz quanto mais esse grupo elabora simultaneamente os próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1974b, p. 196).

Quanto à análise sobre a possibilidade de resistência e/ou enfrentamento por parte da comunidade escolar aos modelos educativos dos projetos privados, tomo a seguinte premissa gramsciana como parte da reflexão:

Pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 1980, p. 19).

Da perspectiva pêcheuxtiana, trata-se de tomar a resistência a partir da interpelação ideológica como um *ritual* e, ao mesmo tempo, supor que “não há ritual sem falha [...] uma palavra por outra é uma definição (um pouco restrita) da **metáfora**, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho”. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

As resistências: não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

É através da possibilidade de resistência, vista como quebras de rituais e das transgressões de fronteiras, que começa a se desfazer o “sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido”. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Contudo, é na interface entre as perspectivas de Gramsci e Pêcheux, bem como na confluência dos territórios da educação, das ciências sociais e da análise do

discurso que analiso as relações de forças entre os PPPs privados e os PPPs públicos e entre as práticas educativas deles decorrentes no ambiente escolar.

3.3 “EU QUERO PÔR AS MÃOS NA CIDADE DE TURIM”: A METÁFORA E A POLÍTICA COMO OBJETOS DE APROXIMAÇÃO

Em “(Re) Ler Michel Pêcheux Hoje”, Maldidier (2003, p. 15) diz que o discurso lhe parece “como um verdadeiro nó ao invés de um objeto empírico, porque ao ser também um lugar teórico, acaba por intrinchar todas as suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito”.

O termo “nó”, relacionado ao discurso, remete à memória de alguns *já-ditos* sobre a perspectiva teórica de Pêcheux. Quero sublinhar o que considero ser a “marca” da sua teoria. A “sacada” filosófica em apontar às próprias ciências os seus “nós” constitutivos, porém sem querer “cortá-los”, como se tais questões fossem imperfeições das mesmas, mas procurando aproveitá-las para compor outra disciplina, a análise do discurso com um novo objeto – o discurso.

Muito já foi dito sobre a constituição da análise do discurso como sendo uma disciplina de “entremeio”, mas cabe enfatizar a importância de não a tratarmos como interdisciplinar em relação às ciências humanas e sociais, tendo em vista que não se trata de uma “aplicação da linguística sobre as ciências sociais ou vice-versa, mas de uma relação de contradição entre elas”. (ORLANDI, 1998, p. 24).

Se o discurso pode ser entendido como um “nó”,

o laço que liga as “significações” de um texto a suas condições sócio-históricas não é de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações: como se observou, com toda a propriedade, falar é totalmente diferente de constituir um exemplo de gramática. (PÊCHEUX, 2011f, p. 125).

Quando a linguística, para garantir a cientificidade, mantém a língua em oposição à fala, colocando sob o ponto de vista secundário as questões sobre o sentido e as expressões das significações contidas nos textos, as diferentes “ciências sociais” passam a se ocupar delas. Como consequência desta oposição entre “o conceito (científico) de *língua* e a noção de *fala*, representando o modo como cada

indivíduo usa a língua” desencadeia-se uma contradição – as determinações jurídicas/coercitivas, mas também as sócio-históricas que submetem esse indivíduo na manifestação da sua liberdade de “sujeito falante”. A fala, pois, constitui-se do contraditório “par ideológico liberdade + sistema”, ao qual tendem estas ciências a reaplicarem nela, os conceitos e operações de análise definidos para o estudo da língua, servindo-se da linguística como uma forma de caução. (PÊCHEUX, 2011f, 125).

A este uso da linguística Pêcheux (2011f) denomina de aplicação *metafórica* da linguística e se coloca em oposição, chegando a considerar uma falácia teórica, uma vez que para ele não existe um dado *a priori* que, a partir dele, vai se imaginar uma teoria, nem uma relação matemática, logicamente estabilizada que garanta a objetividade/concretude do dado. O concreto são as relações sociais sob as quais se produzem os sentidos, as condições de produção, os processos discursivos nos quais as práticas se inscrevem cuja base é a língua. O concreto não está na língua ou fora dela, mas na relação entre a língua e o seu exterior constitutivo, ou seja, a historicidade.

No entanto, na busca de um “concreto” para garantir a cientificidade, essas disciplinas estabeleceram uma relação interdisciplinar com a linguística, buscando analisar a fala e passando pelos processos discursivos sem ater-se a eles, ou estabelecendo uma relação matemática com eles ao se fixarem na teoria gramatical.

Para o estudo das regiões além da sintaxe, é preciso uma mudança de terreno “que consiste em se desvencilhar da problemática subjetiva centrada no indivíduo – fonte de gestos e de palavras, ponto de vista sobre os objetos e sobre o mundo”. (PÊCHEUX, 2011f, p. 127). E compreender, continua o autor,

que o tipo de concreto com que lidamos e em relação ao qual é preciso pensar, é precisamente o que **o materialismo histórico designa pela expressão relações sociais, que resulta de relações de classe características de uma formação social dada (através do modo de produção que a domina, a hierarquia das práticas de que este modo de produção necessita, os aparelhos através dos quais se realizam estas práticas, as posições que lhes correspondem, e as representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas que delas dependem)**. (PÊCHEUX, 2011f, p. 127, grifo meu).

Em contrapartida, não significa que se extingue a possibilidade de tomar a língua como realidade autônoma, bem como a gramática não se limita à luta de classe.

Enquanto objeto da linguística, a língua é

a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nesta perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; e é preciso, por conseguinte, reservar a expressão processo discursivo (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações postas em jogo nas relações sociais. (PÊCHEUX, 2011f, p. 128).

Conforme Pêcheux (1997c, p. 43), “interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não logicamente-estável não seja considerado *a priori* como um defeito, um simples furo no real”. Por outro lado, provocar as ciências humanas a se pensarem também como disciplinas de interpretação não significa desconsiderar a importância da descrição empreendida por estas áreas. Por isso, é na contradição com a área do linguista que o analista do discurso inicia seu percurso, pois ele não se debruçará exclusivamente sobre os sistemas de regras da língua ou sobre a linguagem como um instrumento de comunicação. Porém, ao trabalhar com o seu objeto – a língua – ele vai atentar-se àquilo que possa ser considerado pela ótica da linguística formal a sua imperfeição. E, sem nenhum compromisso de corrigir ou higienizá-la, vai interessar-se, justamente, pela opacidade, pela falta, pela falha e pelo que conduz ao equívoco.

A partir do duplo movimento de descrição e interpretação que Pêcheux (1997c) coloca como necessário ao trabalho com as materialidades discursivas, fica destacado o primado dos gestos de descrição como possibilidade do reconhecimento de um “real da língua”²⁵ e de abordar “o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”, ou seja, “abordar o “próprio da língua” através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc.”

A partir da crítica sobre a aplicação *metafórica* da linguística, evidencia-se todo o empreendimento de Pêcheux em defender a noção de materialidade discursiva como existência sócio-histórica. O que permite esta mudança de campo da linguística para a AD, mantendo uma linha tênue entre as suas fronteiras, são os aspectos

²⁵ Conforme Milner (1987, p. 15), “um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras. Assim, ela se torna coleção de lugares, todos singulares e todos heterogêneos: de qualquer lado que se a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica. Assim, ela se faz igualmente substância, matéria possível para os fantasmas, conjunto inconsistente de lugares para o desejo; a língua é, então, o que o inconsciente pratica, prestando-se a todos os jogos imagináveis para que a verdade, no domínio das palavras, fale.”

políticos e ideológicos, que são tomados por Pêcheux (2011f, p. 98.) como partes constitutivas dos processos discursivos: “o alcance da discursividade é inerente a processos ideológicos”.

Cabe, no entanto, pontuar que o quadro teórico da AD como um “processo de construção e reconstrução”, tal qual nos apresenta Fonseca-Silva (2005), caracteriza-se por modificações em seu quadro epistemológico que não resultam de abstrações teóricas, mas de disputas teórico-políticas em torno das demandas concretas advindas dos respectivos períodos do processo histórico. Daí que, mesmo sem entrar no debate sobre as “três épocas” da AD (PÊCHEUX, 1990), quero frisar que, ao considerar o alcance das materialidades discursivas como uma área de heterogeneidades não interligadas, móveis dentro de suas próprias contradições, Pêcheux (2011a) aponta novas possibilidades para o trabalho com as materialidades discursivas.

A análise de discurso deixa de ser uma questão de reconstrução das variantes homogêneas de uma estrutura de ideologia (ou ideologias) para ser, em vez disso, uma questão de exploração desse jogo de heterogeneidades discursivas móveis que geram eventos específicos às lutas ideológicas do movimento. (PÊCHEUX, 2011a, p. 98).

A metáfora dos dois príncipes italianos é uma maneira de ilustrar a mudança de perspectiva que Pêcheux (2011a) aponta em relação ao estruturalismo filosófico.

Conta Pêcheux (2011a, p. 98) que “dois príncipes italianos, juraram, ambos, diante de Deus: ‘Eu quero a mesma coisa que o meu irmão quer’, enquanto cada um murmurava para si: ‘Eu quero pôr as mãos na cidade de Turim’”.

Não é por acaso que a metáfora utilizada por este autor faz referência aos príncipes italianos da cidade (Turim) na qual Gramsci participou ativamente das mobilizações dos trabalhadores em 1919, propondo a formação de conselhos operários. Digo isso, porque ele se utiliza desta metáfora para fundamentar a noção de *lutas ideológicas de movimentos*, aproximando-se do estudo de Gramsci sobre as formas de luta de caráter militar e de caráter político. Sobre a luta política, Gramsci (apud SADER, 2005) distingue três formas: guerra de movimento, guerra de posição, e subterrânea.

No debate com Althusser, Pêcheux (2011a) chama a atenção para o fato de que houve quase uma unanimidade na interpretação que tomou este artigo como *sociologia funcionalista*, por entenderem que Althusser atrelou a questão da ideologia

à reprodução das relações de produção e, assim, associou o marxismo a uma teoria pura de reprodução social.

Diante deste artigo, ressalta o fato de que não há como um marxista considerar a ideologia sob o ponto de vista das relações sociais, sem também considerar as formas de *resistência* à reprodução e “revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente”. (PÊCHEUX, 2011a, p. 96).

Considerando que Althusser tivesse igualmente o objetivo de pôr em pauta esta questão, Pêcheux (2011, p. 97) afirma que “provavelmente o tenha feito de forma excessivamente opaca ou prudente demais”. Daí que Pêcheux (2011a) traz a noção de *lutas ideológicas de movimento* para defender que

ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações. (PÊCHEUX, 2011a, p. 97).

Nesta formulação de Pêcheux identifiquei uma estreita relação com Gramsci quando ele distingue a guerra de posição, como aquela que implica um tipo de resistência passiva (como um boicote) e a guerra de movimento como aquela que implica uma determinada ação ou uma aliança (como numa greve), além dessas, existem outras, mas quero me fixar na “guerra de movimento” no intuito de aproximá-la da noção de *lutas ideológicas de movimento* de Pêcheux.

Sendo a guerra de movimento da ordem das lutas políticas, a ela Gramsci atribui uma forma de “arditismo”²⁶ que consiste numa possibilidade de manobra por vias internas à dominação através de um desenvolvimento tático, “em cuja concepção a experiência de guerra pode ser somente um estímulo e não um modelo”. (SADER, 2005). Dessa forma, “na luta política, não se pode imitar os métodos de luta das classes dominantes, sem correr o risco de cair em emboscadas fáceis”. (Idem, ibidem, p. 71).

²⁶ Conforme Sader (2005, p. 68), esse termo se refere aos *arditti*, “soldados escolhidos para cumprir tarefas difíceis e de alto risco. As formações de *arditti* se constituíram no Exército italiano durante a I Guerra Mundial. O termo foi retomado pelos *arditti dei popolo* (arditti do povo), grupos criados para combater os bandos fascistas em 1921”.

A tática dos *arditi* pode não ter para algumas classes a importância que tem para outras. Para certas classes, a guerra de movimento e de manobra é necessária, porque adequada e, no caso da luta política, pode ser associada a um útil, e talvez, indispensável uso da tática dos *arditi*. (SADER, 2005, p. 71).

Este é o ponto de aproximação entre Pêcheux e Gramsci e que se evidencia quando o primeiro reconhece que “os movimentos no fim da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião, da divisão social do trabalho, e o relacionamento com o meio ambiente constituem, todos eles, aquilo que chamo de *lutas ideológicas de movimento*”. (PÊCHEUX, 2011a, p. 97).

A esta perspectiva, Pêcheux (2011a, p. 97) aponta que a consequência “é que os objetos ideológicos implicados no interior das lutas de movimento são necessariamente objetos paradoxos lógicos”, uma vez que eles têm uma estranha propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos e antagônicos entre si. Tal como foi ilustrado pela metáfora dos dois príncipes.

4 DA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* AO PROCESSO DISCURSIVO

Neste capítulo apresento os movimentos metodológicos e os gestos de interpretação empreendidos para análise do conjunto de materiais que constitui o *corpus* desta pesquisa. A seguir, analiso os referenciais e documentos do Instituto Unibanco, apresentando os sujeitos envolvidos na parceria público-privada, suas articulações e a concepção de educação que fundamenta o Projeto Jovem de Futuro. Apresento as fases do PJF com suas mudanças de configuração e suas implicações no ambiente escolar.

4.1 MOVIMENTOS DA ANÁLISE E OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

A estruturação da análise dos dados para o desenvolvimento deste estudo segue três movimentos. Primeiramente, realizei um levantamento bibliográfico à procura de pesquisas sobre o Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro.

Encontrei, então, uma dissertação apresentada à Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, intitulada *Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso projeto jovem de futuro do instituto Unibanco*,²⁷ defendida por Samara Paladino Roriz e Silva, em 2010.

Este trabalho faz uma avaliação de impacto do primeiro ano, 2008, do Projeto Jovem de Futuro nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, aplicando conceitos básicos de avaliação estatística de programas sociais. Tais conceitos de avaliação estatística são utilizados na estimativa do efeito médio do Projeto sobre as notas dos alunos, dos efeitos heterogêneos e do efeito na dispersão dessas notas.

A autora defende que o Projeto Jovem de Futuro teve grande impacto sobre a nota média dos estudantes e contribuiu para a redução da desigualdade de suas notas entre as escolas participantes e se propôs a entender o que gerou o aumento da proficiência dos participantes do programa. Ela também faz algumas estimativas com o objetivo de captar qual o tipo de investimento que, em média, contribuiu mais para

²⁷ Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8357/66080100277.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 out. 2011.

o desenvolvimento dos alunos. Nesse aspecto, não é apresentado nenhum resultado conclusivo.

Além da dissertação acima mencionada, encontrei um artigo publicado por Josie Costa Barbosa e intitulado *As Oficinas Devolutivas do PJJF como Instrumento de reflexão da prática docente*.²⁸ A autora é mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); é também analista de projetos sociais do Instituto Unibanco. O artigo trata da formação continuada dos profissionais da educação e do trabalho empreendido pelo Instituto Unibanco dentro da concepção de uma Gestão Escolar para Resultados, em especial as oficinas devolutivas das avaliações do Projeto Jovem de Futuro como uma alternativa de formação dos professores das 98 escolas públicas que participaram do projeto entre 2008 e 2010. As oficinas devolutivas do PJJF focalizavam a relação que a avaliação em larga escala tem com a aprendizagem e a avaliação em sala de aula.

Tendo em vista que o número de fontes secundárias encontradas sobre a temática desenvolvida nesta tese foi limitado e que as abordagens dos estudos não vão ao encontro da perspectiva histórica e crítica aqui adotada, optei por trabalhar com as fontes primárias.

Nesse sentido, num segundo movimento, reuni fontes primárias de diferente natureza, obtendo informações sobre o Instituto Unibanco e, em especial, sobre o Projeto Jovem de Futuro, através de sites da internet (do próprio IU, das empresas parceiras, governamentais e institucionais), bem como de materiais diversos sobre o IU tais como folhetos, encartes, relatórios e notícias de jornais.

Num terceiro momento, dediquei-me à análise dos dados realizada a partir de materiais obtidos na escola, como as observações, registros no diário de campo, entrevistas, documentos da escola (PPP e/ou Regimento) e materiais do Instituto Unibanco disponibilizados pela escola (materiais didáticos, encartes, folders, fotos, DVDs).

Esta estruturação é mais uma forma de apresentação didática do processo de análise desenvolvido, uma vez que esses movimentos foram feitos concomitantemente durante toda a pesquisa, de tal forma que a metodologia não está descolada dos princípios teóricos da análise do discurso nem constitui um capítulo à parte na totalidade do estudo.

²⁸ Disponível em: <<http://www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Josie%20Costa%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

No entanto, muito inspirada por Olinda Evangelista (2009), procurei articular alguns pontos que me parecem convergentes entre as perspectivas teórico-metodológicas da análise documental e da análise do discurso adotadas nesta pesquisa.

A começar pela própria noção de documento como história e que, portanto, “pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros” a serem analisados como fontes primárias, “sem haver superioridade de um documento sobre outro”. (EVANGELISTA, 2009, p. 1). No caso específico dos documentos de política educacional, a autora refere-se “aqueles produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações”. (Idem, *ibidem*, p. 2). Trabalhando, assim, com a ideia de que esses materiais “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais” (*ibidem*, p. 2), bem como sendo o documento história “não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (*ibidem*, p. 3).

Destaco, entre as premissas de Evangelista (2009), a noção de língua como arena de luta, levando em consideração as marcas da posição dos sujeitos na atribuição dos sentidos dentro de uma relação social de classes. Conforme a autora, uma das primeiras perguntas a serem feitas pelo pesquisador na análise dos documentos é: “se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido?” (EVANGELISTA, 2009, p. 5). Trabalhar com os documentos

[...] supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966, p. 12), da “consciência daquilo que somos realmente”, consciência concebida como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido” do qual é preciso fazer um “inventário”. (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Outra premissa da autora a ser enfatizada refere-se à relação entre o documento e a posição do pesquisador. Tal relação implica construção de conhecimento, do próprio *corpus*, buscando encontrar a partir de pistas, sinais e

vestígios que os documentos oferecem, ou seja, os significados históricos dos materiais.

Do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento conclui-se que o corpus documental é por ele definido, analisado, compreendido. A racionalidade presente na documentação não é dada a priori, ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos pelas evidências empíricas. (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Esta posição do pesquisador que Evangelista (2009) reconhece na análise documental coincide com a tarefa do analista de discurso que precisa construir o seu próprio *corpus*, uma vez que “não há um contato inaugural com o discurso [...], ele não se dá como algo já discernido e posto”. (ORLANDI, 1999, p. 63).

Dessa forma, as noções de *gestos de leitura* ou *gestos de interpretação*²⁹ em análise do discurso articular-se muito bem à perspectiva de análise documental destacada aqui, em especial, por meio do conceito de *arquivo*, entendido por Pêcheux (1997b, p. 57) como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Conforme o autor há um sistema diferencial dos gestos de leitura “na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’ reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura”. (PÊCHEUX, 1997b, p. 57). A organização dessas leituras pressupõe a relação entre a leitura literal (enquanto apreensão do documento) e a leitura interpretativa (que já é uma escritura), criando “um espaço polêmico das maneiras de ler” que, por sua vez, remete a “uma divisão social do trabalho da leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política”. (PÊCHEUX, 1997b, p. 58).

Esta divisão, segundo o autor, se explica pela forma com a qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva, entre aqueles portadores de leitura e obra própria e aqueles cujos gestos repetidos (de cópia, transcrição, classificação...) constituem uma leitura que impõe o apagamento do sujeito-leitor a serviço de uma instituição (Igreja, Estado ou empresa). (PÊCHEUX, 1997b).

Ao mesmo tempo, tal divisão constitui o pano de fundo do que Pêcheux (1997b,

²⁹ Conforme Orlandi (1998, p. 87-88), “leitura e interpretação não se recobrem. A noção de interpretação é mais ampla, sendo a leitura função da interpretação com suas características particulares. Os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta”.

p. 61) coloca como o “divórcio cultural” entre os “literatos” (que atravessam a materialidade do texto, como no caso dos historiadores e filósofos) e os “cientistas” (que tratam a língua como um objeto lógico-matemático, como no caso dos linguistas). Nas duas práticas de leitura de arquivo a materialidade da língua, no que ela tem de constitutiva, ou seja, o deslize, a falha e a ambiguidade, desaparecem. Sendo assim, Pêcheux (1997b) chama a atenção para o jogo com os sentidos através da própria língua que para significar se inscreve na história, ou seja, a existência da materialidade da língua na discursividade do arquivo. Conforme o autor,

é esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1997b, p. 63).

Contudo, o que torna possível uma aproximação entre as premissas acima destacadas da análise documental e a perspectiva da análise de discurso empreendida por Pêcheux é o fato de ser esta última uma disciplina de interpretação e não apenas uma metodologia. Exige do analista um trabalho sobre os documentos que leva em consideração o homem falando, mas não a fala em si, a produção dos sentidos na relação do sujeito com a história e com a ideologia. Daí ela possuir seu próprio dispositivo teórico de análise. Conforme Pêcheux (1997c, p. 53),

todo enunciado, toda a sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

A análise do discurso é uma disciplina que busca nos documentos (entendidos como arquivos textuais) os efeitos de sentidos relacionados aos discursos e não o conteúdo. Nessa perspectiva, texto é “uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente”. (ORLANDI, 1998, p. 61). E, como tal, o processo de análise pode ser realizado em séries textuais orais ou escritas (MUTTI, 2003), bem como em linguagem não verbal, como, por exemplo, os movimentos do corpo, ou seja, “os efeitos da linguagem verbal sobre a não verbal”. (ORLANDI, 2001, p. 89).

Portanto, ao analista cabe “não só compreender como o texto produz sentidos”, mas também “determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade”, ou seja, “que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos

e os sujeitos em suas posições” (ORLANDI, 1998, p. 88).

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. [...] Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia. (ORLANDI, 1999, p. 60-61).

Nesta perspectiva, o trabalho de interpretação envolve a relação intradiscursiva (como fio do discurso) e interdiscursiva (como pré-construído) (PÊCHEUX, 1997a), uma vez que os sentidos nem estão à deriva nem presos às palavras. Da mesma forma, o analista lida com a noção de incompletude, pois nem sujeitos nem sentidos são completos; é por meio da historicidade e da ideologia que eles se constituem.

O sujeito da análise do discurso é um sujeito histórico, inserido numa formação social e não um indivíduo psicológico. Para que ele diga sua palavra precisa recorrer aos “já-ditos”, se inscrevendo em formações discursivas e ideológicas (no interdiscurso). E ele o faz pelos chamados “esquecimentos”³⁰ que lhe dão a “impressão de realidade do pensamento” e a “ilusão de autonomia”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 174-175).

Na análise do discurso, conforme Ferreira (2003, p. 192),

os processos discursivos vão se desenvolver pelo sujeito, mas não têm nele sua origem. Isto se deve ao descentramento da noção no âmbito discursivo, o que a faz distanciar-se do sujeito consciente, senhor de seus atos e com controle sobre a língua. O sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.

Daí a tarefa do analista não ser interpretar o texto, e sim os movimentos do processo de significação que se, por um lado, são abertos (incompletos), por outro são regidos e administrados. A relação entre a abertura e a determinação, está formulada mais precisamente por Orlandi (1999, p. 53):

³⁰ Em síntese, Pêcheux (1997a, p. 173), chama de “esquecimento” n. 2 aquele pelo qual todo sujeito-falante “seleciona”, no interior da formação discursiva que o domina, um enunciado e não outro e de “esquecimento” n. 1 o que remete a uma analogia com o recalque inconsciente por parte do sujeito-falante ao exterior que determina a formação discursiva.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formulações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Levando isso em conta, procurei estabelecer uma escuta para ouvir além das evidências, compreendendo a opacidade da linguagem (a língua funcionando ideologicamente), a constituição dos sentidos e dos sujeitos afetados pela história, pela ideologia e pelo inconsciente, mas abrindo espaço para a ruptura e a resistência.

Assim, o *corpus* foi constituído pelo conjunto de materiais já mencionados, tais como: documentos referentes ao IU, ao PJJ e entrevistas (sem desconsiderar alguns discursos sobre as escolas encontrados em fontes secundárias). São materiais que, inicialmente, foram tomados como textos e ao longo da análise foram remetidos a processo discursivo.

É um processo que se faz mediante a passagem de todo “material de linguagem bruto” para “objeto discursivo” (discurso) e deste para “processo discursivo” (relações com as formações discursivas e destas com a ideologia). Os textos não têm papel ilustrativo de ideias preconcebidas, mas abrem possibilidades para leituras e interpretações sobre o processo discursivo que envolve a sua materialidade (linguístico-histórica), as condições de produção do discurso em relação à ideologia, ao inconsciente e aos sujeitos. Partindo do pressuposto de que “os sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas, uma mesma palavra, na mesma língua significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva”. (ORLANDI, 1999, p. 77).

Desse modo, inicio o referido processo de significação em meio aos fios do discurso do Instituto Unibanco.

4.2 OS FIOS DISCURSIVOS DO INSTITUTO UNIBANCO

O Projeto Jovem de Futuro (PJJ) se insere as ações do Instituto Unibanco; nelas se engendram as relações entre o público e o privado, planejam-se os conteúdos e a forma do Projeto a ser executado pela comunidade escolar. Sendo

assim, faz-se necessário a sua contextualização a fim de conhecer os sujeitos envolvidos nessas relações, a concepção de educação e as propostas educativas que fundamentam o PJJF.

O Instituto Unibanco (IU) foi criado em 1982 para promover as ações e os investimentos sociais do Unibanco, que atualmente integra o conglomerado Itaú Unibanco.³¹

Ao final da década de 1980, o IU já apoiava cinco projetos comunitários na área da educação: o Centro de Estudos Instituto Unibanco, o Círculo de Leitura, o Estúdio Aprendiz, a Rocinha do Saber e a Associação Junior Achievement.³²

Dentre eles destaco o Centro de Estudos Instituto Unibanco, pois através da Rede de Educação (uma parceria articulada pelo Centro de Estudos do Instituto Unibanco entre 14 escolas públicas da região do Butantã, zona oeste da capital paulista), deu-se início ao PJJF em 2007, na sua fase piloto. Cabe destacar também o projeto da Associação Junior Achievement, voltado ao empreendedorismo juvenil – proposta educativa com vistas à economia de mercado e ao fortalecimento dos

³¹ Conforme o jornal Folha de São Paulo do dia 3/11/2008, “os controladores da Itaúsa e da Unibanco Holdings comunicam ao mercado que assinaram nesta data contrato de associação visando à unificação das operações financeiras do Itaú e do Unibanco de modo a formar o maior conglomerado financeiro privado do Hemisfério Sul, cujo valor de mercado fará com que ele fique situado entre os 20 maiores do mundo. Trata-se de uma instituição financeira com a capacidade de competir no cenário internacional com os grandes bancos mundiais”. Segundo as duas instituições, o total de ativos combinado é de mais de R\$ 575 bilhões contra R\$ 403,5 bilhões do Banco do Brasil, e R\$ 348,4 bilhões do Bradesco, de acordo com dados de junho do Banco Central. Em comunicado, as instituições informaram que a fusão é resultado de 15 meses de negociação e de “uma forte identidade de valores e visão convergente de futuro”. A presidência do Conselho de Administração ficará a cargo de Pedro Moreira Salles (pelo Unibanco) e o presidente executivo será Roberto Egydio Setubal (pelo Itaú). O Conselho de Administração do novo banco será composto por 14 membros, sendo que seis serão indicados pelos controladores da Itaúsa e pela família Moreira Salles, e os demais serão independentes. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/dinheiro/ult91u463386.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

³² “O Centro de Estudos Instituto Unibanco é um espaço educacional mantido nas proximidades de um dos prédios do Unibanco, em São Paulo, que promove o desenvolvimento educacional e cultural de crianças e jovens da comunidade do Jardim Educandário. “Rocinha do saber” é um projeto desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a ONG Viva Rio, de educação formal por meio de cursos equivalentes aos três anos do ensino médio, com a metodologia do Telecurso 2000 (sistema educacional desenvolvido na década de 1990 pela Fundação Roberto Marinho e Fiesp). “Círculo de Leituras” é um projeto desenvolvido em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, realizado com alunos de escolas públicas em regiões menos favorecidas. “Estúdio Aprendiz” é um projeto desenvolvido em parceria com a ONG Cipó para formação de adolescentes, visando o cumprimento da Lei da Aprendizagem que estabelece a obrigatoriedade de contratação de aprendizes por empresas de médio e grande porte e promover a inserção qualificada ao mundo do trabalho em empresas parceiras. “Associação Junior Achievement”, criada em 1919 nos Estados Unidos e presente em 116 países, desenvolve sua metodologia no Brasil com projeto de educação complementar tendo o Instituto Unibanco como mantenedora. Artigo “Contribuir para a Educação: desafio para o Instituto Unibanco”. Dacultura, ano V, n. 9. Disponível em: <http://www.funceb.org.br/images/revista/18_6r3u.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

valores empresariais –, o qual iniciou sua parceria com o IU em 1987 e, além de se manter até hoje, vem se intensificando. Atualmente, com o apoio do Instituto, o projeto da Associação Junior Achievement desenvolve-se também junto às escolas públicas de ensino fundamental e médio, atingindo estudantes a partir de 10 anos de idade.

Conforme Relatório de Atividades do Instituto Unibanco 2007, o Projeto desenvolvido em parceria com a Associação Junior Achievement do Brasil para alunos de 52 escolas das capitais das regiões Sul, Sudeste e em Brasília-DF, Cuiabá-MT, Goiânia-GO, Maceió-AL, Fortaleza-CE, Recife-PE e Salvador-BA, é voltado para a educação prática de jovens em economia e negócios, “com o objetivo de despertar o espírito empreendedor e suas aulas sobre livre iniciativa, empreendedorismo e funcionamento das empresas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 26) são ministradas por colaboradores voluntários do Unibanco.

O Itaú Unibanco realiza seus investimentos sociais através de três instituições: Fundação Itaú Social,³³ Instituto Unibanco e Instituto Itaú Cultural.³⁴ Apesar de todos atuarem de forma independente, é através do Programa de Voluntariado do Itaú Unibanco³⁵ que se concentram as ações da Fundação Itaú Social, do Instituto Unibanco e parceiros independentes. Conforme o Relatório de Atividades do Instituto Unibanco 2010,³⁶ a parceria com a Fundação Itaú Social tem se consolidado.

³³ A Fundação Itaú Social atua com governos municipais, estaduais e federais para o desenvolvimento de políticas educacionais. Seu foco é o ensino básico na educação pública e os temas que desenvolvem são: Educação Integral, Leitura e Escrita, Gestão Educacional e Avaliação de Projetos Sociais. Alguns exemplos são a Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, a Melhoria da Educação no Município e a Excelência em Gestão Educacional. Disponível em: <<http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/ra/34.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

³⁴ Desenvolvido continuamente desde 1997, com abrangência nacional, o programa desenvolve e promove trabalhos em nove áreas temáticas – artes cênicas, arte cibernética, artes visuais, cinema e vídeo, dança, jornalismo cultural, literatura, música e pesquisa em gestão cultural. Disponível em: <<http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/ra/34.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

³⁵ O programa Voluntários Itaú Unibanco é voltado aos colaboradores do conglomerado para participação em projetos do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social ou de entidades parceiras. Em 2010, entre as ações corporativas estruturadas pela Fundação Itaú Social e pelo Instituto Unibanco para promover o trabalho voluntário em meio aos colaboradores, podemos citar as oficinas de informática, de ingresso no mercado de trabalho, de uso consciente do dinheiro e de contação de histórias, além de outros programas dessas instituições, como a Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, o Jovens Urbanos, o Menitoria Jovem e o Estudar Vale a Pena. Disponível em: <<http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/ra/34.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

³⁶ As citações referentes aos documentos do Instituto Unibanco e das escolas pesquisadas serão apresentados no formato de quadros a fim de serem diferenciados, tanto das citações de autores quanto das citações de entrevistas.

Juntas, as duas organizações têm traçado estratégias comuns de posicionamento, comunicação, agendas e ações. Há ainda participação recíproca nos conselhos e intercâmbio de metodologias e materiais dos projetos em andamento. **Ações conjuntas para a produção e a disseminação de conhecimento constituem outro ponto dessa parceria, que já resultou, por exemplo, na publicação de todos os materiais pelas duas entidades nas páginas do ItaúClube e na distribuição do encarte Especial Ensino Médio, produzido pelo Educar para Crescer, da Editora Abril para todos os colaboradores do Itaú Unibanco.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2010b, p.14, grifo meu).

Em 1998, o IU começa a participar do Programa de Alfabetização Solidária (AlfaSol),³⁷ de combate ao analfabetismo, a qual foi renovada em 2005.³⁸

A partir de 2007, adotou um novo modelo de atuação, direcionando o foco de suas atividades para o ensino médio público. Voltando-se à juventude brasileira, principalmente aquela em situação de pobreza, conforme justificativa abaixo:

O Instituto Unibanco tem como foco básico de atuação a juventude brasileira, principalmente aquela em situação de pobreza, **pois acredita que o jovem deve ser o grande agente transformador de sua própria realidade e da realidade do país.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 8, grifo meus).

O Relatório de Atividades do Instituto Unibanco 2007 aponta que os seus projetos dividem-se em três frentes de atuação: Educação Formal, Qualificação para o Mercado de Trabalho e Educação Ambiental.³⁹ Consideradas pelo Instituto como

³⁷ O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1996 com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. O programa está caracterizado na evolução espaço temporal, pelas parcerias das Prefeituras Municipais, Instituições de Ensino Superior, Empresas e administração do PAS (transformado em ONG no ano de 1998 com o nome de AlfaSol). Sobre o AlfaSol, cf. estudo de Denise Comerlato e Jaira Moraes no livro "Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação", organizado por Vera Peroni, conforme referências desta tese.

³⁸ A parceria entre o Instituto Unibanco e a Alfabetização Solidária teve início em julho de 1998, com a adoção de cinco municípios. De 1998 a 2000 foram adotados cinco municípios, em 2001 e 2002 sete municípios e em 2003 e 2004 o Instituto Unibanco adotou dez municípios. Em 2005, nove municípios foram adotados. Disponível em: <<http://www.pautasocial.com.br/pauta.asp?idPauta=4249>> Acesso em: 24 nov. 2012.

³⁹ Educação Formal: Desenvolvimento Social e Humano, com foco no Ensino Médio público, desenvolvendo três projetos: Jovem de Futuro, Entre Jovens e Centro de Estudos Instituto Unibanco; Qualificação Profissional: Desenvolvimento Econômico, com foco no mercado de trabalho, desenvolvendo o Projeto Jovens aprendizes: uma proposta de promoção da Lei do Aprendiz; Educação Ambiental: Desenvolvimento Sustentável, desenvolvendo o projeto Preservação do Meio Ambiente: Consciência Ecológica e Sustentabilidade e Parceiros pela Natureza: Rede CEAS – Centros de Educação Ambiental. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007).

uma base tríplice capaz de proporcionar o desenvolvimento social, humano e econômico da juventude.

Apoiando-se em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴⁰ e do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), alia educação ao mercado de trabalho como condição basilar à diminuição da pobreza a fim de justificar sua opção pelas ações voltadas à juventude e ao ensino médio.

Segundo dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a população com ensino médio (de 9 a 11 anos de estudo) apresenta uma probabilidade de pobreza de 9%, contra 90% daqueles que cursaram apenas o ensino fundamental. [...] De acordo com estudo do BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, nosso país deixará de ganhar, nos próximos 40 anos, R\$ 300 bilhões – 16% do PIB – porque um grande contingente de jovens não concluiu o Ensino Médio e não apresenta, portanto, qualificação necessária para o mercado de trabalho. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007 p. 11).

Na área da educação formal, em 2007, o Instituto desenvolve três projetos próprios: Projeto Jovem de Futuro, Projeto Entre Jovens e Centro de Estudos. O Projeto Jovem de Futuro, cuja proposta de lançar um planejamento estratégico voltado à melhoria da qualidade de ensino destinado às escolas públicas da rede de ensino estadual. O Projeto Entre Jovens, cuja proposta é oferecer atendimento educacional por meio de tutorias realizadas por estudantes universitários aos alunos da primeira série do Ensino Médio de escolas públicas. E, o Centro de Estudos, que é um espaço educacional e cultural situado na zona oeste de São Paulo, mantém parcerias com escolas localizadas no entorno e busca desenvolver atividades voltadas à formação profissional e socioeducativas para crianças e jovens entre 9 e 21 anos.

Além do Programa de Voluntariado do Itaú Unibanco já mencionado, a área de Gestão de Conhecimento do Instituto Unibanco é outra forma de articulação das ações conjuntas com o Itaú Social e os parceiros independentes, bem como de articular seus próprios projetos. Esta é responsável por promover e divulgar pesquisas sobre temas específicos em educação, visando apontar alternativas aos problemas diagnosticados. Dentro desta perspectiva, desde 2005 criou-se o Prêmio Instituto

⁴⁰ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

Unibanco no intuito de fomentar as parcerias entre a universidade, as escolas e o terceiro setor.

A cada ano são desenvolvidas temáticas e realizadas as respectivas premiações. Conforme Relatório de Atividades do Instituto Unibanco 2007, neste ano o tema abordado foi “A construção de um Ensino Médio público de qualidade” e sete projetos nas áreas de Formação de Professores e de Gestão Escolar e Sistemas de Ensino foram premiados.

Sobre a produção e disseminação de conhecimentos, encontra-se nesse relatório a seguinte afirmação:

Ciente da complexidade dos temas relacionados à educação dos jovens no Brasil e ao Ensino Médio, o Instituto Unibanco fomenta a realização de iniciativas que colaborem para a gestão do conhecimento na área, promovendo o diálogo entre órgãos governamentais e privados, centros de pesquisas, universidades, especialistas e estudiosos, colocando na agenda pública de debate questões de extrema urgência. Só com a união e a discussão de diversos setores da sociedade, será possível **construir caminho hábil para o desenvolvimento do capital humano da juventude.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 14, grifo meu).

A área de Gestão do Conhecimento do Instituto Unibanco organizou em 2008 o seminário “A crise de audiência do Ensino Médio” para tratar do tema evasão e abandono no ensino médio (Instituto Unibanco, 2009a). Ele reuniu membros do Ministério da Educação (MEC), do Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA/SAE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC), das secretarias de educação de Minas Gerais e de São Paulo, da Universidade Federal de Minas Gerais, da Fundação CESGRANRIO,⁴¹ da Faculdade Pitágoras,⁴² do

⁴¹ A Fundação CESGRANRIO é uma fundação privada e autônoma, registrada pelo antigo Conselho Nacional de Serviço Social do MEC desde 1973, recadastrada pelo atual Conselho Nacional de Assistência Social e também registrada no Conselho Municipal de Assistência Social do Município do Rio de Janeiro (CMAS). Ela tem sido responsável pela aplicação, em todo o país, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), do ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como “Prova Brasil”, e do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), tendo também aplicado o “Provão” (Exame Nacional de Cursos), desde que foi instituído até sua extinção pelo MEC. Em convênio com o Instituto Unibanco, a Fundação CESGRANRIO desenvolveu, em 2007, um projeto de cooperação técnica para avaliar o impacto das ações de intervenção promovidas pelo Instituto Unibanco no desempenho dos alunos matriculados em quatro escolas estaduais no Estado de São Paulo. Em 2008, a CESGRANRIO também realizou pesquisa para a Fundação Bradesco, comparando o desempenho de seus alunos com os resultados do SAEB. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/avaliacoes_programas.aspx>. Acesso em: 10 ago. 2012.

⁴² As Faculdades Pitágoras pertencem ao grupo Kroton Educacional, uma das maiores empresas

Instituto Alfa e Beto⁴³ e diretores de escolas. O seminário contou também com a presença de Mozart Neves (Movimento Todos pela Educação) e Norman Gall (Instituto Fernand Braudel)⁴⁴ que apresentaram conferências durante o evento, mas suas apresentações não foram publicadas.

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 do ensino médio público das escolas brasileiras. Com base neste ideário estão estruturados os Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco com a definição do Instituto, sua missão, seus objetivos, as ações dos seus projetos, sua opção pelos jovens da classe trabalhadora e pelo ensino médio público, bem como a relação entre pobreza, capital humano e desenvolvimento econômico que serve como suporte para o projeto de desenvolvimento “sustentável” que defendem estes intelectuais.

Os pressupostos defendidos neste seminário são retomados pelo Grupo de Trabalho de Gestão do Conhecimento do Instituto Unibanco, num segundo seminário

privadas educacionais do Brasil, atua na Educação Básica há mais de 45 anos e no ensino superior há mais de 10 anos. A empresa também envolve a distribuição, atacado, varejo, importação e exportação de livros didáticos, paradidáticos, revistas e outras publicações. A primeira Faculdade Pitágoras foi criada em 2000, atualmente atua nos estados do Maranhão, Minas Gerais, Bahia, Espírito Santos, São Paulo, Paraná e Maceió. Em 2007, adquiriu a IUNI que já possuía as marcas UNIC, UNIME e FAMA. Em 2010, a Kroton anunciou a Oferta de Distribuição Pública de Ações, expandindo ainda mais seu crescimento. Disponível em: <<http://www.faculdadepitagoras.com.br/BeloHorizonte/afaculdade/Paginas/historico.aspx>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁴³ O Instituto Alfa e Beto se apresenta como uma organização não governamental, sem fins econômicos, criado em novembro de 2006. Tem como presidente João Batista Araujo e Oliveira desde 2006, o qual já atuou também como Secretário Executivo do MEC (1995), Funcionário do Banco Mundial em Washington (1986-1995), salvo período 1989-1992, Funcionário da OIT em Genebra (1989-1992) e Diretor do IPEA/CENDEC – 1985-1996), desenvolvendo atividades de consultoria a diversas redes estaduais e municipais de ensino, bem como a associações e instituições privadas, relacionadas com políticas educacionais, reformas e gestão, entre elas, o Programa de Gestão Municipal e Escolar (Programa Escola Campeã, patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil abrangendo 52 municípios em 27 estados). Essa atividade inclui o desenvolvimento do projeto, do mecanismo de implementação e dos materiais didáticos para o programa de Gestão Municipal da Educação e para o Programa de Gestão Escolar, a consultoria pedagógica do Telecurso 2000 e a Concepção, orientação e produção do programa CAPACITAR (Sistema Pitágoras de Ensino). Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/176>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

⁴⁴ O Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial é uma iniciativa privada formada em 1987 em São Paulo por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas. Conduzem pesquisas, debates públicos e ações sociais que propõem soluções para os problemas institucionais do Brasil e da América Latina. O nome do Instituto homenageia o historiador francês, Fernand Braudel, um dos fundadores da Universidade de São Paulo, por seu trabalho celebrar o poder do mercado como força no desenvolvimento humano. O Instituto estabelece parcerias com instituições e empresas privadas como: as fundações Ford, Tinker, General Electric, Itaú Social, Odebrecht e Worldfund; Instituto Unibanco e Open Society Institute. Disponível em: <<http://pt.braudel.org.br/o-instituto/#sthash.bF69YzxL.dpuf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

realizado em 2010, intitulado: “Como aumentar a audiência no Ensino Médio?” (Instituto Unibanco, 2010b). Além de dar continuidade ao debate sobre a situação do ensino médio, durante este evento ocorreu a assinatura de renovação da parceria entre o governo do estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Unibanco e outras 25 escolas estaduais de Porto Alegre e Região Metropolitana passaram a fazer parte do convênio.⁴⁵

Levando isso em conta, detalhar os seminários sobre a crise no ensino médio é uma maneira de apresentar os representantes do Instituto Unibanco e seus parceiros, mostrando de que lugar eles falam e quais espaços-tempos já percorreram. E, assim, evidenciar as condições de produção dos seus discursos, as formações ideológicas em que se filiam nas relações público-privadas, sob as quais se forjam os conteúdos e a forma do PJJ.

Identificando as filiações discursivas dos sujeitos do IU, mostro que por mais que eles tentem apresentar suas proposições como novas, investindo no discurso da modernização, é flagrada em suas formulações a formação discursiva neoliberal na qual predominam os velhos sentidos do liberalismo econômico que vem à tona pela historicidade, pela memória e pela língua, determinando, assim, o seu dizer. Justamente porque

o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 1999, p. 32).

As condições de produção dos discursos compreendem a relação entre os sujeitos e a situação sócio-histórica e ideológica mais ampla; já a constituição dos sentidos – o interdiscurso como é chamado na AD – é o que determina a formulação e é nesse jogo entre a atualidade e a memória que se dá a materialidade do discurso. Dessa forma, busquei identificar na análise da área de gestão de conhecimento do IU sobre quais bases se dá a posição-sujeito dos seus representantes, onde se inscrevem dentro de uma região de sentidos, ou seja, em quais formações discursivas e ideológicas se vinculam.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=5787>. Acesso em: 15 ago. 2012.

Levando em consideração estes pressupostos teórico-metodológicos, entendi como importante me debruçar, especialmente, sobre as formulações realizadas no seminário “A Crise de audiência no Ensino Médio”. Isso porque, como mencionei, não foi um evento isolado. Esse seminário,⁴⁶ que ocorreu no dia 5 de dezembro de 2008, foi antecedido por uma “Reunião Técnica” (assim foi denominada no Relatório de Atividades do IU 2008) no dia 4 do mesmo mês. Com um caráter mais restrito, a reunião teve como objetivo a análise de dados estatísticos sobre a situação do ensino médio no Brasil com os especialistas⁴⁷ do INEP/MEC, da UFMG e da CESGRANRIO e, a partir dessas análises, deu-se a abertura do seminário por Ricardo Paes de Barros no dia seguinte.

Ricardo Paes de Barros atua como pesquisador junto ao IPEA, uma fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e, ao mesmo tempo, como conselheiro administrativo do Instituto Unibanco. Ele é responsável pela avaliação de impacto não só do Projeto Jovem de Futuro como também dos programas do Itaú Social e do Instituto Ayrton Senna.⁴⁸

Ricardo Paes de Barros afirma que “para encontrar a razão dessa crise é fundamental mensurar sua magnitude, pois o fenômeno tem várias dimensões que, devem ser isoladas e quantificadas”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 9).

Conforme sua apresentação,

haveria uma dupla crise: a de oferta de oportunidades e de aproveitamento dessas oportunidades [...] e como instrumento de avaliação da extensão do fenômeno, Ricardo Paes de Barros propôs um indicador que permite medir o grau de audiência do Ensino Médio, em suas diversas dimensões. O sistema cruza dados como a proporção de jovens na escola, duração do ano letivo, tempo real de frequência, o grau de assiduidade dos professores, e os períodos da jornada escolar e dos estudos em casa. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 9).

Segundo Ricardo Paes de Barros, economista, os alunos do ensino médio

⁴⁶ A síntese deste seminário foi publicada pelo Instituto Unibanco em 2009, ele também está editado no Relatório de Atividades do Instituto Unibanco 2008, conforme referências.

⁴⁷ Elaine Toldo Pazello (INEP/MEC), Simone Wajnman (UFMG) e Ruben Klein (CESGRANRIO). (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

⁴⁸ Ricardo Paes de Barros é um dos autores do livro: “Avaliação Econômica de Projetos Sociais”. Org. Naercio Menezes Filho. São Paulo: Dinâmica Grafica e Editora 2012. De iniciativa do Itaú Social e coordenação técnica do Itaú Unibanco. Publicou também: “Avaliação do impacto dos programas do Instituto Ayrton Senna” em coautoria com Mirela de Carvalho – IETS. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/08d6b635-9c2d-4985-bd74-38e9090933de.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

apresentam um baixo número de horas de estudo por ano e “esse seria um dos fatores do abismo existente entre o Brasil e os países que já se desenvolveram no campo educacional” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 9), evidenciando o problema da “audiência” do ensino médio no país.

Tendo em vista que na área da educação não é comum os professores se referirem às dificuldades na relação ensino/aprendizagem pelo termo de “audiência”, bem como não consta uma nota explicativa sobre o sentido deste termo empregado pelos representantes do IU, busquei, primeiramente, alguns significados para esta palavra – audiência – num dicionário de língua portuguesa, encontrando os seguintes resultados: “audição; público (de ouvintes ou espectadores); recepção à pessoa (s) por uma autoridade; sessão de tribunal”. (HOUAISS, 2001, p. 44).

Já em um dicionário jurídico, essa palavra significa “sessão solene por determinação de juízes ou tribunais para a realização de atos processuais, julgamento”.⁴⁹

Por se tratar de um termo muito utilizado pela mídia, busquei também o significado no dicionário da propaganda, encontrando o seguinte resultado: “pessoas atingidas pelos veículos de comunicação, termo aplicado tanto para definir as pessoas que ouvem determinada emissora de rádio como as que assistem a determinado canal de televisão ou leem determinado título de jornal ou revista”.⁵⁰

Afinal, o que seria a “audiência” do ensino médio para os representantes do IU? Seria a frequência e/ou permanência dos estudantes do ensino médio? Seriam todos aqueles “dados” a serem cruzados (frequência, assiduidade do professor, número de horas de estudos dos alunos...)? Ou estaria o termo empregado pelos representantes do IU carregado daqueles sentidos jurídicos e midiáticos referentes à “audição”, “recepção”, “autoridade solene”, “pessoas atingidas pela comunicação”?

A palavra “audiência” é um termo advindo de outros campos lexicais. Ao entrar na área da educação, o campo semântico em torno dessa palavra passa a revestir-se de outros sentidos de tal forma que se podem relacionar esses sentidos jurídicos e midiáticos, por exemplo, aos sentidos dominantes numa concepção “bancária de educação”. (FREIRE, 1987, p. 57).

⁴⁹ Dicionário Jurídico. Disponível em: <http://www.centraljuridica.com/dicionario/g/1//a/p/1/dicionario_juridico/dicionario_juridico.html> Acesso em: 29 set. 2013.

⁵⁰ Dicionário da Propaganda. Disponível em: <http://brenobrito.com/files/Dicionario_da_Propaganda.pdf> Acesso em: 29 set. 2013.

Conforme Freire (1987, p. 62), “a educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. [...] Homens espectadores e não criadores do mundo”.

Levando isso em consideração, caberia um esclarecimento em relação ao uso desse termo por parte dos representantes do IU, e principalmente por parte do economista Ricardo Paes de Barros, o qual se propôs a construir um “indicador” capaz de “medir” tal “audiência” no ensino médio.

Além dos conselheiros administrativos Ricardo Paes de Barros e Claudio de Moura Castro, o seminário contou também com a presença da superintendente, do presidente e vice-presidente do Instituto Unibanco.

A superintendente, Wanda Engel, defendeu a ideia de haver um “verdadeiro apagão em nosso capital humano”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 4).

O cenário da educação básica mostra, claramente, que os jovens estão deixando de concluir seus estudos, principal instrumento para que possam se desenvolver e ingressar no mundo profissional, **enquanto sobram postos de trabalho para a mão de obra qualificada.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 4, grifo meu).

Sobre o apagão de mão de obra no Brasil, cabe aqui pontuar o estudo realizado por Santos e Rodrigues (2013),⁵¹ onde os autores mostram a partir da análise do quadro teórico do novo-desenvolvimentismo, nas suas especificidades, em relação ao desenvolvimentismo brasileiro das décadas de 1940-1970, produzidos por intelectuais cepalinos⁵² e isebianos⁵³ os novos contornos da ação do Estado. Santos e Rodrigues

⁵¹ Este estudo faz parte da pesquisa financiada pelo CNPq, intitulada: Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação, coordenada pela professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni (PPG-EDU/UFRGS).

⁵² A Cepal – Órgão regional das Nações Unidas criado em 1948 com o objetivo de elaborar estudos alternativos para o desenvolvimento do país latino-americanos. Tem sede em Santiago do Chile. Os primeiros estudos da Cepal caracterizaram a América Latina como região fornecedora de produtos primários e consumidora de produtos industrializados vindos do exterior. Na formulação de um dos seus principais nomes, Raúl Prebisch, neste intercâmbio, havia uma tendência de deterioração dos termos de troca, em prejuízo aos produtos primários. Buscando a superação deste quadro, caracterizado como subdesenvolvimento, diversos intelectuais, entre eles Celso Furtado, defenderam a necessidade de promover a industrialização da América Latina e a diversificação geral de sua estrutura produtiva, incluindo temas como distribuição de renda e reforma agrária. (SANDRONI, 1989).

⁵³ O ISEB foi um instituto público criado em 1955 como uma espécie de sucessor do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), formado em 1953 por duas correntes: o Grupo de Itatiaia, formado por Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré e Roland Corbisier; e a Liga de Emancipação Nacional, integrada por intelectuais comunistas. Subordinava-se diretamente ao ministro da Educação e Cultura, embora gozasse de autonomia administrativa e plena liberdade de pesquisa, opinião e cátedra,

(2013), apoiando-se no referencial de Boschi e Gaitán (2008) e Branco (2009), destacam o seu caráter de instância reguladora das atividades econômicas, favorecendo os investimentos financeiros do capital através das parcerias público-privadas. Além disso, enfatizam o conceito de “equidade social”, apontado por Sicsú, Paula e Michel (2004), como um dos pilares da teoria do novo-desenvolvimentismo, como uma estratégia de transformação produtiva que permite compatibilizar um crescimento econômico sustentável com uma melhor distribuição de renda.

E, na interlocução com Branco (2009), apontam que esta abordagem continua naturalizando as relações econômicas, colocando os indivíduos no centro dos processos capitalistas, transferindo para eles a responsabilidade pela sua qualificação que passa a ser entendida como um investimento e não como um direito social. Sobretudo, serve de fundamento para o discurso da necessidade de formação e qualificação da mão de obra e de um suposto “apagão” de mão de obra muito propalada pela mídia.

Os autores, revisando as pesquisas de Nascimento (2011) sobre a escassez da mão de obra no Brasil e de Nonato, Pereira, Nascimento e Araújo (2011) sobre o perfil da força de trabalho brasileira, através do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho e Emprego, no período de janeiro de 2003 a junho de 2011, bem como através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e de projeções demográficas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam a contradição existente entre os dados apresentados pelas pesquisas avaliadas e o discurso sobre o apagão da mão de obra. Uma vez que estas pesquisas demonstram que, além de o Brasil não ter passado qualquer período de escassez generalizada de profissionais de carreiras técnico-científicas, ainda houve um aumento da escolaridade da população em idade ativa (PIA) com previsões mais otimistas ainda para os próximos anos em decorrência da expansão nos níveis de ensino médio e superior, bem como em vista das perspectivas de crescimento da educação profissional, científica e tecnológica.

Ao levar em consideração as pesquisas acima citadas, entendo que a analogia entre o “apagão de mão de obra” e o “apagão de capital humano” realizada por Wanda Engel não possui base empírica que a sustente, mas apoia-se no constructo político-ideológico do investimento no capital humano. Esta vai ao encontro das propostas de

segundo seu Regulamento Geral. Foi instinto em 1964, logo após a sua sede ter sido invadida e seus arquivos queimados. (SANDRONI, 1989).

políticas públicas que vêm se desenvolvendo no país desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo perfil tem como pilares o modelo da competência, da empregabilidade e da participação política e social.

Conforme Silva Júnior (2008, p. 20), autor que, ao contextualizar as políticas públicas nas gestões de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva a fim de desenvolver o tema sobre o trabalho do professor da escola pública, diz que

num movimento de atualização de sua teoria da dependência, Fernando Henrique Cardoso [...] governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro. Por outro lado, por conta da desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1980, gerenciou (mais do que governou), o país desconsiderando aquela, ou a considerando de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das organizações não governamentais (ONGs) e, neste movimento a formação e expansão do “terceiro setor”. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 20).

Segundo este autor, tal movimento produziu um novo paradigma de políticas públicas que se estendeu até o governo Lula, por meio de seu pacto social:

[...] as políticas públicas de oferta a serem executadas no âmbito da sociedade civil, em geral por ONGs e empresas privadas do terceiro setor, movimento que, ao lado das reformas institucionais executadas, redesenhou nossa sociabilidade e criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, adaptação e busca do consenso [...]. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 21).

É interessante observar na formulação da superintendente do IU o trabalho da ideologia ou a articulação entre ideologia e inconsciente, assim como são tratadas por Pêcheux (1997a, p. 152), como estruturas-funcionamentos, as quais têm o caráter de “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’ [...]”. Nesse caso, o “apagão de capital humano” representa bem a “evidência do sentido”, pois ao ser aproximado – como uma paráfrase – do “apagão de mão obra” (cujo sentido já está naturalizado), tem seu caráter material apagado e seu sentido é tomado como transparente pelo trabalho da ideologia que produz essa evidência. Por sua vez, a “evidência do sujeito” está marcada pela identificação de Wanda Engel ao campo discursivo do IU, como aquela que fala pelo Instituto, reproduzindo o seu ideário através dessa “evidência espontânea do sujeito como origem do seu dizer e causa de si” (PÊCHEUX, 1997a,

p. 153). O trabalho da ideologia aqui é exatamente apagar a sua interpelação em sujeito mediante sua identificação à rede de filiações discursivas na qual se inscreve em diferentes tempos-espacos percorridos.

A posição de Wanda Engel se verifica, assim, pelo seu afinamento com a prática política de Fernando Henrique Cardoso, a qual foi ex-ministra de Estado de Assistência Social – entre 1999 e 2002 durante a sua gestão – quando coordenou o Projeto Alvorada e a implantação do Cadastro Único de Famílias Pobres, além de ter sido ex-chefe da Divisão de Desenvolvimento Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A partir de agosto de 2012, a superintendência foi assumida por Ricardo Henriques, ex-secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. E Wanda Engel passou a integrar o Conselho de Administração do Instituto ao lado de Ricardo Paes de Barros, Cláudio Moura Castro, Antonio Matias, Cláudio Haddad, Marcos Lisboa, Thomaz Souto Correa e Tomas Zinner.

Pedro Moreira Salles, presidente do Conselho do Itaú Unibanco e presidente do Instituto Unibanco, enfatizou “a importância dos jovens para o desenvolvimento sustentável do país”:

Na fase atual de nosso desenvolvimento, caracterizada como a economia do conhecimento, as exigências são maiores. Os postos de trabalho exigem habilidades e competências que só podem ser garantidas com um mínimo de 11 anos de estudos, trajetória que exige a conclusão do Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 6).

A esta perspectiva de Pedro Moreira Salles é pertinente contrapor a posição de Frigotto (2006) que, apoiando-se em Hobsbawm e em Francisco de Oliveira, destaca que um projeto de desenvolvimento sustentável não pode operar através do mercado, mas deve operar contra ele. O que implicaria, segundo o autor,

[...] tomar como centro a tese de Francisco de Oliveira, explicitada em diferentes trabalhos, de que as forças sociais que se aninham em torno da alternativa ao neoliberalismo, ao monetarismo e ao ajuste fiscal, têm como tarefa ampliar e controlar o fundo público. Este se constitui no *nec plus* ultra das formas sociais do futuro. Um Estado social, portanto máximo, já que o Estado que cresce é o avalizador e garantidor do capital. (FRIGOTTO, 2006, p. 30).

Para o banqueiro Pedro Moreira Salles, “o Brasil deixa de crescer meio ponto percentual ao ano, em função dos problemas que assolam a sua juventude e, com base nesse fator de limitação, em 40 anos abrirá mão de acrescentar aproximadamente R\$ 300 bilhões ao PIB nacional”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 6). Quanto a esta afirmação, podemos também contrapor a análise de Frigotto (2006) no intuito de demonstrar a especificidade da dinâmica da desigualdade social no Brasil. Apoiando-se nos estudos de Pochmann (2004), vê-se que esta se traduz “por uma pirâmide social onde, se configura um empobrecimento e um esvaziamento da classe média, a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de capital e a ampliação dos inseridos precariamente na base da pirâmide”. (FRIGOTTO, 2006, p. 28).

Acompanhando a análise dos autores, vimos que o Brasil não deixa de crescer por problemas que “assolam a sua juventude” como afirma Moreira Salles, pois para o capital o Brasil continua crescendo. Conforme Frigotto (2006, p. 28),

Isso é resultado, para Pochmann, da política monetarista e fiscal que de um lado dá garantias aos ganhos do capital, mormente o capital financeiro, e, de outro, sustenta programas de renda mínima para os grandes contingentes como estratégia de diminuição da indigência e pobreza absoluta. Os empregos que serão criados são de inserção precária, de baixos salários que demandam, sobretudo, o trabalho simples. Não se trata, pois, de uma perspectiva de integração social efetiva ou de uma luta para ir além do sistema capital.

Essa formulação de Pedro Moreira Salles advém da posição político-ideológica do grupo afinado com Delfim Neto, ministro da Economia e do Planejamento durante os governos militares brasileiros que defendia a ideia do “aumento do bolo para sua posterior divisão”.

Frigotto (2006), em contraponto ao projeto que desponta no período da ditadura militar, ou seja, “um projeto da burguesia brasileira de marca socialmente regressiva que se mantém por ditaduras e golpes institucionais e que vendeu a nação para tornar-se sócia subordinada do grande capital”, enfatiza a necessidade de “reafirmar o ideário de Caio Prado, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Otavio Ianni e Milton Santos, entre outros”. (FRIGOTTO, 2006, p. 30)

Seguindo com as posições dos representantes do Instituto Unibanco, Pedro Malan, o vice-presidente do Instituto Unibanco, optou pela comparação entre o Brasil e a Coreia do Sul para ressaltar a “defasagem do Brasil em relação a outras nações”.

(INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 6).

Apesar dos progressos na universalização do ensino básico, a educação brasileira continua abaixo de nossas expectativas. Em nenhum outro setor é tão importante **uma concentração de corações e mentes para se recuperar o atraso e o tempo perdido**. [...] Na década de 50, o país (Coreia do Sul) possuía pouco mais da metade da renda per capita brasileira. Hoje, graças a sua aposta na educação, seu rendimento per capita é pelo menos duas vezes e meia superior ao do Brasil. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 6, grifo meu).

Nesse fragmento discursivo, percebe-se como a “tomada de posição” de Malan, realizada sob a forma do “livre consentimento”, caracteriza o que Pêcheux (1997a) chama ironicamente de o “bom sujeito” ao se referir ao sujeito identificado com uma formação discursiva. Conforme Pêcheux (1997a, p. 215), trata-se do sujeito que realiza seu assujeitamento, uma vez que “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’”.

Malan, ao tomar o sentido de “atraso” da educação brasileira alicerçado na visão dualista de desenvolvimento, segundo a qual o país teria uma parte atrasada que impede o desenvolvimento, reproduz com fidelidade os sentidos dominantes da formação discursiva neoliberal com a qual se identifica. Tal sentido vem sendo contestado por estudiosos marxistas desde a década de 1970 com base em autores como Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, que mostram o imbricamento entre o atraso e o moderno na estrutura capitalista das sociedades latino-americanas.

Conforme Fernandes (1975), nas sociedades moldadas pelo capitalismo dependente tem-se uma base econômica que é forte o suficiente para sustentar as funções socioeconômicas próprias do mercado capitalista, porém é incapaz de imprimir a estas funções um caráter universal. Ou seja, a ordem capitalista se impõe pela necessária exclusão de uma parcela significativa da população. Este processo de exclusão ocorre pela rearticulação de elementos pré-capitalistas enquanto suporte para o desenvolvimento da produção capitalista, o que o autor chama de arcaização do moderno ou modernização do arcaico, enquanto mecanismos que geram uma superconcentração de renda, poder político e prestígio social.

Ainda segundo o autor,

[...] o dinamismo próprio do capitalismo dependente é encontrado na articulação entre os setores hegemônicos internos e externos (os polos dinâmicos da sociedade), que se articula para promover as mudanças sociais dentro da ordem, isto é em condições dinâmicas que favorecem e tornam necessária a conjugação de processos de estabilidade e mudança sociais internos a processos de estabilidade e mudança sociais externos. (FERNANDES, 1975, p. 74).

Nessa mesma direção, destacam-se os estudos de Oliveira (1972; 2003), que apontam a importância do modelo CEPAL, porém alertando para o fato de que toda a questão do desenvolvimento foi vista sob o ângulo das relações externas e, ao transformar o problema em uma oposição entre nações, deixou-se passar despercebido que o problema diz respeito à oposição entre classes sociais internas. (OLIVEIRA, 1972). O autor aprofunda a questão, mostrando as contradições da realidade brasileira com a publicação de *O Ornitorrinco* (2003), mais de 30 anos depois de *A crítica à razão dualista* (1972). Para Oliveira (2003), o ornitorrinco é uma das sociedades capitalistas mais desiguais.

As determinações mais evidentes dessa contradição residem na combinação do estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa. A primeira sustentou uma forma de acumulação que financiou a expansão, isto é, o subdesenvolvimento, conforme interpretado na *Crítica à razão dualista*, mas combinando-se com a segunda produziu um mercado interno apto apenas a consumir cópias, dando como resultado uma reiteração não virtuosa. (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Além disso, esta visão dualista remete ao “projeto societário nascido das ideias do liberalismo econômico, centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal”. (FRIGOTTO, 2006, 18). De acordo com Fiori (2002 apud FRIGOTTO, 2006, p. 18), esse projeto “foi implementado por Campos Sales, Rodrigues Alves, Eugênio Gudin, Otávio Bulhões e Roberto Campos, e berço da estratégia econômica do governo Cardoso, cujo ministro, ao longo de dois mandatos, foi Pedro Malan”.

Cabe destacar que Pedro Malan foi ex-consultor especial e negociador-chefe para Assuntos da Dívida Externa do governo Fernando Collor de Melo, ex-ministro da Fazenda do governo Fernando Henrique Cardoso e, atualmente, preside o Conselho Consultivo Internacional do Itaú Unibanco. Portanto, a sua formulação filia-se às proposições pautadas no projeto societário acima mencionado, as quais não são

novas, mas coerentes com a estratégia de universalização do ideário neoliberal do Consenso de Washington.

Em síntese, o Consenso caracterizou-se

por um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizadas aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes. (TAVARES; FIORI, 1993, p. 18).

É importante lembrar que, no Brasil, o pacote de ajuda financeira junto ao FMI foi assinado por Pedro Malan.⁵⁴ Sendo a focalização dos gastos públicos na educação, um dos dez pontos do Consenso, talvez seja por isso que o economista exalte a importância de “concentrar corações e mentes” neste setor, chegando ao extremo de comparar dois países com realidades tão distintas como a Coreia e o Brasil.

Não faz parte desta pesquisa o exame dos impactos da “ajuda” financeira sobre a Coreia e o Brasil, mas é pertinente pontuar que, de uma maneira geral,

no campo econômico e político, o continente foi submetido a um único padrão, com exceção de Cuba. Privatizações de empresas estatais (geralmente compradas por companhias estrangeiras) abandono de importantes funções econômicas e sociais pelo Estado, abertura das economias nacionais e prioridade ao equilíbrio fiscal e ao combate à inflação passaram a ser uma regra. (VIZENTINI, 2004, p. 58).

Num exercício de remissão à memória, vemos o alinhamento das posições dos membros do IU ao conjunto de práticas político-econômicas que reiteradamente se efetiva por meio do que, como já foi mencionado, Florestan (1975) denomina de modernização do arcaico ou arcaização do moderno e não da necessária ruptura de estruturas de desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

Por essa razão, trago para a análise a noção de discurso, assim como Pêcheux (1990, p. 16) o compreende: “como estrutura e como acontecimento”. O discurso do IU está sendo tratado como uma atualidade nas formulações analisadas, mas ao

⁵⁴ De acordo com o histórico do relacionamento do Brasil com o FMI de 1944 a 2011, o Ministro da Fazenda Pedro Malan assina acordo preventivo com desembolso de até US\$ 41,5 bilhões (FMI, BIRD e BID e países membros do BIS) em 11 de agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.pr.almeida.org/05DocsPRA/RelacBrFMI2012LTC.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

puxarmos os fios da rede de filiações discursivas em que se inscrevem seus portavozes, nos deparamos com o espaço de memória da qual são retirados os discursos dos sujeitos do Instituto, ou seja, de domínios de saberes pré-existentes localizados numa estrutura, neste caso, a FD neoliberal. E é nesse cruzamento entre a atualidade e a memória que os sujeitos do IU produzem suas formulações, dando a perceber a noção de “acontecimento discursivo” como “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Claudio de Moura Castro é membro do Conselho de Administração do Instituto Unibanco e presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, uma das maiores empresas educacionais do país. Nesse seminário, desenvolve o tema “Sugado pelo mercado ou fugitivo da escola?” e analisa a influência do trabalho na trajetória educacional dos jovens brasileiros. Para ele, o problema da evasão escolar está relacionado aos currículos “extremamente complexos, voltados para ensinar temas fora da realidade de qualquer estudante mediano” e aos professores, pois “a maioria é mal selecionada e mostra-se despreparada para ensinar”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 13). Diante do exposto, o economista Claudio de Moura Castro, conclui que

não se trata [...] da atração do mercado, mas de um movimento de repulsão da escola. [...] Se a hipótese de que o aluno deixa de estudar para trabalhar estivesse correta, teríamos mais gente trabalhando no Nordeste. [...] Para muitos evadidos, não houve atração do mercado, uma vez que continuam desempregados. [...] O conceito de manter uma escola para todos só existe aqui. E, como dizem, se não é jabuticaba e só tem no Brasil, não deve servir para nada. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 14).

Essa posição reafirma a perspectiva de que tanto o currículo quanto a própria formação de professores se constituem como um campo de disputa, uma vez que na sociedade capitalista há projetos educativos antagônicos. Quando Claudio de Moura Castro situa o problema na seleção ou no despreparo do professor para ensinar, indica que não está se referindo à formação do professor na prática do trabalho docente, mas remetendo-se ao processo formativo em cursos preparatórios.

Este entendimento tem implicações importantes nas políticas relativas ao trabalho docente, as quais se voltam à formação inicial ou ao financiamento e deixam de lado a profissionalização e as condições de trabalho. (KUENZER, 2013). Conforme a autora,

[...] a consequência mais imediata dessa compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador dessa concepção resulta da desconsideração das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. (KUENZER, 2013, p. 85).

É importante situar que a perspectiva de análise adotada por Kuenzer é a do trabalho, ao passo que a perspectiva de Claudio de Moura Castro é a do capital, por isso o reducionismo. Portanto, “fica fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou [...], pois se desconsidera a proposta pedagógica burguesa e a falta de condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social”. (KUENZER, 2013, p. 85).

Então quando Claudio de Moura Castro está afirmando que não é por causa do trabalho que os alunos se evadem e sim pela complexidade do currículo, está se referindo à visão mercantilizada de trabalho. Além de desconsiderar o desemprego estrutural do modo de produção capitalista, a noção de currículo associa competências escolares à empregabilidade. Conforme Arroyo (2011, p. 105), enquanto não desmistificarmos a crença na relação direta entre o domínio de competências escolares e empregabilidade, a valorização do trabalho docente não se dará e os currículos são um espaço para essa desmistificação. Para o autor é através do currículo que podemos

criticar a visão mercantilizada do trabalho humano, dos trabalhadores e dos saberes e competências para a empregabilidade. Mostrar que essa relação escolarização/empregabilidade oculta os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais; oculta mecanismos de apropriação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho; também oculta relações de classe marcadas pela exploração histórica do trabalho. (ARROYO, 2011, p. 106).

Da visão mercantilizada de trabalho empreendida pelos representantes do capital, em detrimento de uma perspectiva crítica do trabalho alienado, responsável pela exploração econômica e pela desumanização do trabalhador, resulta a proposta de ensino com vistas a atender às relações de mercado.

É interessante observar, na linguagem empreendida pelos representantes do IU, as marcas de como se reproduz a proposta dual de ensino. Há um deslizamento

de sentido na palavra “mediano”, utilizada por Claudio de Moura Castro ao apontar como causa da evasão escolar os currículos “extremamente complexos, voltados para ensinar temas fora da realidade de qualquer estudante mediano”.

O que seria um “estudante mediano” para o representante do IU? No dicionário da língua portuguesa, tem-se como significados para este adjetivo: “médio”, “banal” e “comum”. Mas podemos dizer que mediano também se aproxima tanto daquele que está na média quanto do medíocre.

A opacidade sobre a palavra “mediano”, como referência aos estudantes do ensino médio público, marca na formulação do representante do IU que há um determinado “tipo” de estudante ao qual deve ser dado um “tipo” específico de formação. Nesse caso, a proposta do IU volta-se exclusivamente ao desenvolvimento das forças produtivas, em detrimento das demais dimensões fundamentais da formação humana, por considerá-las “fora da realidade dos alunos medianos”. Identifica-se, portanto, nesta posição de Claudio de Moura Castro o entendimento da educação básica atravessado pelos sentidos que apontam a dualidade no ensino, dualidade estrutural e que é de classe.

Até aqui apresentei os sujeitos que representam o IU, estabelecendo um contraponto às suas perspectivas político-ideológicas por meio do referencial adotado nesta pesquisa. Entretanto, o seminário contou com outros palestrantes cujas ideias constituem o conjunto das fundamentações da área de Gestão de Conhecimento do Instituto.

Tendo em vista que alguns desses sujeitos fizeram novamente parte do seminário realizado em 2010, não se trata aqui de aferir os posicionamentos individuais, mas de destacar as posições dos sujeitos e suas proposições enquanto ideário do IU sobre a educação no Brasil.

O esforço por mim empreendido em analisar as posições dos sujeitos, identificando-as junto as formações ideológicas que se inscrevem o IU, tem por base a fundamentação teórico-metodológica da análise do discurso (AD) a que me filio. Na AD o conceito de sujeito está intimamente ligado ao de ideologia e, segundo Pêcheux (1997a, p. 161), este é “o ponto específico da materialidade do discurso e do sentido [...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Conforme Ferreira (2003, p. 192),

na Análise do Discurso, mais do que o sujeito, interessam as posições-sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz. [...] O sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. [...] assim como é determinado, também a determina, por força de sua prática discursiva.

A Secretária de Educação Básica do MEC Pilar Lacerda Almeida Silva foi uma das palestrantes que esteve nos dois seminários promovidos pelo Instituto Unibanco (2008; 2010). No cargo de secretária desde 2007, vem priorizando a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, em sua apresentação no seminário de 2008, defendeu a parceria entre governo, escola e terceiro setor:

Apesar dos avanços recentes, a dívida social com a educação ainda é imensa no Brasil, uma herança que se prolonga desde o século XVIII. Não há soluções mágicas, só a união de governo, escola e terceiro setor podem equacionar e produzir ações. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 7).

A despeito da posição da secretária, está realmente alinhada ao PDE, principalmente no que ele traz de “ênfase em parcerias e transparência ao invés de gestão democrática” como bem sinaliza Werle (2009) ao questionar sobre quem reinventa a gestão dos sistemas de ensino. Para a autora, no atual período histórico há formulações de políticas educacionais que sugerem autonomia e protagonismo de diferentes instâncias do Estado (referindo-se ao PNE), convivendo com práticas centralistas e verticalistas, como as do PDE.

Temos um Plano de Desenvolvimento da Educação lançado, em 24 de abril de 2007, com traços de centralização, predomínio do executivo e com viés neoliberal no tocante à preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização. Não se pode caracterizar um tal projeto como de estímulo à organização dos educadores, ou de valorização à organização dos sistemas de ensino e estabelecimentos de estratégias de colaboração. (WERLE, 2009, p.104).

No que tange à ênfase dada às parcerias no PDE, entre outros aspectos, a autora destaca a “promoção da gestão participativa na rede de ensino”, ou seja, o apelo à participação, mas não a dimensão democrática da gestão e o “estabelecimento de parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da

infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”. (WERLE, 2009, p. 107).

Nesse sentido, se analisarmos o PDE desde o seu aspecto geral, podemos colocar em xeque a defesa da secretária de que a parceria entre governo, escola e terceiro setor equalizaria os problemas da educação no Brasil. Este plano

surge na esteira de políticas implementadas no país a partir da última década do século passado, num contexto de reestruturação do capitalismo que, na realidade (brasileira e da América Latina, pelo menos), resultou em reformas ao nível do Estado, alterando substantivamente as relações entre este, a sociedade e as instituições escolares. (MANCEBO, 2007, p. 10).

Dessa forma, ele seria apenas um rearranjo aos moldes do próprio caráter do PDE, ou seja, “temporário, compensatório e emergencial, que pretende uma intervenção pragmática no campo educacional, deixando intocados os determinantes da baixa qualidade do nosso ensino, a qual o próprio programa propõe erradicar”. (MANCEBO, 2007, p. 10).

Nessa direção, Werle (2009, p. 109) nos remete a pensar sobre como “cada vez mais a referência a organismos internacionais está sendo incorporada ao próprio texto das políticas, indisfarçadamente incluídos, agora, no PDE, como atores ‘convidados’ inseridos no cenário próximo”. Além disso, torna-se uma marca da educação nacional a competitividade, a utilização de índices de desempenho, selos de “qualidade”, a “transparência”, a mídia como “informante qualificada” das questões da educação e por isso, legitimada socialmente, assim como, podemos perceber na forma de atuação do Instituto Unibanco.

Reynaldo Fernandes, presidente do INEP, entidade vinculada ao MEC, e professor titular do Departamento de Economia da FEA-RP/USP, ao explicar a crise no ensino médio através da queda nas matrículas a partir de 2002, defende a tese de que “o ensino fundamental deixou de formar alunos aptos a progredir [...] se há uma crise no ensino médio trata-se de um problema fundamentalmente endêmico”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 12).

É interessante observar a palavra “endemia” utilizada pelo economista Reynaldo Fernandes para analisar a crise do ensino médio. Isso porque, partindo do dicionário, vemos que endemia significa “doença que se repete em população e/ou região específicas”, significado que muito se aproxima de epidemia: “doença que se

alastra rapidamente numa população”. (HOUAISS, 2001, p. 162).

Percebe-se que essa palavra vem de outro campo lexical, que é o da saúde pública. No entanto, entra nessa temática por um campo semântico em que o conceito vem carregado de sentimentos de negatividade, vício de origem e traz elementos do que caracteriza a endemia. Então, ela é de outro campo lexical, mas no momento que vem para a área da educação e pelo viés analítico da economia, passa a produzir outra significação, ou seja, o campo semântico em torno dessa palavra endemia vai se revestir de outros sentidos. Daí que o sentido de endemia, observado no esforço empreendido por Reynaldo Fernandes em atribuir o problema do ensino médio como “fundamentalmente endêmico”, não está ligado diretamente ao sentido de doença, mas trata-se de uma marca discursiva que aponta à perspectiva de análise positivista funcionalista que localiza a problemática da educação na própria população/comunidade escolar, seja ela do ensino fundamental ou médio.

Simon Schwartzman, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e membro da Academia de Ciências, ao dissertar sobre o tema “Políticas educativas para os que ficaram para trás”, defende que “o jovem não deixa a escola impulsionado pelo trabalho, mas que a maior pressão para evasão costuma ser a idade, em razão dos anos de repetência”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 14). O sociólogo, Simon Schwartzman, sugere que se capacite profissionalmente essas pessoas, tendo em vista que “a população de baixa renda não abandona o estudo por causa do trabalho, a realidade é que não trabalha por falta de uma colocação profissional. [...] Estamos engatinhando na tarefa de educar e integrar essas pessoas a sociedade e ao mercado de trabalho”. (Idem, *ibidem*, p.15).

Cabe observar que não é mera coincidência a semelhança entre o título da temática desenvolvida por Schwartzman e a lei *No Child Left Behind* (NCLB)⁵⁵ implementada pelo Congresso dos Estados Unidos em 2002, cuja tradução é “Nenhuma criança deixada para trás”. Uma vez que, mesmo constatando a falta de efetivação dos objetivos da lei norte-americana, ele não se mostra contrário a ela. Conforme Schwartzman publicou em seu blog, três anos antes ao referido seminário

⁵⁵ Lei assinada por George W. Bush em 8/01/2002 é uma reautorização da Lei de Educação Primária e Secundária que inclui um programa de ajuda do governo aos estudantes carentes. NCLB apoia a reforma da educação baseada em padrões com base na premissa de que o estabelecimento de padrões elevados e metas mensuráveis podem melhorar os resultados individuais na educação. A lei exige que os estados realizem testes padronizados, condição para que recebam o financiamento federal.

do IU,

o programa *No Child Left Behind*, do governo americano, tem o ambicioso objetivo de acabar com as diferenças de desempenho escolar entre crianças e pobres e ricos e negros e brancos, problema que parece insolúvel, e que é mais grave ainda no Brasil. Este programa foi analisado recentemente em excelente artigo no *New York Times Magazine*, que resume a literatura sobre os déficits cognitivos das crianças que se desenvolvem em ambientes sociais menos favorecidos. Ele mostra primeiro, que o *No Child Left Behind* não está conseguindo atingir seus objetivos; mas que, segundo, existem experimentos importantes, ainda que em pequena escala, que dão bons resultados, e que sinalizam o que é necessário fazer.⁵⁶

Em contraponto ao grupo empresarial que ainda defende propostas educativas com base no programa norte-americano, destaco o importante estudo de Guisbond, Neill e Schaeffe (2012), que apresenta uma revisão dos dez anos do *No Child Left Behind*, mostrando que o programa falhou tanto em relação aos seus próprios objetivos quanto aos aspectos mais amplos. Muito por causa da sua dependência equivocada em testes padronizados e sanções para as escolas, em que as escolas, principalmente aquelas destinadas aos alunos de baixa renda, se tornaram pouco mais que programas de preparação para testes. Os autores afirmam que os dados acumulados ao longo de dez anos apontam que a NCLB afetou severamente a qualidade do ensino e a sua equidade, bem como ela não conseguiu aumentar o desempenho acadêmico médio ou estreitar significativamente as diferenças de desempenho.

Nessa mesma direção se insere a análise de Freitas (2012), já referida no segundo capítulo desta tese, sobre os reformadores empresariais da educação, em que ele aborda o movimento empreendido pela coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organização da iniciativa privada é a proposta mais adequada para organizar a educação, o qual teve início nos Estados Unidos.

Freitas (2012) mostra que, mesmo antes da aprovação da lei *No Child Left Behind*, alguns autores já haviam desmontado a argumentação do relatório *A Nation*

⁵⁶ “As desigualdades educacionais e o No Child Left Behind americano”, publicado em 2006/11/21 por Simon Schwartzman. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=117&lang=pt-br>>. Acesso em: 24 set. 2013.

at Risk, apontando que a crise tinha sido fabricada e atribuía aos educadores a condição de bodes expiatórios, embasando-se em métodos e técnicas de análise de dados enganosos.

O artigo de Freitas (2012) é fundamental, pois ele ainda aproxima o movimento ocorrido nos Estados Unidos às ações que vêm sendo empreendidas por empresários brasileiros, mostrando as conexões entre o público e o privado, tais como o movimento Todos pela Educação, cujo presidente do Conselho de Governança é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também ocupa o cargo de coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade no governo federal. O artigo também faz referência a Mozart Neves Ramos, também do movimento Todos pela Educação, e que atua no Conselho Nacional de Educação. Este último esteve presente no seminário do IU (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a) como palestrante.

Tendo em vista as convergentes perspectivas entre o sociólogo Simon Schwartzman e os economistas Reynaldo Fernandes e Ricardo Paes de Barros apresentadas no seminário sobre a crise de audiência do ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a), os pesquisadores se reúnem novamente no seminário sobre como aumentar a audiência do ensino médio (2010).

Conforme os diagnósticos desses especialistas apresentados no seminário de 2009, as causas dos problemas de evasão encontram-se no reduzido número de horas de estudo dos alunos, no ensino fundamental e na idade inadequada à série. Então, no seminário de 2010 reúnem-se novamente os especialistas numa mesma mesa de debate sob o tema “Currículos alternativos e sua flexibilização como instrumento para reduzir a evasão e o abandono na educação média”, trazendo exemplos de alternativas curriculares⁵⁷ sobre questões tais como: “excesso de conteúdo previsto no programa, a carga horária extensa e a dificuldade de acompanhamento devido a defasagens acumuladas”. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES. 2010b, p. 31).

⁵⁷ No Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (2010) não constam propostas curriculares efetivas, mas as experiências das redes estaduais do Paraná e de Goiás e da Fundação Indaiatuba de Educação e Cultura (FIEC), em Indaiatuba-SP foram utilizadas para ilustrar boas alternativas em andamento. Conforme a FIEC, sua missão é “Promover educação profissional visando pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania, o respeito pelos valores estéticos, políticos e éticos e a apropriação de conhecimentos através da construção de competências e aquisição de habilidades para o exercício profissional, atendendo as demandas do mercado de trabalho”. Disponível em: <<http://www.fiec.com.br/v6/paginas/view/39>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

No título da temática abordada neste segundo seminário, novamente aparece um deslizamento de sentido, agora na palavra “média” associada à educação, tal como mostrei acima com relação à palavra “mediano” referindo-se aos estudantes do ensino médio público. Questiono-me, portanto, sobre o que seria para os representantes do IU uma “educação média”? Seria a educação destinada à população de baixa renda, ou seja, àqueles que vivem somente do seu trabalho?

É importante acrescentar que os especialistas trazem todo um aparato técnico para suas argumentações. Não é por acaso que os seminários foram antecidos por uma “reunião técnica” com análise de dados estatísticos sobre os “fragmentos” ou, como diz o avaliador de impacto de projetos, Ricardo Paes de Barros, as “partes do fenômeno” da evasão (números sobre reprovação, horas de estudo, idade, trabalho, etc.). É esse aparato “tecnológico” que dá o suporte e um tom de certeza às argumentações dos especialistas. Em sua maioria, homens e economistas.

Nesse sentido, um aspecto comum ao conjunto das posições político-ideológicas do Grupo de Trabalho de Gestão do Conhecimento do Instituto Unibanco, é o que Apple (2006) apresenta como o uso das estratégias sistêmicas na educação e na elaboração de currículos ou “modelo sistêmico de gestão”, definido por ele como “as abordagens sobre o currículo baseadas nas tradições do desempenho, nos objetivos comportamentais, na avaliação de orientação técnica e positivista realizada por especialistas”. (APPLE, 2006, p. 152).

Tomando como base o referencial de Apple (2006) sobre o modelo sistêmico e a ideologia do controle, destaco dois pontos que identifiquei na análise das apresentações dos “especialistas” do IU. O primeiro, diz respeito ao papel da “ciência” que historicamente “oferece a justificativa retórica para encobrir o fato de que o pensamento acerca do currículo tem como base pressuposições ideológicas”. (APPLE, 2006, p. 151). A ênfase dada nos dois seminários, bem como nos Relatórios de Atividades pelos intelectuais do Instituto Unibanco aos “dados quantitativos”, “evidências” e “números”, vai ao encontro dessa perspectiva de ciência, cuja função ideológica é outorgar caráter de certeza às suas pesquisas, justificá-las e assegurar tomadas de posições conservadoras.

Conforme Apple (2006, p. 151),

tanto quanto a hegemonia se mantém nas escolas por meio do ensino tácito que lá ocorre, também são mantidas uma visão acrítica das

instituições e uma visão excessivamente técnica e positivista de ciência como aspecto de uma cultura eficaz e dominante levada a cabo por “intelectuais”, cujas ações a fazem legítima, parecendo um conjunto de categorias neutras que conferem significado para que possamos agir adequadamente ao trabalhar com as crianças.

O segundo ponto que destaco, com base no modelo sistêmico que fundamenta as análises e, posteriormente, as formulações dos “especialistas/economistas” do IU, diz respeito ao “tema controverso da elaboração de atividades educacionais em termos de comportamentos mensuráveis do aprendiz”. (APPLE, 2006, p. 152). É imprescindível que não percamos o foco sobre suas intenções em relação a esse tema, principalmente porque o sistema de crenças subjacentes às técnicas sistêmicas “funcionam como uma ideologia tecnocrática que frequentemente pode servir para legitimar a distribuição de poder e dos privilégios existentes em nossa sociedade”. (APPLE, 2006, p. 157). Conforme o autor,

deve-se deixar claro que a elaboração do currículo e a criação de ambientes educativos, nos quais os alunos terão de viver, são inerentemente um processo político e moral. [...] Nosso pensamento do senso comum na educação, contudo, tende a mover-se em uma direção que é praticamente oposta às considerações morais e políticas. Em vez disso, as esferas de tomadas de decisão são percebidas como problemas técnicos que apenas necessitam de estratégias instrumentais e de informações produzidas por especialistas técnicos, removendo eficazmente, portanto, as decisões do alcance do debate político e ético, e encobrindo as relações entre o status do conhecimento técnico e a reprodução econômica e cultural. (APPLE, 2006, p. 157).

A noção de “ciência”, desprovida de suas implicações sócio-histórica-ideológicas, empreendida pelos “especialistas” do IU, respaldados por análises técnicas sobre a “crise de audiência” do ensino médio, inscreve-se dentro da “promessa de *ciência régia*” (PÊCHEUX, 1997c, p. 35) e dos “espaços discursivos logicamente estabilizados” (idem, ibidem, p. 31). Conforme Pêcheux (1997c, p. 31),

nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como “logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Pêcheux (1997c) mostra que, mesmo sem negar a necessidade universal de um “mundo semanticamente normal”, ele não se sustenta.

Ora, esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, etc. que “cobrem” ao mesmo tempo, como um patchwork heteróclito, o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações. (PÊCHEUX, 1997c, p. 32).

O IU representa esse “universo logicamente estabilizado” uma vez que é dado às suas análises um caráter de “verdade cientificamente comprovada”, atribuindo sentidos “evidentes” à educação brasileira, em especial ao ensino médio, portanto, sentidos que se pretendem incontestáveis. No entanto, ao analisarmos mais detalhadamente os fios que unem as áreas da educação, da economia e suas relações político-ideológicas e de poder, percebemos que esta homogeneidade lógica se mostra insustentável.

Daí que os representantes e parceiros do IU jogam com a “necessidade de homogeneidade lógica” (PÊCHEUX, 1997c, p. 33) por parte de educadores, estudantes e da sociedade. Para isso, seguem a linha de denegação dos problemas estruturais, das relações políticas e socioeconômicas e da existência do conflito de classe. Tal como vemos abaixo, com os demais palestrantes que apontam novamente fatores tais como: idade, ambiente familiar e currículo elitista como determinantes do problema da evasão escolar.

Eduardo Rios Neto, professor titular do Departamento de Demografia e pesquisador de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais, apesar de focar sua análise nas dificuldades de progressão na 5ª série do ensino fundamental e de aprovação no primeiro ano do ensino superior, quanto ao ensino médio, constatou que o momento de vida é mais determinante para a evasão do que a situação socioeconômica. Ou seja, “a idade do aluno pesa mais na decisão de deixar a escola. E as políticas públicas não contemplam devidamente esse fenômeno, confundindo juventude, com classe social”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 11).

Rosane Mendonça, professora adjunta do Departamento de Economia da UFRJ e pesquisadora do IPEA, traçou sua análise em relação à evasão “mostrando em que medida esse fenômeno varia de acordo com o ambiente familiar” e conclui

que é “comum abordar apenas a falta de interesse dos alunos, mas a família tem papel fundamental nesse processo oferecendo orientação, apoio e estrutura”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 12).

João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, defende a diversificação do ciclo médio, pois considera que o ensino médio “tem um currículo elitista e direciona-se basicamente para o vestibular [...] precisamos separar o que é ensino médio, dedicado aos jovens na faixa dos 14 anos, do que não é.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 16). Mesmo sendo o único palestrante da área da psicologia, sua formulação alinhou-se ao conjunto das realizadas pelos economistas, principalmente no tocante à comparação entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos e à necessidade de estabelecer conexões com “o mundo do trabalho”, ao qual ele aponta a área de serviços, que oferece amplo leque de atividades como acontece nos países globalizados. (Idem, ibidem, p.16). Em suas palavras, “nenhum país desenvolvido canaliza todos os seus alunos para o mundo acadêmico, isso só é regra aqui”. (Ibidem, p.16).

Cabe destacar que, no conjunto dos especialistas, somente a superintendente Wanda Engel possui formação na área da educação; os demais se dividem em 8 da área da economia, 1 da sociologia e 1 da psicologia.

Retomando a tese fundamental do grupo de especialistas – a do capital humano – ou seja, do investimento em escolaridade como resposta à desigualdade social, nesse caso, no ensino médio, podemos nos perguntar: Do ponto de vista do processo formativo, qual é a questão que se coloca?

Conforme a explicação de Frigotto (2005), as respostas da tese do capital humano para a permanência e o agravamento das desigualdades econômicas e sociais, a partir de correlações estatísticas apontaram desde o contexto do pós-Segunda Guerra para o investimento no capital humano e, apoiando-se em Finkel (1977), mostra as implicações para o processo formativo.

Do ponto de vista do processo formativo, a questão que se coloca é: quais são os conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na escola e na educação profissional que são funcionais ao mundo do trabalho e da produção. Os economistas, os gestores, tecnocratas, planejadores vão dar mais ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas e os sociólogos e psicólogos, às atitudes, valores, símbolos, e dimensões ideológicas. (FRIGOTTO, 2005, p. 6).

Sendo um dos maiores objetivos do Instituto Unibanco a transferência das suas

tecnologias para os governos estaduais brasileiros, transformando-os em políticas públicas (onde o financiamento fica a cargo do MEC), percebe-se a partir dessas apresentações o enorme empenho de convencimento sobre a situação de crise ou do necessário aumento de “audiência” do ensino médio por parte do grupo de gestão de conhecimento. O que vai ao encontro do que Apple (2006) aponta sobre o papel que ainda hoje desempenha a linguagem sistêmica aplicada no discurso do currículo, qual seja

expressar os problemas de uma área em terminologia sistêmica desperta significados tácitos na **audiência**, significados que sustentam um sistema de crenças protocientífico. Mais do que isto pelo fato de o financiamento tornar-se cada vez mais centralizado no controle governamental e a experimentação educacional quase sempre acompanhar os financiamentos, a linguagem sistêmica tem como função principal a tarefa política de gerar dinheiro a partir do governo federal. (APPLE, 2006, p.161, grifo meu).

Apple (2006, p. 160) aponta que uma das funções retóricas e políticas da linguagem sistêmica é a “de convencer os outros do estado sofisticado em que se encontra a educação”. Esta coloca em xeque a ideia de que os procedimentos sejam “científicos”, representando técnicas neutras para estabelecer melhores práticas educacionais, pois para o autor

se uma área puder convencer as agências de investimentos, o governo ou a população em geral de que os procedimentos científicos estão sendo empregados, sejam ou não de fato úteis, terá ampliado a probabilidade de apoio monetário e político. (APPLE, 2006, p. 161).

Para finalizar a análise sobre o seminário “A crise de audiência no ensino médio” ocorrido em 2009, que caracteriza o conjunto de posições político-ideológicas dos intelectuais que constituem a área de gestão de conhecimento do IU, trago o enfoque dado por Carlos Herrán, economista sênior de Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que encerrou as apresentações.

O economista, Carlos Herrán, enfatizou que os avanços no progresso educacional da América Latina foram muito lentos em relação aos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), ficando para trás até mesmo do Japão e da Coreia do Sul e, tomando como referência as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), conclui que

os países da América Latina estão tentando competir com as nações desenvolvidas, em termos de recursos humanos, mas não revelam condições para isso. [...] O fenômeno explica o rápido progresso da educação em nações onde a economia do conhecimento é levada a sério. [...] Nenhum país desenvolvido tem resultados tão inexpressivos quanto os do nosso continente. [...] **Precisamos nos espelhar pelos expoentes do mundo, pois são com eles que iremos concorrer.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 17).

A formulação realizada por Carlos Herrán coloca em evidência um sentido que se repete no conjunto das formulações: o sentido de “concorrência” entre as nações, porém através da noção de “economia do conhecimento”.

Não é à toa que a apresentação do economista do BID encerrou o seminário, pois, trazendo a noção de “economia do conhecimento” ou de “sociedade do conhecimento” (como também é chamada), ele arremata a relação entre educação e desenvolvimento estabelecida pela área de gestão de conhecimento do IU. O grupo, ancorando-se na “tese do capital humano e nas noções de sociedade do conhecimento e de pedagogia das competências para empregabilidade”, subscreve-se à visão dominante segundo a qual “os países subdesenvolvidos, periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária”. (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Segundo o autor, a visão reducionista de desenvolvimento que “se embasa numa compreensão de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente, não só é falsa, mas invertida”. (FRIGOTTO, 2005, p. 2). Em contraposição a esta visão, que Frigotto chama de vulgata do cientificismo economicista, ele ressalta que

tanto a situação de desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeiramente e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional, mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. **Ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre.** (FRIGOTTO, 2005, p.11, grifo meu).

O autor explica que são justamente a tese do capital humano e as noções de sociedade do conhecimento e de pedagogia das competências para a empregabilidade que vem dando sustentação a esta visão e tornando-a senso comum. “Este senso comum, amplamente difundido pelos organismos internacionais, mormente pelo Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fortemente apoiados pela grande imprensa [...]”. (FRIGOTTO, 2005, p. 5).

Ainda segundo Frigotto (2005), a tese do capital humano surge na década de 1950, a qual serviu para responder à questão das desigualdades entre as nações e até mesmo entre os grupos sociais (já mencionada neste estudo) e, numa espécie de “recauchutagem” ou “complemento”, a partir da década de 1980 foram desenvolvidas as noções de “sociedade do conhecimento” e “pedagogia das competências”. Esta noção que vem para responder, no campo da educação, ao

[...] processo de globalização dos mercados e de mundialização do capital. Destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica, qualitativamente diversa, de base digital-molecular e novas formas de organização e gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores. [...] A Organização Mundial do Comércio passa a se constituir no fórum que decide, por cima das nações, as regras do livre mercado. [...] O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial elaboram o receituário do ajuste da política econômica e social e em cada país periférico ou semiperiférico negociam com as elites que, de forma associada e subordinada, efetivam as reformas recomendadas. (FRIGOTTO, 2005, p. 8).

Nessa direção, Ball (2001, p. 100) considera que

conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc., são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

No plano da educação, “a sociedade do conhecimento – onde não há classes, mas apenas indivíduos, e sua marca constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza” (FRIGOTTO, 2005, p. 9), constituem-se outras formas de organização e de práticas educativas.

A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios das instabilidades do mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 2005, p. 9).

Ao mesmo tempo em que esta última enunciação do seminário, realizada pelo economista sênior do BID, amarra os fios já tecidos pelo conjunto dos especialistas, principalmente no tocante a relação linear entre desenvolvimento econômico e educação, ela também aponta para a necessidade de os países latino-americanos se espelharem nos expoentes, o que marca bem a posição de onde Carlos Hérran fala, aquela dos organismos internacionais.

A perspectiva adotada nesta pesquisa é a da análise do discurso de linha francesa, na vertente pêcheuxtiana, porém o estudo de Barreto e Leher (2008) sobre a questão da “materialidade do discurso do Banco Mundial” sob a perspectiva da análise crítica do discurso, de Fairclough (2001), é pertinente, uma vez que uma das similitudes entre essas perspectivas é a concepção de discurso como uma forma de materialização ideológica.

Barreto e Leher (2008) tomam o discurso como prática, pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116 apud BARRETO; LEHER, 2008, p. 423). Segundo os autores, o discurso do Banco Mundial afirma que

na assimetria que constitui suas relações com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelece as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116 apud BARRETO; LEHER, 2008, p. 423).

Barreto e Leher (2008) analisam cada uma das publicações-chave do Banco Mundial sobre a educação superior. Destaco aqui a referência que eles fazem àquela de 2003, endereçada aos países em desenvolvimento e às economias em transição da Europa e da Ásia Central – *Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento*.

Mesmo que eles analisem o ensino superior, as suas observações permitem uma aproximação às condições em que ocorre o ensino médio. Conforme os autores,

[...] As indicações explícitas são: “o conhecimento” (p. 34), a expansão de “oportunidades de aprendizagem” (p. 36), ou simplesmente o “acesso à aprendizagem” (p. 20, 45, 71), como se não se referisse a um processo interno. A seção “Usando a tecnologia para transformar a aprendizagem” propõe uma inversão significativa: “a aprendizagem precisa se tornar mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição (*delivery*) alternativos” (p. 65). O pressuposto básico é: uma vez que as práticas econômicas e sociais foram transformadas, é a vez da aprendizagem: “a emergência da economia global do conhecimento premia a aprendizagem no mundo” (p. 13); e “a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento” (p. 55). (BARRETO; LEHER, p. 426).

As observações de Barreto e Leher nos permitem identificar o discurso do Banco Mundial como prática das parcerias público-privadas na educação. Nesse caso, empreendida pelas propostas do Instituto Unibanco que através das noções de premiação, empreendedorismo, concorrência, relação entre oferta e oportunidades, custo e benéfico vão se materializando no ambiente escolar por meio dos seus projetos. Daí que, para esses projetos serem legitimados socialmente, o IU conta com as parcerias que garantem espaço na mídia.

Conforme o Relatório de Atividades 2009, o Instituto estabelece parcerias independentes para promover pesquisas na área educacional. Nesse sentido, passa a contar com a colaboração da Fundação Victor Civita (FVC)⁵⁸ para realização e divulgação das suas pesquisas, em especial, sobre práticas de gestão escolar. O Instituto agrega a mídia como componente estratégico ao desenvolvimento de suas investidas na área da educação.

Conforme o Relatório de Atividades 2009:

O Instituto Unibanco vem se consolidando como referência para a mídia em temas ligados ao Ensino Médio [...] Já em 2009 a cobertura obtida na mídia aumentou significativamente em relação aos anos anteriores e – ao todo, foram 542 inserções entre jornais, revistas, site, TV e rádio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 21).

⁵⁸ Criada em 1985, a Fundação Victor Civita é responsável, desde 1986, pela circulação nacional das revistas Nova Escola e Gestão Escolar, além de disponibilizar materiais pedagógicos em site, organizar eventos, premiações e programas na área da educação. São suas mantenedoras as empresas Abril Editora e Gerdau. Entre os membros do conselho da FVC está Claudio de Moura Castro – Membro do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e membro do Conselho de administração do Instituto Unibanco.

Para as ações conjuntas entre o Instituto Unibanco e o Itaú Social, a parceria com a FVC é um componente exponencial ao desenvolvimento da chamada “Gestão do Conhecimento”, pois através dela articulam a produção de suas pesquisas à divulgação do conteúdo de suas propostas e o sistema de premiação de escolas e professores.⁵⁹

Além das linhas de pesquisa que enfocaram a evasão escolar desenvolvidas em 2009, outro exemplo dessa articulação foi a pesquisa realizada pela FVC em maio de 2010 sobre a “Prática de Seleção e Capacitação para Diretores Escolares adotadas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”.⁶⁰ O estudo buscou mapear as formas de seleção e capacitação dos diretores das escolas dos estados brasileiros; nele conclui-se que faltam critérios claros na escolha dos diretores e aponta-se a importância dos padrões de competência na formação, seleção e orientação dos gestores. Além disso, especifica os tipos de competência necessários para uma gestão eficaz.

Não há nada de aleatório na escolha do tema da pesquisa “encomendada” sobre a seleção e capacitação de diretores. Muito pelo contrário, há que se considerá-la um exemplo emblemático da correlação de forças que caracteriza a luta em torno da democratização da sociedade e da educação no Brasil. É uma luta que se torna mais acirrada a partir da década de 1990, principalmente pelos “movimentos nas relações entre o público e o privado que redefinem o papel do Estado” (PERONI, 2010) e que apontam cada vez mais a necessidade de efetivação de uma gestão democrática na educação. Conforme Peroni (2010, p. 217),

entendemos que a ideia de gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Neste sentido, a eleição para diretores era e é importante não apenas para que os dirigentes educacionais sejam eleitos pelos seus pares e pela comunidade, mas também porque a eleição é um processo de

⁵⁹ “O instituto Unibanco, em 2012 apoia prêmio Victor Civita Educador Nota 10, [...] para valorizar práticas educativas de sucesso [...] as recompensas para os ganhadores são muitas: além do reconhecimento pelo trabalho realizado, eles ganham destaque nas revistas Nova Escola e Gestão Escolar e nos sites dessas publicações, um troféu, um prêmio em dinheiro e participam da festa de gala em outubro, mês do professor, junto com autoridades e personalidades”. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=38&limitstart=54> Acesso em: 17 ago. 2013.

⁶⁰ Pesquisa realizada pela pesquisadora Heloisa Lück (do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado) com 27 Secretarias de Educação dos estados e capitais do Brasil. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares.shtml?page=0>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

aprendizagem. E a eleição dos diretores e participação no conselho escolar são processos de construção da democracia, tanto para comunidade escolar, quanto pra comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção.

Em síntese, as relações público-privadas estabelecidas pelo Instituto Unibanco estão fundadas no voluntariado e são desenvolvidas pela sua área de gestão de conhecimento, a qual em nome da “técnica” faz diagnósticos num modelo cartesiano de ciência, planeja as ações de intervenção a serem executadas no espaço público (ambiente escolar) sob a lógica privada, avalia o impacto dos seus próprios projetos e se ocupa do espaço da mídia para, além de disseminar seu produto, legitimá-lo socialmente. E, tendo em vista que alguns dos sujeitos do Instituto Unibanco também ocupam postos técnico-políticos no Estado brasileiro, é com muita agilidade e velocidade que vão se dando os acordos.

As relações entre o público e o privado com base nas interações dos setores econômicos e políticos da sociedade vão se materializando nos acordos de cooperação técnica para o desenvolvimento de estudos, projetos, pesquisas e avaliações na área de educação entre o Instituto Unibanco, representado pelo seu presidente Pedro Moreira Salles, e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), representado pelo ministro Moreira Franco. O foco do acordo,⁶¹ realizado em setembro de 2011, são as escolas públicas de ensino médio através da adoção do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Com vigência até 2013, o acordo prevê três linhas de ação: capacitação, apoio técnico e avaliação. O Instituto Unibanco responde pela disponibilização de recursos e dados necessários à execução dos trabalhos e indica um responsável técnico para acompanhar as atividades previstas. Já a SAE tem como atribuições o apoio técnico e metodológico à elaboração de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Gestão do Conhecimento do Instituto Unibanco, além de se responsabilizar pelas avaliações de impacto dos projetos conduzidos pelo Instituto Unibanco, realizadas por Ricardo Paes de Barros, o subsecretário da SAE e pelo pesquisador João Pedro Azevedo (Banco Mundial).

Em fevereiro de 2012, um novo termo de cooperação técnica foi assinado entre o Instituto Unibanco e o MEC. A parceria oferece apoio técnico para avaliação do

⁶¹ Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=7567>>. Acesso em: 9 set. 2011.

ensino médio, e os estados do Pará, Ceará, Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Piauí unidades da federação que participam do programa Ensino Médio Inovador,⁶² do governo federal, também irão integrar o Projeto Jovem de Futuro. Conforme as partes envolvidas, estes estados vão receber apoio técnico para qualificar a gestão do ensino médio.

De acordo com o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o índice de evasão no ensino médio é muito grande e os governos da União e dos estados precisam ampliar as parcerias em busca de soluções para o problema. [...] Segundo a superintendente executiva do Instituto Unibanco, Wanda Engel, o foco do projeto é a capacitação de quadros técnicos dos sistemas de ensino e das escolas. Nos sistemas de ensino, o projeto vai capacitar supervisores, acompanhar as atividades e fazer avaliações anuais; as escolas inseridas no Jovem de Futuro receberão curso de gestão e formação em recursos financeiros.⁶³

A seguir, com a análise do Projeto Jovem de Futuro, apresento o processo de validação e transferência, a forma como se efetivam esses acordos público-privados e suas implicações no ambiente escolar.

4.3 “JOVEM DE FUTURO”: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRIVADO PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO

O Instituto Unibanco toma o Ensino Médio como estratégico para atuar na área da educação básica e pública dos estados brasileiros, exercendo assim seu “modelo de responsabilidade social empresarial” mediante o estabelecimento de parcerias público-privadas. De acordo com o Relatório de Atividades 2009, tal modelo representa “uma nova tendência desse gênero de atuação”.

⁶² O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=811>. Acesso em: 10 out. 2013.

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17511>. Acesso em: 12 ago. 2012.

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, 2010a, p. 16).

Os sentidos de *novidade* em relação à tendência do seu modelo de responsabilidade empresarial e de *distância* em relação à filantropia atribuídos pelo IU se inscrevem nas “formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam e se inter-relacionam”. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33). Conforme o autor,

Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos. O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

O IU estabelece parcerias com as estruturas governamentais através das secretarias de educação dos estados⁶⁴ que aderem aos seus projetos, da incorporação desses projetos ao Guia de Tecnologias do MEC,⁶⁵ bem como através de acordos de cooperação técnica e financeira entre a Secretaria de Assuntos Estratégicos do MEC e o Instituto Unibanco. Conta com empresas, principalmente através de associações do setor privado (Fundação Itaú Social, Itaú Cultural, GIFE, Worldfund, Todos pela Educação),⁶⁶ com organizações da sociedade civil não governamental (ONGs), bem como com o meio acadêmico através das universidades

⁶⁴ A relação das secretarias de Educação encontram-se no site <www.institutounibanco.org.br>.

⁶⁵ O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=948&id=13018&option=com_content&view=article>. Acesso em: 17 out. 2012.

⁶⁶ GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas. O GIFE é uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública. Nascido como grupo informal em 1989, foi instituído como Grupo de Institutos Fundações e Empresas em 1995 por 25 organizações. Hoje, a Rede GIFE reúne 130 associados que, somados, investem por volta de R\$ 2 bilhões por ano na área social. **Worldfund** – Organização sem fins lucrativos fundada em 2002, fornece subsídios e assistência técnica para América Latina. **Todos pela Educação** – É um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos. Criado em setembro de 2006, com objetivos traduzidos em 5 metas e prazo de cumprimento até 2022.

federais.

O IU se apresenta como sendo “integralmente mantido por um fundo *endowment* instituído exclusivamente para financiar suas atividades, o que lhe proporciona independência de aportes adicionais”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010b, p. 13).

Os recursos financeiros do Instituto provêm dos rendimentos de um fundo criado para este fim – um fundo *endowment* – não havendo aporte de novos recursos financeiros por parte do conglomerado. Não se faz uso de qualquer tipo de incentivo fiscal. O Instituto, por sua vez, é beneficiado com serviços gratuitos oferecidos pelo conglomerado, em áreas como investimento financeiro, gestão de pessoal, assessoria jurídica e de comunicação e aquisição de bens e serviços. Por outro lado, o Instituto apoia o Unibanco em suas ações de responsabilidade social, participando do Comitê de Voluntariado, desenvolvendo um Programa de Voluntariado Empresarial, incentivando a coleta seletiva de lixo e formando Jovens Aprendizes e Pessoas com Deficiência para o cumprimento das respectivas cotas legais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 7).

No entanto, a análise dos fios discursivos do IU evidenciou sua atuação em redes numa espécie de ajuda mútua entre parceiros do público e do privado com vistas ao empreendimento de suas ações.

Ao analisar as conexões do IU podemos identificá-lo com os “novos filantropos” que “querem ver impactos claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34), principalmente pelo empenho em dar retorno à marca. Assim, como podemos ver com a colocação da ex-superintendente do IU, quando questionada sobre “como transformar a ação num ‘bem’ para a marca Unibanco”.

O Instituto está negociando com a economista Maria Cecília Prates, da Fundação Getúlio Vargas, **a elaboração de indicadores para medir o impacto das ações na marca**. Ainda não sabemos como nossas ações interferem na marca. A literatura indica que os ganhos são diversos. **A ação social causa impacto nos funcionários e no público externo**. O funcionário sente orgulho da instituição que trabalha e, conseqüentemente, trabalha melhor e é fiel. No público externo, cria-se uma identificação entre a empresa e os clientes porque ambos defendem a mesma causa, e o cliente passa a ser simpático à marca. Pronto, **o bem está produzido**.⁶⁷

⁶⁷ Entrevista com Wanda Engel publicada em Educar para Crescer. Disponível em: <<http://educarpara.crescer.abril.com.br/politica-publica/instituto-unibanco-478135.shtml>>. Acesso em: 9 set. 2011.

Muito significativa esta formulação discursiva, a começar pela menção feita sobre a Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁶⁸ e o seu papel como instituição de ensino superior na produção de conhecimentos que sustentam a ideologia do IU, contribuindo com a expansão dos empreendimentos financeiros do conglomerado Itaú Unibanco.

Uma primeira alusão sobre estudos acadêmicos que defendem a lógica do IU foi realizada nesta pesquisa, quando apresentei (no quarto capítulo/movimentos de análise) as fontes secundárias encontradas sobre o PJJ e destaquei dois trabalhos: uma dissertação de mestrado defendida pela FGV com vistas a trabalhar com conceitos básicos de avaliação estatística para mensurar os efeitos do PJJ sobre as notas dos alunos e um artigo cuja autora é vinculada à UFJF e Analista de Projetos Sociais do IU, que trata da formação de profissionais em educação dentro de uma concepção de Gestão Escolar para Resultados como uma alternativa de formação de professores, focalizando a relação entre avaliação em larga escala e a aprendizagem de sala de aula.

Minha intenção ao retomar essa questão é enfatizar que, na interação público-privada, a universidade assume o papel de elo entre o Estado e o IU e não se trata de um elo externo, porque se dá “por dentro” da linha de conexão do Estado, uma vez que estas instituições de ensino superior estão vinculadas ao MEC. Nesse caso, elas criam condições e até financiam trabalhos acadêmicos produzindo conhecimento, mensurando e evidenciando o impacto dos Projetos do IU para poder dar exatamente um retorno à marca.

Portanto, há todo um empenho por parte do IU em mensurar o retorno de seus “investimentos”, evidenciando, na prática, a lógica que Ball e Olmedo (2013) identificam do ponto de vista teórico em relação aos “novos filantropos”.

Na formulação supracitada, a ex-superintendente está se referindo ao “investimento” na educação, especificamente na ação contra a evasão escolar e, ao mesmo tempo, como esta ação pode trazer retorno ao próprio IU. O sentido de “bem”

⁶⁸ A Fundação Getúlio Vargas (FGV) é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, fundada em 1944, inicialmente com curso de Administração. Atualmente, oferece cursos nas áreas das Ciências Sociais e Econômicas, História, Educação, Matemática e Psicologia. A EBAPE (Escola de Administração Pública de Empresas) da Fundação Getúlio Vargas recebeu mais uma nota máxima do Ministério da Educação (MEC). Agora foi a vez do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, que recebeu a nota 5, a maior pontuação registrada na avaliação, publicada no dia 15 de fevereiro de 2013, no Diário Oficial da União. O curso ficou em quinto lugar entre os 1.207 cursos de graduação à distância registrados no MEC. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/noticias-destaques/curso-processos-gerenciais-recebe-nota-maxima-mec>>. Acesso em: 18 out. 2013. Grifo meu.

se inscreve na lógica do mercado, ou seja, da relação custo/benefício. Daí que, nesse caso, a educação está mais associada ao sentido de “bem de consumo” (privado) que ao “bem comum” (público), inscrevendo-se na ideologia que tem caracterizado as políticas educacionais dos últimos anos, ou seja, “o mercado, como uma alternativa de política pública à educação como monopólio público”. (BALL; OLMEDO, 1995, p. 50).

No entanto, cabe lembrar a observação de Dale (1995) sobre a natureza e as consequências dos mercados educacionais, segundo a qual as mudanças às que os sistemas educacionais estão sendo submetidos são mais complexas que a distinção entre público e privado:

O que está em jogo não é tanto um deslocamento direto do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continua a ser essencialmente sistemas educacionais estatais. Isto pode incluir um papel maior e/ou modificado para o Estado e um papel diferente para a comunidade, assim como uma mudança para o mercado (DALE, 1995, p. 138).

Dentre os “quatro constrangimentos”⁶⁹ que Dale (1995) encontra na configuração de mercados educacionais, destaco aquele que mais caracteriza a relação público/privado que o IU se propõe através do PJJF.

Trata-se do quarto e último constrangimento, ou seja, a necessidade de manter o controle do Estado quer sobre o produto quer sobre o serviço, uma vez que Dale (1995, p. 144-145) o define da seguinte forma:

Por um lado, há suficientes benefícios de “bem-público” e “externalidades positivas”, derivados da educação estatal, para legitimidade do Estado ficar em risco se fossem casual ou descuidadamente abandonados numa precipitação para a privatização. Por outro lado, o Estado deve manter o poder de verificar, controlar, alterar ou até abandonar o mercado educacional. Deve também continuar a deter pelo menos uma “vigilância” ou autoridade que mantenha uma inspeção sobre todas as escolas; [...] o Estado parece ser suscetível de ser mantido como responsável político em última instância para garantir que uma educação de alcance e

⁶⁹ Conforme Dale (1995, p. 144), “dados os objetivos políticos de avanço no sentido de da introdução de mercados em educação, poderemos esperar encontrar pelo menos quatro constrangimentos e influências adicionais na configuração de mercados educacionais. O primeiro está associado à probabilidade de um fracasso do mercado educacional [...]. Em segundo lugar, não deveria haver custos significativos associados com o estabelecimento de mercados educacionais [...]. O Terceiro constrangimento é que qualquer sistema de mercado deveria restringir tendências monopolizadoras, o que é praticamente insolúvel para a Nova Direita na área da política social”.

qualidade mínimos esteja disponível para todas as crianças.

Não é à toa que Dale (1995), já na década de 1990, apelava para que se fizesse um exame mais criterioso sobre o conceito de privatização, dada as numerosas combinações possíveis de financiamento, fornecimento e regulamentação dos “mercados educacionais”. E, nesse sentido, Barroso (2013), 18 anos depois, recoloca o conceito na ordem do dia ao tratar das políticas de reforço de autonomia das escolas.

Barroso (2013) diz que o debate sobre a autonomia das escolas inclui os modos de provisão, de organização e de gestão e estes se relacionam ao processo de recomposição do papel do Estado na administração da ação pública e nas suas formas de governo. Conforme o autor,

essa recomposição pode ter vários sentidos, de formas mais extremas de privatização dos serviços públicos ou de criação de “quase mercados” educativos, baseados na concorrência e na “livre escolha”, a formas mais mitigadas que, preservando o intervencionismo estatal, substituem “a regulação da oferta pela regulação da procura” e flexibilizam as suas modalidades de controle através da contratualização e da avaliação de resultados. (BARROSO, 2013, p. 49).

Daí que, entre a educação como um “bem comum” ou um “bem de consumo”, Barroso (2013, p. 50) mostra dois outros modelos através do grau de intervenção do Estado: “a educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e a educação é um bem predominantemente privado que produz externalidades públicas”.

Observamos esse processo de mudança na relação entre o público e o privado, principalmente em parcerias aos moldes da que ocorre entre o IU e os governos dos estados brasileiros, em que a educação passa a ser um “bem de consumo”, mas que produz “externalidades públicas”, das quais o programa não abre mão. A lógica, portanto, é repassar as políticas sociais, em especial a educação, para o mercado, mas através da parceria com o Estado.

Conforme Barroso (2013, p. 51),

a educação é um bem predominantemente privado, que produz externalidades públicas, pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), ele deve reduzir a

sua intervenção ao mínimo para permitir o funcionamento de um “quase mercado” educativo, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre escolha dos consumidores.

Na prática do IU, essa característica pode ser identificada na formulação da ex-superintendente, Wanda Engel, ao explicar “como separar as ações comerciais das ações sociais”.

O Instituto enfrentou resistência de um grupo de professores no Rio Grande do Sul. Alguns teriam feito campanha contra o Jovem de Futuro e o Entre Jovens, divulgando que as escolas estavam sendo terceirizadas. **Não nos interessa ficar para sempre na escola. Queremos influenciar políticas públicas e replicar nossos projetos.**⁷⁰ (grifo meu).

Esta é a característica das propostas do governo federal para educação no Brasil desde a passagem da década de 1980 para 1990. Pautadas pela lógica produtivista, a educação passou a ter como fim a competitividade empresarial e os empresários passaram a participar ativamente da elaboração das políticas educacionais, influenciando mais as políticas do que gerindo diretamente as escolas. (PERONI, 2003).

Na formulação que precede, identifica-se também o que Ball (2013) chama de diferencial da “nova filantropia”, ou seja, “a relação direta entre a caridade e a política [...] dentro da qual eles podem criar sua própria agenda de políticas” (BALL, 2013, p. 39), claro que em consonância com os organismos nacionais e internacionais.

O sentido de “novidade” atribuído pelo IU ao seu modelo de responsabilidade empresarial sobre “uma ação que se concentra na parceria público-privada”, em vez de “substituir ou se confundir com a ação do Estado”, nada mais é do que a incorporação, na prática, do conceito de quase mercado, compartilhado tanto pelo neoliberalismo quanto pela terceira via na forma de relação público/privado em educação,⁷¹ estabelecida pelos sujeitos do IU e seus parceiros mediante a gestão do PJJ junto às escolas públicas.

⁷⁰ Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/instituto-unibanco-478135.shtml>>. Acesso em: 9 set. 2011.

⁷¹ As questões que se referem à forma de relação público-privada caracterizada como “quase mercado”, em especial, os questionamentos em torno de como o IU, enquanto setor privado, entra, influencia e se materializa no setor público foram desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa intitulada “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação”, coordenada pela professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni. Cf. Monteiro, 2013.

A palavra “nova” referindo-se à tendência deste modelo de responsabilidade social empresarial marca, discursivamente, a especificidade da relação público/privado que vem se delineando no Brasil através de programas educacionais,⁷² com base na permanência da propriedade estatal, porém sendo o setor público gerido pela lógica privada.

Para Peroni (2010, p. 216), esta especificidade advém de um duplo movimento:

Um duplo movimento de mudanças na relação público-privada que redefinem o papel do Estado: a primeira é a alteração da propriedade, na qual há a passagem do estatal para o público não estatal ou privado; já na segunda, permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizando os processos principalmente de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase mercado.

Nas análises das posições-sujeitos do IU ficou nítido que há uma estabilidade e regularidade nos discursos produzidos pelos seus representantes e parceiros. Mesmo com algumas diferenças no enfoque, não há antagonismos em suas posições que convergem dentro de uma formação discursiva (FD) na qual predominam os sentidos de valor econômico. Portanto, não existe contra identificação entre as posições dos sujeitos que se inscrevem numa mesma região de sentidos, a FD neoliberal.

Se por um lado, ao analisar o ideário do IU sobre a educação e o ensino médio percebi que, de um modo geral, os discursos se inscrevem mais diretamente à FD neoliberal, por outro, analisando especificamente o Projeto Jovem de Futuro, pude perceber o atravessamento de sentidos que se articulam em torno de outra FD, a qual tem como referência a terceira via.

O fato de não haver uma ruptura nos discursos dos sujeitos do IU e seus parceiros, mas sim um atravessamento por outros sentidos, se explica, pois o diagnóstico dos empresários sobre as políticas públicas e, em especial, sobre a

⁷² Conforme Peroni (2006, p. 22-23), “na educação, visualizamos o processo de retirada do Estado, passando suas atribuições para o público não estatal via vários projetos e programas. Nesse caso o governo repassa algum recurso para que a sociedade execute, como, por exemplo: o Programa Brasil Alfabetizado, as creches comunitárias, o Planfor (Plano Nacional de Educação Profissional) ou o embrião de formação de Organizações Sociais na escola, como é o caso do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)”. Além da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e os sistemas públicos de educação, outros casos vêm sendo estudados pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni e os resultados parciais desta pesquisa podem ser encontrados no livro “Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para democratização da educação”, cf. referências desta tese.

educação tem por base o próprio diagnóstico do neoliberalismo e da terceira via sobre a crise político-econômica e o papel do Estado neste período do capitalismo.

Peroni (2010) afirma que tanto para o neoliberalismo quanto para a terceira via não há uma crise do capital, mas do Estado e deste diagnóstico resultam diferentes proposições para o papel do Estado.

O Neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo, a privação de direitos, penalizando a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. Já a Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social democracia, que também tinha como parâmetro os direitos sociais, ainda que no âmbito do capitalismo. [...] **Portanto, o diagnóstico é o mesmo, mas com estratégias diferentes:** o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatiza e passa tudo pelo mercado; **a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que é ele ineficiente e, portanto, sua reforma terá como parâmetro de qualidade o mercado, através da administração pública.** E, também, repassando para a sociedade tarefas que até então eram do mercado. (PERONI, 2010, p. 218-219, grifo meu).

Levando essa distinção em consideração, podemos identificar o discurso da terceira via como fundamentação do IU ao apontar como seus objetivos estratégicos “incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010b, p. 14) e “melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 16), apresentando o Projeto Jovem de Futuro como um programa estruturado em processos de gestão junto às secretarias de educação dos estados brasileiros que reúne as ações e metodologias capazes de alcançar a sua “principal missão: consolidar-se como uma tecnologia viável para a reprodução em larga escala nas redes públicas estaduais de Ensino Médio”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011a, p. 5).

Portanto, temos como pano de fundo os sentidos de ineficiência do Estado e de falta de eficácia das suas políticas públicas que precisam ser reformuladas, melhoradas, principalmente, tomando como modelo de gestão e parâmetro de qualidade o setor privado.

Seus representantes partem do pressuposto de que os jovens oriundos de famílias pobres, por não concluírem o ensino médio e ao constituírem suas próprias famílias, passam a reproduzir o fenômeno da pobreza e impedir o desenvolvimento

sustentável do país. O que eles denominam de *ciclo intergeracional da pobreza*,⁷³ que para ser interrompido precisa de políticas que garantam aos jovens, oriundos dessas famílias, concluírem o ensino médio.

Como vimos na análise das propostas da área de gestão do conhecimento, não estão em debate questões estruturais determinantes da desigualdade econômica e social em relação aos alunos que dependem da educação pública. Pelo contrário, o cenário histórico dos países latino-americanos onde a pobreza sempre esteve vinculada aos processos de subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo e as relações de força entre grupos, classes e frações de classe tornam-se encobertos pela leitura fragmentada do fenômeno.

Segundo a leitura realizada pelo grupo de gestão do conhecimento do IU, existe uma relação direta entre escolaridade, renda e empregabilidade. Então, as tecnologias e metodologias educacionais são criadas para equacionar esta relação por meio de projetos que busquem atender às exigências do mercado. Sobre “os princípios de ação e a opção pelo ensino médio”, o Relatório de Atividades do IU 2009 afirma que, mais especificamente,

a permanência escolar por 12 anos – correspondente à chegada ao fim do Ensino Médio – **é um patamar mínimo de inserção no mercado de trabalho exigido pela sociedade do conhecimento na qual vivemos. Sem essa qualificação, o jovem não domina operações mentais nem desenvolve competências, como a capacidade de abstração e correlação, no nível exigido pelo mercado atual.** Ao abandonar a escola antes desse nível, um grande contingente de jovens vem sendo empurrado para a margem da sociedade, perpetuando o ciclo de pobreza. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p.15, grifo meu).

Aos moldes do mundo dos negócios, o IU então se associa à escola pública com objetivos estratégicos de “garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados” com o desenvolvimento das suas tecnologias, visando a “modernização” e a “melhoria da qualidade de ensino” e contando com a parceria do governo brasileiro. Conforme o Relatório de Atividades do IU 2009, que assim escreve:

⁷³ Conforme o encarte intitulado: “O que faz o Instituto Unibanco”, distribuído nas escolas e também disponível em: <<http://www.slideshare.net/institutounibanco/o-que-faz-o-instituto-unibanco>>. Último acesso em: 25 set. 2013.

O Instituto associa-se à escola pública sem impor regras e procedimentos, mediante um compromisso mútuo de produzir metodologias de eficácia comprovada na melhoria de qualidade de ensino. **Transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica** e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio. **O próprio governo brasileiro tem caminhado nessa direção, com um número cada vez maior de estados que adotam programas de gestão modernos, além das iniciativas de avaliação em larga escala que se difundiram nos mais diferentes níveis de gestão escolar**, possibilitando às instituições estabelecer metas de gestão para resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 16, grifo meu).

Uma das suas tecnologias mais importantes é o **Projeto Jovem de Futuro**⁷⁴ que se define por ser um projeto de gestão escolar para resultados, mediante um apoio técnico e financeiro às escolas públicas para a concepção, implantação e avaliação de um Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade.

Conforme o manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino, o método se baseia no “Marco Lógico que é um método de planejamento desenvolvido no final dos anos 60 por uma empresa de consultoria privada nos EUA, a pedido da United States Agency for International Development (USAID)”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 6).

A USAID atua como reforço à política externa dos Estados Unidos⁷⁵ e atua junto ao Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL).

Conforme Shiroma (2008, p. 7), “o PREAL é uma parceria entre organizações do setor público e privado do hemisfério que procura identificar problemas, promover e implementar políticas educacionais”. Através da pesquisa de Shiroma (2008) sobre as redes do PREAL, pude identificar algumas conexões com o IU, válidas de serem observadas.

Entre os intelectuais brasileiros que participam do PREAL, está Cláudio de Moura Castro, ex-assessor do BID e Banco Mundial, já apresentado por mim nesta

⁷⁴ Para elaboração desse capítulo sobre o Projeto Jovem de Futuro me utilizei de um conjunto de materiais do Instituto Unibanco: “Manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino Médio”, encartes e materiais didáticos elaborados pelo Instituto (disponibilizados pelas escolas pesquisadas), relatórios de atividades do Instituto Unibanco dos anos de 2007 a 2011 e demais informações disponibilizadas no site do Instituto.

⁷⁵ Os acordos entre o MEC-USAID tiveram influência nas reformas do ensino brasileiro no período da ditadura militar e inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Sobre os acordos entre MEC-USAID, cf. Arapiraca, 1982; Alves, 1968; e Goertzel; Ted, 1967.

pesquisa, como presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e membro do Conselho de Administração do Instituto Unibanco.

Do PREAL, também participa Maria Helena Guimarães Castro, a ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ex-secretária executiva do MEC. Ela participou do seminário do IU sobre a crise do ensino médio, quando ainda era secretária de Educação de São Paulo, em 2009. Atualmente, Maria Helena Guimarães Castro é membro do comitê técnico do Todos pela Educação.

Guiomar Namó de Mello, que participa do GT *Descentralização e Autonomia* do PREAL – juntamente com outros articulistas como: Cláudio de Moura Castro, Gustavo Ioschpe⁷⁶, Paulo Renato de Souza⁷⁷ e o presidente do Grupo Gerdau –, é diretora executiva da Fundação Victor Civita. Esta fundação se liga ao Grupo de Trabalho de Gestão do Conhecimento do IU, através da representação no Conselho do Educar para Crescer. Assim como pela colaboração da Fundação Victor Civita na realização de linhas de pesquisas patrocinadas pelo IU sobre gestão das escolas.

Sem uma observação atenta às conexões que estão em jogo nas relações público-privadas na educação, das quais o IU faz parte, corre-se o risco de subestimar toda articulação política e econômica que constitui o seu projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, considerar o PJF apenas como um plano técnico e instrumental orientado por objetivos neutros dentro da política educacional.

De acordo com o manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino Médio,

o Projeto Jovem de Futuro baseia-se no princípio de que **um pequeno investimento de recursos técnicos e financeiros** colocados à disposição de qualquer escola pública – respeitando a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar – pode trazer um impacto significativo no desempenho dos alunos. [...] **Ao adotar um modelo de elaboração e monitoramento dos planos de ação das escolas, o Instituto Unibanco busca um padrão de trabalho**

⁷⁶ Gustavo Ioschpe é um economista, membro fundador do Compromisso Todos pela Educação e membro dos Conselhos do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ecofuturo (Grupo Suzano), Fundação Ioschpe, da Fundação Padre Anchieta (mantenedora da TV Cultura), membro do Conselho de Administração do Grupo RBS (afiliada da TV Globo para o Sul do país) e da Ioschpe-Maxion, em que substituiu seu pai, Daniel Ioschpe, falecido em 2007. Prestou consultoria para o Ministério da Educação sobre financiamento da educação e participou de audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

⁷⁷ Entre outros cargos públicos no Brasil e no exterior, o economista Paulo Renato de Souza foi professor e reitor na Universidade Estadual de Campinas, Ministro da Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul, nos segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva e falecido cerca de 30 dias após a posse.

para o conjunto das escolas parceiras, ou seja, um método que permita a elaboração de planos de intervenção afinados com os Objetivos e Resultados que o PJJ persegue e que as experiências com êxito possam ser adotadas futuramente por outras escolas públicas, ampliando assim o impacto da aplicação dos recursos investidos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 4, grifo meu).

Para o IU “a melhoria da qualidade da escola e do ensino depende de um processo que garanta a autonomia da comunidade escolar na identificação dos fatores que interferem nos resultados de sua ação educativa, além da concepção, implantação e avaliação do Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade”.⁷⁸

No entanto, é importante destacar que, para o cumprimento e gerenciamento do Plano Estratégico em conformidade com as metas do PJJ, o Grupo Gestor do Projeto na escola recebe capacitação onde o IU apresenta o seu método de planejamento (Marco Lógico), define os seus objetivos (aumentar o desempenho dos alunos em Português e Matemática e diminuir o índice de evasão), bem como determina os 7 resultados⁷⁹ que devem ser alcançados em cada eixo (aluno, professor e gestão escolar).

Apresentados pelo IU o método, os objetivos e os resultados, cabe ao Grupo Gestor do Projeto descrever as atividades que deverão realizar para alcançar os resultados e detalhar as tarefas necessárias para execução dessas atividades. Este é o “Plano de ação” que cada escola deve elaborar, ou seja, um trabalho que conta com um exaustivo preenchimento de planilhas orçamentário (prestação de contas) que define para cada um dos 7 resultados: atividades, subatividades, tipos e quantidades de recursos e despesas necessários para execução do projeto.

Ainda segundo o manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino Médio,

é de fundamental importância a escolha das atividades. É preciso pensar com calma e discernimento quais atividades, dentro de muitas possíveis, terão um maior impacto sobre o resultado a que elas se referem. É preciso que, neste momento do processo, o trabalho do grupo resulte em escolhas criteriosas, relevantes, factíveis, amplas e

⁷⁸ Cf. material intitulado “Conhecendo o Instituto Unibanco”. Disponível em: <<http://www.unibanco.com.br/int/hom/index.asp>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

⁷⁹ Cf. Manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino os 7 resultados são: RE1 – Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; RE2 – Alunos com alto índice de frequência; RE3 – Alunos com atitudes e responsabilidade socioeconômico-ambientais desenvolvidas; RE4 – Professores com alto índice de frequência; RE5 – Práticas pedagógicas melhoradas; RE6 – Gestão escolar por resultados; RE7 – Infraestrutura da escola melhorada.

fortes. [...] No caso do PJJ, a escola deverá, a cada início de ano, apresentar um plano com as ações a serem desenvolvidas no ano em questão, mas sempre considerando como parâmetro para concretização da parceria um período de 3 anos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p.10-11).

Apesar de constar no referido Manual que seja necessário “pensar com calma e discernimento” sobre as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano, em entrevista com a diretora de uma das escolas pesquisadas ela relata que

(AD) [...] o plano que deve ser feito de um ano para o outro, tem que ser feito correndo, eles dão pouquíssimo tempo e acaba que só a coordenadora do PJJ faz. Isso também desagrada os professores porque eles não escolhem onde vai ser gasto o dinheiro.

Na mesma linha, a coordenadora do PJJ da mesma escola explica:

(AD) [...] Uma coisa que eu acho que foi negativa, as ações todas eu acho que uma parte do grupo gestor do projeto que delineou, essas ações não foram delineadas com todos os professores, porque nós não conseguimos o espaço para delinear isso ali e tinha pouco tempo, os professores estavam de férias. Em 2011 era eu e três professoras. Nós ficávamos às vezes até a meia noite no colégio trabalhando nisso aí. Então nós é que delineamos as ações e depois nós só apresentamos para os professores, aí não tinha como alterar, digamos. [...] É muito difícil conseguir todos numa reunião. Eu até tentei depois, que o projeto já estava pronto, mostrar e ver o que precisava ser alterado e tal. Mas, quando eu via, eu estava sem ninguém na sala, porque os professores iam se levando e iam saindo.

Com relação à importância que o IU atribui à “autonomia para a identificação dos fatores que interferem nos resultados da ação educativa”, cabe trazer ainda outro enunciado da mesma coordenadora do PJJ acima citada. Mesmo sendo favorável ao PJJ, ela comentou sobre a dificuldade de diálogo com os supervisores do IU no que tange às reais condições do trabalho docente para atingir determinados resultados:

(CCL) [...] Eles acham que a gente reclama muito, aquela reclamação de professor estadual. Eu já percebi isso, eles não dizem claramente, mas tu percebe que é isso. Tu reclamas do salário, tu reclamas das condições de trabalho. Eles dizem: “Vocês já reclamaram, vocês já falaram, agora vamos procurar as soluções.” Só que tem um detalhe, a nossa realidade é essa e nós temos que trabalhar em cima da nossa realidade, eu entendo que a gente tem que procurar trabalhar para mudar a realidade, por isso eu acho que é importante o projeto. Mas para poder mudar tu tem que conhecer o chão em que tu está pisando, tu tem que ver como é que é, com o que tu trabalhas e eles não querem

saber de lamúria, eles não querem saber de lamentação. Aí eles perguntam: “Por que vocês acham que esse resultado não deu certo? Por que vocês acham que não melhorou a frequência?” Aí a gente começa, porque houve isso, porque houve aquilo. E eles: “Não, eu não estou perguntando isso”. Tu não sabe realmente o que eles querem. Eles não dizem, eles dizem que a gente tem que achar, mas dizem que isso é lamúria.

Sendo assim, a “autonomia” e o “protagonismo” da comunidade escolar tanto na identificação dos fatores que interferem nos resultados da ação educativa quanto na elaboração do Plano Estratégico, anunciados como significativos pelo IU para a melhoria da qualidade da escola e do ensino, se mostram pontuais ou relativos na prática do PJJ no cotidiano escolar.

Conforme Lima (2011), apesar de a autonomia das escolas ser um tópico recorrente nos discursos educativos, ela apresenta reduzido impacto na administração dos sistemas educativos e poucas consequências democráticas na governação e administração das escolas. Mesmo o autor analisando as políticas educativas em Portugal, no período entre 1986 e 2006, suas análises sobre a administração da educação, cujos pilares se assentam em perspectivas de uma “administração pública empresarial”, contribuem potencialmente com a reflexão sobre as políticas educacionais adotadas no Brasil. Principalmente, a partir da incidência de uma prática *gerencialista* na educação, a qual se mostra comum aos dois países.

Segundo o autor,

a crescente importância do chamado *gerencialismo* [...], representa um relevante elemento a ter em consideração e uma possível chave para a compreensão das aludidas variações em termos dos conceitos de autonomia. A par de outros (descentralização, participação, cidadania), o conceito de autonomia vê radicalizado o seu caráter polissêmico, sendo sujeito a um complexo processo de ressemantização capaz de o fazer não somente assumir novos significados já em ruptura com a sua historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação. (LIMA, 2011, p. 14).

Para Lima (2011), a permanência dos discursos que reforçam a autonomia da escola, em contraposição às evidências empíricas disponíveis se deve ao fato de ocuparem *lugar comum* nas políticas educacionais e estarem em consonância com as orientações dominantes advindas das organizações internacionais. Sob estas orientações,

Estranhamente, a autonomia da escola passa, então, a ser conjugável com a sua governação heterônoma a partir do momento em que o conceito de autonomia é desprovido de sentido político substantivo e não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa, ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior e acima de cada escola concreta. (LIMA, 2011, p. 15).

A “autonomia relativa”, como observei no ambiente escolar, ou este “grau de liberdade para execução de forma tutelada”, como menciona Licínio (2011, p. 65), é o que marca todo o processo de implementação do PJJ. Sendo assim, uma vez delineado o Plano de ação, segue o monitoramento por parte de um supervisor do IU sobre o Grupo Gestor, o qual é avaliado e sua atuação resulta na determinação de um índice global que qualifica o desenvolvimento do Projeto na escola e classifica o desempenho do grupo gestor.

Conforme o Relatório de Atividades do IU 2009,

o monitoramento contínuo para evitar desvios do planejamento é uma das bases do Jovem de Futuro. O supervisor acompanha o andamento das atividades, cobra aderência aos cronogramas e intervém sempre que necessário diante de imprevistos e dificuldades. É sua responsabilidade acompanhar os índices de frequência e desempenho dos alunos, assim como os indicadores de evolução do Projeto, e apontar a necessidade de ações especiais ou ajustes. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p.27).

Em síntese, o PJJ se define pela seguinte premissa afirmada no Relatório de Atividades 2007:

O Jovem de Futuro parte da premissa de que uma escola com infraestrutura adequada, material didático apropriado, professores e alunos motivados gera a redução da violência e do abandono dos estudos e traz a melhoria do rendimento dos alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 17).

Quanto ao apoio financeiro, constitui-se em um repasse de R\$ 100,00 aluno/ano, recurso entregue à Associação de Pais e Mestres ou similar durante os três anos de duração do Projeto na escola. E, quanto ao apoio técnico, refere-se às capacitações em planejamento e gestão administrativo-pedagógica, uso didático dos resultados de avaliações e suporte técnico de um supervisor para grupos de cinco

escolas.

No ciclo dos três anos que compõem o ensino médio regular, o PJF propõe aumentar o desempenho dos alunos nos testes padronizados de Português e Matemática e diminuir o índice de evasão por meio de estratégias de incentivo aos professores, aos alunos e de melhoria do ambiente físico. Suas metas são aumentar em 50% o percentual de alunos com desempenho considerado abaixo do intermediário, na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de final de ensino médio e diminuir em 40% os índices de evasão escolar.

A proposição do PJF voltada aos testes com base na avaliação de larga escala orienta-se pela concepção atual de que ao Estado cabe desempenhar mais o papel de avaliador que de executor das políticas. Conforme Peroni (2009), a avaliação em larga escala é um dos pilares das políticas educacionais dentro desta concepção, inclusive utilizando a avaliação como indução da qualidade.

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnosticadas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade. Quanto ao que vai ser avaliado, também tem uma relação direta com as redefinições do papel do Estado, já que está intimamente vinculado à reestruturação produtiva, na discussão sobre os *standards* ou o conteúdo da avaliação. (PERONI, 2009, p. 287).

Peroni (2009) realiza um mapeamento das principais provas destinadas a medir o desempenho dos alunos na educação básica, indicando seus objetivos, semelhanças e diferenças, entre elas: o SAEB, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Problematiza os objetivos dessas avaliações em relação à função social da escola e ao conhecimento que se pretende avaliar.

A autora coloca em xeque velhos paradigmas da relação entre o investimento em educação e o retorno para a produção, amparados na teoria do capital humano cujos representantes são o empresariado e os organismos internacionais que acabam definindo os próprios parâmetros de qualidade. Quanto ao SAEB, em especial, enfatiza o caráter competitivo deste sistema de avaliação, concordando com Sandra

Zákia Sousa.

Mesmo considerando que o Saeb, por seu desenho amostral, não permite comparação entre a totalidade das escolas de cada unidade federada, observa-se que estabelece a comparação e a classificação das unidades federadas, estimulando a competição entre elas com o objetivo de galgarem melhores postos no ranking das unidades escolares. (SOUSA, 2003, p. 180 apud PERONI, 2009, p. 288).

Faz parte da lógica dessas avaliações a “teoria de administração gerencial de custo-benefício” que “aponta a necessidade de racionalizar os recursos e fazer mais com menos”. (PERONI, 2009, p. 298). É sob esta lógica que se organiza o PJF, quando parte do princípio de que “um pequeno investimento de recursos técnicos e financeiros colocados à disposição de qualquer escola pública pode trazer impactos significativos no desempenho dos alunos”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b, p. 4).

Seguindo este princípio, o PJF organiza a distribuição do aporte financeiro para as escolas de tal forma que 30% sejam incentivos destinados aos professores para capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, sistema de reconhecimento e premiação; 30% sejam incentivos destinados aos alunos para monitoria, fundo de apoio a atividades promovidas por alunos, premiação por desempenho escolar ou resultado em competições, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a necessidades especiais, e 40% sejam incentivos destinados à infraestrutura para pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos e material didático.

De acordo com IU, são previstas contrapartidas, ou seja, condições obrigatórias estabelecidas em troca do suporte técnico e financeiro proporcionado pelo Projeto.

Resultados negativos no desempenho dos alunos e nos índices de evasão ao final de cada ano constituem o principal motivo para rescisão. Além disso, a falta de conformidade com ações e parâmetros mínimos de ação pode resultar na suspensão de aporte financeiro ou mesmo no desligamento do Projeto. Incorrem nessa situação escolas que não concluem seu plano estratégico ou a formação de um grupo gestor. Inconsistências e falhas na prestação de contas também acarretam sanções. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 26).

O Projeto Jovem de Futuro é desenvolvido em parceria com as secretarias de educação, que definem suas prioridades geográficas ou de grupos específicos de escolas. O Projeto é apresentado ao grupo de escolas prioritárias. Logo após, aquelas

que aderem são pareadas para a realização de um sorteio que define a composição dos grupos de intervenção e de controle.

As escolas do grupo de intervenção são aquelas onde o PJJ será aplicado e as do grupo de controle se comprometem a realizar todas as avaliações de desempenho propostas pelo IU, sob o compromisso de se tornarem grupo de intervenção ao final de três anos. A avaliação de impacto é realizada pela comparação entre os resultados dos dois grupos.

O sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Unibanco (IU) para aferir o desempenho escolar dos alunos tem como base o SAEB. Para isso, o IU aproveita o resultado de alguma prova realizada pelo sistema no ano anterior ao início do Projeto (em caso da escola não ter realizado, o IU providencia uma prova), esta será a linha de base para comparação com a avaliação final realizada no terceiro e último ano do Projeto. Entretanto, em todos os anos do Projeto são desenvolvidas provas que servem como parâmetro de corte para as escolas participantes, uma vez que a melhoria no desempenho é pré-condição para sua continuidade.

A estrutura organizacional do PJJ envolve dois grupos: o bloco estratégico composto pelo Instituto Unibanco e a Secretaria Estadual de Educação e o bloco executor representado pela escola. O Instituto Unibanco nomeia coordenadores regionais do projeto e supervisores responsáveis na proporção de um supervisor para cada cinco escolas participantes. A Secretaria Estadual de Educação também atribui um coordenador regional para o projeto, e a comunidade escolar deve organizar um Grupo Gestor.

O Grupo Gestor deve ser composto na seguinte forma: um coordenador do PJJ na escola, um representante dos professores, um representante dos alunos, um representante da Associação de Pais e Mestres (APM, Caixa Escolar, Círculo de Pais e Mestres (CPM)) ou órgão similar e representante dos funcionários.

Conforme o Quadro 1,⁸⁰ as atribuições do Instituto Unibanco, da Secretaria da Educação e do Grupo Gestor para realização do PJJ são as seguintes:

⁸⁰ Quadro elaborado a partir das informações disponíveis no Relatório de Atividades 2008 (INSTITUTO UNIBANCO, 2009b) e o exemplar de texto do convênio com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul em anexo.

Quadro 1 – Atribuições com o Projeto Jovem de Futuro

INSTITUTO UNIBANCO	SEC	GRUPO GESTOR/ESCOLA
Fornecer apoio técnico para a elaboração do Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade.	Indicar um coordenador do projeto.	Participar em todas as etapas do processo de três anos – planejamento, execução, monitoramento e avaliação.
Transferir para Associação de Pais e Mestres ou órgão similar da escola parceira, recursos financeiros para a implantação do Plano Estratégico durante os três anos do projeto na escola.	Acompanhar e apoiar os processos de diagnóstico, planejamento, implantação, monitoramento e avaliação, realizando mobilização para a aplicação dos testes padronizados.	Criar um Grupo Gestor do Projeto.
Apoiar o processo de mobilização da comunidade escolar e de voluntários, por meio de Agentes Jovens e de campanhas de mobilização – SuperAção – nas escolas.	Disponibilizar dados sobre a rede de ensino médio.	Aplicar as provas padronizadas previstas nos processos de diagnóstico, monitoramento e avaliação.
Oferecer capacitação para a utilização da avaliação de resultados como instrumento de aperfeiçoamento da ação docente.	Criar dispositivos legais para a capacitação e o incentivo aos professores e alunos, e mecanismos simplificados para a prestação de contas.	Disponibilizar dados da escola e dos alunos de acordo com as demandas do Projeto Jovem de Futuro.
Oferecer apoio técnico à gestão do plano (gestão para resultados) e incentivos à qualidade da gestão.	Utilizar os resultados da experiência como insumo para a definição de políticas públicas para o Ensino Médio.	Nomear um coordenador do Projeto Jovem de Futuro entre os professores e colaboradores da escola, seguindo parâmetros estabelecidos pela parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria Estadual de Educação.
Implantar um sistema de monitoramento e avaliação de resultados e impactos.	_____	Providenciar o preenchimento do cadastro dos alunos.
Premiar as escolas parceiras que apresentarem os melhores resultados.	_____	Indicar um grupo de Agentes Jovens, mobilizar a comunidade escolar e a do entorno para a participação no projeto.

Fonte: Monteiro, 2014.

Concomitante ao PJF, o IU desenvolve outra tecnologia – o Projeto Entre Jovens (PEJ), compartilhando objetivos e alguns princípios de ação que tem o foco nos alunos que chegam ao Ensino Médio. Sobre o objetivo do PEJ, Relatório de Atividades do IU 2009 traz o seguinte apontamento:

O objetivo é evitar que a falta de uma base de conhecimentos adequada à nova etapa escolar crie um círculo vicioso de dificuldade e desestímulo e se torne um fator de evasão. [...] E, além de contribuir para melhorar os índices escolares proporciona a esses universitários a oportunidade de participar do desenvolvimento de metodologias diferenciadas e voltadas para a superação de dificuldades em escolas públicas, promovendo a formação de melhores profissionais em educação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 35).

De acordo com o Relatório de Atividades 2009, o PEJ oferece atendimento educacional complementar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, por meio de um programa de tutoria ministrado por estudantes universitários de cursos de licenciatura de Língua Portuguesa e Matemática. A ação é desenvolvida nas escolas por um período de seis meses, em quatro horas semanais, no turno contrário às aulas ou aos sábados. Os tutores recebem capacitação, assistência técnica online, material didático e apoio financeiro por meio de uma bolsa estágio. São 108 horas de capacitação e o material de treinamento foi desenvolvido em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que mantém em seu site uma plataforma virtual de apoio aos estagiários. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a).

Sobre o modo de trabalho desenvolvido com a equipe de tutores, o IU especifica que

todos passam por capacitação para o desenvolvimento das atividades baseadas nas matrizes de competência do SAEB de final de Ensino Fundamental e para a aplicação de outros materiais do Instituto em ações complementares. O treinamento tem foco no uso pedagógico de sistemas de avaliação em larga escala. Estagiários em Pedagogia recebem instruções adicionais sobre gestão de projetos e orientação pedagógica de alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 36).

Quanto às avaliações do PEJ, consta no Relatório de Atividades 2009 que aquelas destinadas a mensurar a evolução dos alunos se realizam pela sequência de provas baseadas no SAEB, denominada “avaliação diagnóstica” aplicada em todos os alunos do primeiro ano (tal como no PJF). Já, aquela destinada a avaliar o impacto global do Projeto, consta no referido documento:

No plano coletivo, a avaliação de impacto global do Projeto envolve a aplicação de testes de proficiência elaborados pelo CAED, com base nos princípios do SAEB, no início e após o final do programa. A metodologia de cálculo é a chamada Diferenças em Diferenças, que reflete múltiplos níveis de influência de determinada ação sobre uma comunidade. Especificamente, relações são estabelecidas entre aluno participantes, alunos da mesma escola que apenas não frequentaram os grupos de tutoria e alunos de escolas de um grupo de controle que não passaram por nenhum tipo de intervenção ligada ao Projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 37).

Em algumas escolas os dois projetos se desenvolvem concomitantemente. No caso das escolas pesquisadas para o desenvolvimento desta tese, somente uma delas realizou o PEJ, mas apenas durante o primeiro ano do convênio com o IU (2011).

Nas entrevistas, os professores relataram que este Projeto não teve êxito, alguns deram como justificativa a falta de interesse dos alunos em ter que realizar estudos no contraturno, e outros alegaram que os alunos já estavam fazendo estágios, mas cabe sublinhar que alguns desses professores não encaminhavam seus alunos para as aulas de reforço com a tutora.

Durante a entrevista a estagiária, responsável pela tutoria de Português, relatou que percebeu mais indicações de professores de outras áreas que das áreas de Português e Matemática. Ela fala sobre sua percepção em relação aos professores de uma maneira geral:

(Tutora) Têm professores novos e já bem desmotivados em relação aos alunos. Dizem que os alunos não se interessam, não pensam direito. Não questionam a sua prática, outros já são mais antigos, aí é outra geração! Tem um professor que disse que só vai encaminhar para tutoria aqueles com dificuldades, mas que ainda se interessam um pouco. Eles acham que não adianta, que não vão se interessar ou aprender mesmo se for com a tutoria.

Já em relação aos alunos, a mesma tutora percebeu que muitos encaminhados eram negros e estigmatizados. Conforme é possível ver em seu relato:

(Tutora) Em várias turmas que passei para recolher as indicações dos professores, percebi que os alunos indicados eram negros e estigmatizados, porque os próprios colegas já iam apontando para o aluno e informando que fulano e sicrano também vão!

Analisando o registro de encaminhamento para tutoria, em que consta o nome

dos alunos, a turma e uma breve justificativa da indicação, pude observar que 25 alunos foram indicados para tutoria de Português e 21 alunos para Matemática. No entanto, a estagiária responsável pela tutoria me informou que apenas 10 alunos, das 7 turmas de primeiros anos, compareceram à tutoria de Português. Também me informou que não houve tutoria em Matemática por falta de estagiária que se responsabilizasse pela tutoria desta disciplina.

Outra questão que observei, refere-se às justificativas dos professores. Das 25 justificativas de Português, aquelas que definiam com mais especificidade, objetividade, a dificuldade do aluno dizia o seguinte: “problema de organização e ortografia, dificuldade em produção textual, dificuldade em escrever textos dissertativos”. Estas somaram 5 justificativas. As restantes eram justificativas bem vagas e complexas, como, por exemplo, pré-requisitos (ensino fundamental), dificuldade de se concentrar, dificuldade de desenvolver o seu pensamento e dificuldade de expressão escrita.

Quanto às justificativas de Matemática, das 21, somente 3 justificativas tiveram alguma especificidade, como “dificuldade com sinais, frações e conceitos matemáticos”; já as restantes se referiram desde “problemas de faltas, continuidade na resolução de exercícios, dificuldades básicas do ensino fundamental até total desinteresse”.

Como já mencionei, o Entre Jovens é mais uma tecnologia do IU e, mesmo não sendo o foco desta tese, mas por ocorrer concomitante ao PJJ, fiz questão de destacar algumas observações, entendendo que elas apontam um grau de resistência por parte de professores e alunos aos projetos do IU. Principalmente, por parte dos professores de Português e Matemática, justamente as disciplinas para as quais se voltam tanto o PEJ quanto o PJJ.

Outro fator a considerar é que nesta escola já havia a prática de reforço escolar desenvolvida dentro da carga horária dos professores que se realizava no horário do meio dia para os alunos que desejassem e também era destinada as demais disciplinas, não somente Português e Matemática.

Por meio das informações coletadas sobre o processo de tutoria na escola, identifica-se que os problemas que envolvem as relações escolares são complexos. De tal forma que a opção por uma atividade de “reforço escolar” não pode ser encarada apenas como uma proposta didático-metodológica, uma vez que ela implica a escolha sobre uma determinada relação professor/aluno/conhecimento.

A complexidade das relações escolares, da qual uma pequena parcela ficou evidenciada na análise do processo de tutoria, como, por exemplo, professores desmotivados, alunos estigmatizados e a falta de objetividade em relação às dificuldades dos alunos, reafirma a necessidade de que a prática educativa tenha como ferramentas o diálogo, o planejamento coletivo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que favoreçam a construção tanto da autonomia quanto do próprio conhecimento. Entretanto, não houve na escola que desenvolveu o PEJ nenhuma reunião pedagógica específica com os professores para estabelecerem qualquer tipo de critério para indicação destes alunos ao “reforço escolar”.

Além disso, é importante enfatizar que “a proposta pedagógica do Entre Jovens prevê a transmissão dos conhecimentos de jovem para jovem – o jovem universitário auxilia o jovem do ensino médio nas turmas de português e matemática”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 21). De tal forma que desconsidera um dos saberes necessários à formação docente dentro da perspectiva de Freire (1996, p. 47) para a educação:

É preciso insistir: esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Esta concepção de prática educativa pressupõe a relação entre teoria e prática, a apreensão da realidade com propósito de transformá-la – o que implica a construção do conhecimento e não apenas sua reprodução – e, portanto exige a crítica social.

Já o IU apresenta, por um lado, uma perspectiva simplificada da relação entre ensinar e aprender. E, por outro, uma explícita intenção de influenciar o processo de formação docente. Conforme o Relatório de Atividades 2007,

os jovens universitários são as ferramentas humanas ideais para implementar o programa de tutoria do Entre Jovens. A identificação dos alunos do ensino médio com os estudantes das faculdades é maior: suas idades, referências culturais e linguagem são mais próximas, o que proporciona uma troca eficaz de experiências. O nome escolhido para o projeto – Entre Jovens – resulta desta perspectiva. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 21).

Ainda de acordo com o referido documento,

os estudantes universitários selecionados para o desenvolvimento do programa cursam faculdades de pedagogia e de licenciatura em português e matemática. **Recebem capacitação técnica para ministrar o conteúdo do programa de tutoria** e coordenação pedagógica durante todo o processo. **Com isto, melhoram sua formação inicial, o que deverá ter um impacto significativo em sua futura atuação no magistério.** (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 21, grifo meu).

Pelo que foi exposto e, principalmente, pela “qualidade da prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 70), é pertinente que se questione o interesse do IU na “capacitação técnica” de estudantes universitários, sobretudo, lembrando a observação de Marx (2009), nas teses de *Feuerbach*, sobre a necessidade de o próprio educador ser educado.⁸¹

O Projeto Jovem de Futuro e o Projeto Entre Jovens iniciaram juntos no ano de 2007, numa fase piloto. O PJF foi introduzido em quatro escolas estaduais no município de São Paulo e o PEJ em 20 escolas do Rio de Janeiro. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). No entanto, aqui considero mais especificamente do PJF, por ser o foco desta tese.

No ano de 2008, numa primeira fase experimental, foram incluídas ao PJF 25 escolas na região metropolitana de Porto Alegre-RS e 20 na região metropolitana de Belo Horizonte-MG e em 2009 na segunda fase experimental foram incluídas 20 escolas no Vale do Paraíba-SP e 20 na região metropolitana de São Paulo. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a). Em todas as fases, o Projeto contou com dois grupos de escolas, um de intervenção e outro de controle.

No ano de 2010, ele foi concluído em 22 escolas do Rio Grande do Sul e em 20 escolas de Minas Gerais e iniciado uma nova série de implantações em 15 escolas do Rio de Janeiro. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010b). Sendo renovado o convênio com o estado do Rio Grande do Sul em 26 de novembro do mesmo ano.⁸²

O Quadro 2 permite a visualização dos dados sobre a quantidade de escolas por região que participaram do PJF nos três primeiros anos do chamado processo de

⁸¹ “A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade (por exemplo, Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. (Marx, 2009, p. 124).

⁸² Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=5787> Acesso em: 12 set. 2012.

validação. Na fase de validação, o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto, com o apoio das secretarias, na transferência, a secretaria se encarrega da gestão direta, com o apoio do Instituto Unibanco.⁸³

Quadro 2 – Escolas participantes do PJJ

PJJ/ ANO	ESCOLAS	REGIÃO
2007	4	São Paulo
2008	22	Rio Grande do Sul
	20	Minas Gerais
2009	20	Vale do Paraíba (SP)
	20	Região Metropolitana (SP)
2010	15	Rio de Janeiro
	22	Rio Grande do Sul

Fonte: Monteiro, 2014.

Conforme o Relatório de Atividades 2009, o PJJ e o PEJ foram incluídos ao Guia de Tecnologias do MEC como tecnologias educacionais pré-qualificadas.

Os projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens, desenvolvidos pelo Instituto Unibanco, acabam de ser pré-qualificados para o Guia de Tecnologias Educacionais de 2010 do MEC! [...] Esta é uma grande conquista para o Instituto Unibanco, uma vez que seu principal objetivo é conceber, validar e disseminar tecnologias capazes de aumentar a efetividade de políticas públicas na área educacional. [...] “Depois do comprovado impacto de nossos principais projetos de melhoria da qualidade da rede pública de Ensino Médio”, diz Wanda Engel, superintendente do Instituto Unibanco. [...] “Este é um passo importantíssimo e extremamente oportuno para nosso objetivo de disseminar tecnologias nos sistemas estaduais de educação, principais responsáveis pelo Ensino Médio. Pretendemos dedicar 2010 à tarefa de transformar essas tecnologias em verdadeiros 'franchisings sociais', de forma a nos habilitarmos a transferi-las, a partir de 2011, aos novos governos que assim o desejarem”, finaliza Wanda.⁸⁴

Os projetos do Instituto Unibanco estão inseridos junto ao Guia de Tecnologias do MEC (2009) que faz parte do Plano de Ações Articuladas (PAR).⁸⁵ Este compõe mais de 40 ações criadas em conjunto com município, estado ou Distrito Federal, o

⁸³ Disponível em: <http://ww2.itaubanco.com.br/institutounibanco/pdf/livreto_institucional.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

⁸⁴ Disponível em: <<http://ww2.itaubanco.com.br/institutounibanco/pages/lists/listaNoticias.aspx>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

⁸⁵ Sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), cf. artigo: “Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise o Plano de Ações Articuladas” de Alexandre José Rossi; Liane Maria Bernardi e Lucia Hugo Uczak, no Livro: “Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação”, conforme as referências desta tese.

qual está no bojo do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que é uma política pública que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Guia de Tecnologias do MEC está organizado em seis blocos de tecnologias:

1. Gestão da Educação
2. Ensino-Aprendizagem
3. Formação de Profissionais da Educação
4. Educação Inclusiva
5. Portais Educacionais
6. Diversidade e Educação de Jovens e Adultos

O Instituto Unibanco faz parte de dois blocos entre as tecnologias: Gestão da Educação, tendo como uma tecnologia, o Projeto Jovem de Futuro e do bloco Ensino-Aprendizagem, com a tecnologia Projeto Entre Jovens.

Consta no Guia de Tecnologias do MEC uma sintética explicação de ambas as tecnologias:

O Projeto Jovem de Futuro prevê formação de agentes educacionais, acompanhamento, investimento financeiro e avaliação de impacto, tendo em vista a concepção de que a participação dos alunos é fundamental para qualquer proposta de transformação da realidade. (ANDRÉ, 2009, p. 35).

Da mesma forma, é explicado o Projeto Entre Jovens (PEJ). Destaquei os seus objetivos a partir da sua proposta de interação tutor/aluno/escola:

- (i) Aos alunos: trabalhar suas dificuldades específicas, individualmente, sanando o déficit educacional trazido do ensino fundamental; recuperar conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental, para a plena compreensão das demais áreas curriculares; desenvolver as competências e habilidades necessárias para um estudante de ensino médio; ampliar o acesso a bens culturais; permanecer na escola por um período maior, tornando seu tempo livre mais proveitoso.
- (ii) Aos tutores e estagiário de pedagogia: vivenciar uma efetiva relação teoria-prática, experimentando um ciclo completo de atividade docente; aprender a desenvolver um plano de tutoria, abrangendo todas as etapas do processo pedagógico; aprender novas técnicas de ensino-aprendizagem, baseada nos resultados da avaliação (avaliação em larga escala); melhorar a formação para sua vida profissional futura. (ANDRÉ, 2009, p. 79).

Encerrado o período dos três anos (2008-2010) de validação, iniciou-se então o processo de transferência da tecnologia do PJE. A partir de 2011, o Projeto tornou-

se política pública através da parceria com o governo federal, por meio do MEC que integrou o Projeto ao Programa Ensino Médio Inovador, passando a atender os estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo, denominando-se Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro).

A fase de transferência consiste na apropriação dos Projetos do Instituto Unibanco por parte dos governos estaduais, ficando sob suas responsabilidades o custeio de implantação, acompanhamento e avaliação, com o apoio técnico do IU através de Unidades de Apoio (UNAs) em cada capital para atuar em parceria com as equipes das Secretarias de Educação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011b).

Conforme o Relatório de Atividades de 2011, na atual fase de Transferência, a parceria público-privada passa a articular-se em três esferas de participação: ao Instituto Unibanco cabe responsabilizar-se em promover as capacitações em gestão para resultados aos órgãos estaduais e às escolas, as secretarias de educação são responsáveis pela supervisão, e o MEC fica responsável pelo financiamento.

Conforme o referido documento, “além de se associar a proposta educativa do Instituto Unibanco, o MEC assumiu a responsabilidade por repassar os recursos para o desenvolvimento da ação diretamente às escolas atendidas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”.⁸⁶ (INSTITUTO UNIBANCO, 2011b, p. 24).

As figuras abaixo ilustram a projeção do PJJ por regiões na fase de validação e transferência.

⁸⁶ “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Em 2009, com a edição da Medida Provisória n. 455, de 28 de janeiro (transformada posteriormente na Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil.” Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. 29 jul. 2012.

(AD) as mudanças são no próprio IU, mudou as coordenações e alteraram algumas normas. A primeira reunião que ocorreu no início deste ano foi uma brigaçada, porque eles restringiram a verba do PJF somente ao Ensino Médio e muitas escolas que possuem o Ensino Fundamental também e que já contavam com aquele dinheiro, ficaram descontentes.

Essa é uma questão significativa, pois indica que se estabelece um clima de mal-estar entre os professores, alunos e até mesmo entre as escolas, uma vez que o Projeto não se destina a toda a comunidade escolar, assim como não implica metodologias de caráter competitivo. Cabe ainda salientar que foi recorrente nas entrevistas a manifestação de um clima de animosidade que não é decorrente, exclusivamente, da fase de transferência, mas da própria implementação do PJF na escola.

Ao entrevistar os Agentes Jovens (AJs), questionei se havia alguma oposição ao Projeto por parte de grupos de alunos ou mesmo por parte do grêmio da escola, e um dos agentes manifestou-se da seguinte forma:

(D) Não é que os alunos tenham alguma coisa contra ou um atrito entre os AJ e os demais alunos, no início eles até diziam por que tu é AJ e eu não? Por que tu vai no passeio e eu não? Aí a gente explicou tudo, que quem era AJ eram os líderes de turma, que vão receber capacitações, porque que a gente ta indo, pq que a gente recebeu esse benefício, a diferença é que o grêmio não é ativo, o grêmio bem dizer não ajuda muito no colégio, quem ajuda mais é a coordenação, o Instituto Unibanco e os AJs.

É interessante observar que ser Agente Jovem é uma metodologia do PJF e a mesma implica participação em eventos, capacitações e passeios destinados a este grupo de alunos. Daí que os questionamentos dirigidos ao grupo de Agentes Jovens, como se evidencia na formulação do estudante entrevistado, indica um incômodo por parte daqueles alunos que não se sentem contemplados pelo PJF.

Em entrevista com uma das coordenadoras do PJF foi mencionado o descontentamento de alguns alunos com relação a esta metodologia, primeiramente por não atingir todos os alunos, causando ciúmes e, a seguir, pela forma impositiva que o IU tomou impondo que todos os líderes de turma fossem AJs.

(CCL) Os AJ não conseguiram multiplicar o que aprenderam na capacitação sobre a liderança. Na realidade eles deveriam repassar para os colegas, de uma maneira ou de outra, mas aí a gente não conseguiu. Essa eu acho que é uma falha em relação aos agentes jovens, centrou muito neles mesmos e eles não expandiram. Alguns ficam com ciúmes, este ano houve muita briga, em 2011 eram só 6 e eles que se candidatavam e a partir dali a gente fazia sorteio e agora em 2012 todos os líderes de turma deveriam ser agentes jovens, então a gente passou

de 6 para 44. Tu imaginas o gasto que isso deu. E muito deles nunca foram, alguns nunca foram. Porque era sempre aos sábados, uns trabalhavam, outros não queriam. Chegavam e nos diziam “eu não quero ser um agente jovem”. Então essa é uma situação que o Instituto terá de repensar.

No último ano do PJF (2013), em uma das escolas pesquisadas obtive a informação, por parte da coordenadora do PJF e dos alunos entrevistados, de que a quantidade de AJs havia diminuído novamente, agora para 5 agentes por turno (somando 15). Dessa forma, constatei que nesta escola foi alterada a forma da escolha e o número de AJs durante os três anos do PJF, o que indica que o IU precisou reformular sua proposta por três vezes para assegurar a prática desta metodologia pela comunidade escolar.

Não foi por acaso o debate sobre a quantidade de AJs suscitou tanta polêmica entre as escolas e o IU. Quantidade e qualidade não podem andar juntas nesta concepção de educação do Projeto.

Não foi somente entre os alunos que pude constatar conflitos ou mesmo um clima de mal-estar por decorrência do PJF, mas também entre os funcionários, como no caso das merendeiras. Sobre este conflito relatou uma das coordenadoras do PJF de uma das escolas:

(CCL) Nós separamos em 2012 essa parte da alimentação, nós poderíamos fazer toda através da merenda escolar. Nós gastamos horrores com alimentação para o projeto em 2012, para não estar brigando com as merendeiras. Isso que a merendeira chefe era do grupo gestor, ela dizia: “não estou ganhando para fazer isso, os funcionários não estão sendo considerados, os funcionários não vão viajar pra que a gente vai fazer isso?”

Da mesma forma, havia conflitos entre professores que aderiam ao PJF e os que não participavam. Sobre essa questão, um dos professores fez um depoimento enfático ao afirmar que, na sua escola, houve situações de mal-estar entre os professores e ele se incluía.

(CF) Muito mal-estar e eu escutei uma colega de outra escola falar: o projeto na minha escola trouxe inimizades entre os professores que se davam bem. E sim há eu já tive muito mal-estar por causa disso e fortemente e até ajuda a ter resistência ao Projeto sim e aí é um problema de gestão não do projeto, é um problema que entra assim: por que é que o fulaninho ganhou esse monte de benefícios e eu não ganhei? Por que eu estou de fora? Ah mas tu não participastes do Projeto! Sim mas em nenhum momento eu fui pego pela mão e foi dito vem comigo, né vamos participar junto. Foi assim oh está aí, foi ao vento, está o projeto aí, alguns aderiram talvez por estarem mais prontos a aderir e aí entra esse ponto de motivação né o professor também tá desmotivado, o professor vem com desvalorização, o professor vem com problemas em sala de aula, o professor vem com problemas salariais e até de autoestima. [...]

Ou então assim parece que querem me dar mais trabalho e aí querem me dar mais trabalho e eu não to recebendo benefício nenhum, quem está recebendo são esses professores ou funcionários, eu vou fazer o meu trabalho. Eu já escutei de colegas: já que são A e B que estão recebendo, A e B que façam, eu cruzo os meus braços e cruzou os braços. E aí tu vai dizer ele tá errado? Quem sabe? Não sei! Ele tem a razão dele, ele tem a verdade dele aí cria o mal-estar entre os colegas também muito sério assim de lá pelas tantas tu não conseguir mais trabalhar junto numa interdisciplinaridade, numa coisa do gênero porque criou um mal-estar, porque criou um clima e uma das coisas que eu acho mais difíceis de quebrar é depois que criou um clima tu quebrar esse clima, voltar a ser natural, aconteceu muito!

Por outro lado, este mesmo professor que sentiu um clima de mal-estar entre os colegas e até mesmo afirmou ter sido contrário ao PJJ no início, mas no decorrer passou a participar, teve uma impressão positiva em relação à metodologia dos Agentes Jovens.

(CF) Eu tenho uma aluna do noturno que ela tem 59 anos no primeiro ano do EM e ela diz eu sou uma velha e eu digo a senhora é Agente Jovem, a senhora é jovem e ela é muito respeitada pelos colegas e ela é muito ativa e eu acho interessante que eles gostam dela, se não gostassem diriam sai essa velha pra lá, mas não eles vão atrás dela... e ela liga, ela chama, ela manda email e leva pela mão vamos lá tirar Xerox e a turma dela é que tem menor evasão no noturno. É prova cabal de que sim, funciona e se o aluno estiver mais em sala de aula ele vai ter melhorias no ensino.

De acordo com as formulações discursivas acima, pode ser evidenciada uma distinção entre a aceitação do PJJ como um todo e a aceitação dos seus desdobramentos, ou seja, das metodologias que o constitui. Essa é uma questão importante, pois se por um lado há indícios de resistência por parte da comunidade escolar em relação ao Projeto, por outro há um grau de aceitabilidade resultante da simpatia em relação a uma ou outra metodologia, em particular, como foi o caso do professor supracitado.

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar a diferenciação entre tecnologia e metodologia, tal como o IU apresenta. Conforme o Instituto, as tecnologias

são um conjunto integrado de propostas de ação, capazes de funcionar, de forma sinérgica, na melhoria da qualidade das escolas públicas de Ensino Médio. Elas articulam diferentes metodologias e, para validar sua efetividade, são testadas em grande número de escolas, com acompanhamento e supervisão. Passam, portanto, por avaliações de resultados e de impacto que possam demonstrar sua efetividade. Se o impacto for significativo, depois de sistematizadas, essas tecnologias podem ser disseminadas, por meio de um processo de transferência, para serem aplicadas sob a gestão direta das redes públicas. Nossa principal tecnologia é o Projeto Jovem de Futuro.⁸⁸

⁸⁸ INSTITUTO UNIBANCO. **O que faz o Instituto Unibanco**. [S.L]: [S. N.] Disponível em: <http://ww2.itaub.com.br/institutounibanco/pdf/livreto_institucional.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Quanto às metodologias, elas são

parte de uma tecnologia e podem ser oferecidas de maneira independente, visando a intervenção em aspectos específicos da vida do jovem ou da realidade escolar. Constituem estratégias complementares de melhorias de resultados. Também passam por testagem, em caráter experimental, quando são aferidos seus resultados, sem envolver, necessariamente, avaliações de impacto. Sua disseminação acontece por meio de capacitação presencial ou a distância. São exemplos de metodologias: Entre Jovens, Jovem Cientista, Construindo o Futuro e Estudar Vale a Pena.⁸⁹

O IU apresenta as suas propostas pedagógicas para aplicação em escolas públicas de ensino médio como “cardápio de metodologias”.⁹⁰

Analisando os relatórios e demais materiais do IU, observei que o Entre Jovens consta algumas vezes como tecnologia e, em outras, como metodologia e não tem caráter obrigatório para o desenvolvimento do PJJ. Já as metodologias SuperAção e os Agentes Jovens, desenvolvidas no PJJ são obrigatórias. Além das metodologias obrigatórias, também chamadas “imprescindíveis”, as demais são consideradas opcionais, são elas: Entre Jovens, O Valor do Amanhã, Educação Financeira, Entendendo o Meio Ambiente, Convivência Cidadã, Introdução ao Mundo do Trabalho, Jovem Cientista e Estudar Vale a Pena.

O Quadro 3⁹¹ apresenta o conjunto das metodologias do IU que foram adotadas nas escolas pesquisadas e uma breve explicação sobre elas.

⁸⁹ INSTITUTO UNIBANCO. **O que faz o Instituto Unibanco**. [S.L]: [S. N.] Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/livreto_institucional.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

⁹⁰ Folder produzido pelo IU em formato de um cardápio, constando as metodologias e breve explicação sobre elas.

⁹¹ Quadro elaborado através da análise dos Relatórios de Atividades (2009-2010), do folder intitulado “Cardápio das Metodologias” (distribuído nas escolas) e do livreto “O que faz o Instituto Unibanco”. Cf. Referências.

Quadro 3 – Metodologias do Projeto Jovem de Futuro

SuperAção	“Competição Solidária” entre as escolas participantes do PJF com o objetivo de promover melhorias no ambiente escolar se realiza anualmente durante os três anos do Projeto nas escolas, em torno de três temas: melhoramentos, meio ambiente e esporte e cultura.
Agentes Jovens	Com objetivo de desenvolver lideranças entre os estudantes, os Agentes Jovens são os alunos escolhidos para mobilizar a participação dos colegas nas atividades ligadas aos projetos do Instituto.
Estudar Vale a Pena	Metodologia idealizada em formato de concurso que pode ser colocada em prática em sala de aula ou turno complementar por todas as disciplinas do ensino médio, por meio de jogos, eventos e programas lúdicos, contando com recursos como uniformes, camisetas e se utiliza de um sistema de pontuação e premiação.
Entendendo o Meio Ambiente Urbano	Tem o objetivo de desenvolver a prática da responsabilidade ambiental, a metodologia conta com material didático para aluno e professor com conteúdos programáticos com base em quatro temas: água, energia, resíduos sólidos e áreas verdes. Pode ser desenvolvida em sala de aula ou turno complementar aos alunos de todos os anos do ensino médio e por disciplinas como Biologia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Química.
O Valor do amanhã	Metodologia que tem como objetivo desenvolver o senso de responsabilidade socioeconômica e ambiental e orientar a construção de projetos de vida, conta com material didático (livro de aluno, caderno do educador) totalizando dois volumes com dez unidades de estudo, além de vídeos e DVDs.
Introdução ao Mundo do Trabalho	Metodologia que aborda alternativas de formação e perspectivas profissionais, além de atitudes e comportamentos adequados ao mercado de trabalho, contém material didático (livro do aluno e do professor), podendo ser desenvolvido em sala de aula.

Fonte: Monteiro, 2014.

Pude observar que as duas escolas realizaram as metodologias obrigatórias durante os três anos do PJF. Quanto as opcionais, uma delas desenvolveu as metodologias “Vale a Pena Estudar” e “O Valor do Amanhã”, enquanto a outra desenvolveu todas as metodologias descritas no quadro acima.

Até aqui discorri sobre o IU e o PJF a partir de um movimento que envolveu mais diretamente a análise dos documentos obtidos em sites da internet, relatórios e materiais diversos sobre o Instituto, estabelecendo um contraponto com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, bem como trazendo algumas vozes da comunidade escolar para mostrar as implicações da prática educativa empreendida pelo IU no ambiente escolar. A seguir, apresento mais especificamente a entrada nas escolas, partindo de um levantamento de fontes secundárias sobre as mesmas e privilegiando a análise dos dados coletados mediante as observações, registros no diário de campo, entrevistas e documentos da escola.

4.4 SOBRE A HISTORICIDADE DAS ESCOLAS

A noção de historicidade para fazer referência às escolas tem a ver com a intenção de marcar uma posição em relação à própria história. Não se trata de uma referência positivista que levante o histórico linear ou cronológico delas para melhor conhecê-las e verificar seu desenvolvimento, nem para encarar seu ambiente como determinante de suas práticas. A posição de trabalho que assumo aqui leva em consideração o entrecruzamento da história e da linguagem na constituição dos sentidos, já que estou tratando de uma teoria materialista do discurso.

Ferreira (2003), ao abordar o caráter singular da língua na análise do discurso, enfatiza o seu funcionamento ideológico para o qual o analista deve atentar-se ao analisar a materialidade do discurso, uma vez que não é a língua o seu objeto principal, mas um dos elos essenciais a compor a cadeia discursiva. Faz, igualmente, um registro importante sobre a especificidade da noção de historicidade.

A noção derivada da história e que está mais próxima da Análise de Discurso é a de historicidade que tem a ver precisamente com a inscrição da história na língua. Nessa perspectiva, a exterioridade não tem objetividade empírica daquilo que está “fora da linguagem”, pois constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos. (FERREIRA, 2003, p. 191).

Portanto, empreender uma “leitura” sobre as escolas a partir de diferentes discursos sobre elas tem a ver com o princípio que busca estabelecer relações entre “o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não ditos no interior do que é dito”. (PÊCHEUX, 1997c, p. 44).

A entrada nas escolas se deu mediante movimentos como este, de “leitura discursiva” sobre os sujeitos, suas filiações sócio-históricas, suas tomadas de posição e suas contradições, ou seja, da relação entre discurso e história. Isso por entender, assim como Pêcheux (1999), que os discursos não são independentes das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe.

Desse ponto de vista, restituir algo do trabalho sobre as escolas pesquisadas mediante fontes secundárias é uma forma de “entendê-las” discursivamente.

Embora diversos estudos já tenham sido realizados apontando o lugar de evidência do Instituto de Educação no cenário educacional do Rio Grande do Sul, destaco a tese de doutorado de Ivany Souza Ávila, intitulada “Memórias de professoras: o Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola”, a qual investigou o IE e o processo de formação de professoras no período de 1950 a 1970, evidenciando os sentidos que se produziram neste contexto histórico através dos registros que emergem das memórias. Um trabalho que, mesmo sob um período e uma perspectiva diferenciada, foi inspirador, uma vez que aborda a produção de sentidos e a formação docente.

Outro estudo que tomou o Instituto de Educação (IE) como fio condutor no período de 1930 a 1970, tendo a questão de gênero como centralidade, foi a tese de Louro (1987). A autora analisou a educação das mulheres dentro do IE, buscando evidenciar o caráter contraditório da educação escolar feminina, apresentando o seu duplo movimento: “uma mesma escola destinada a desenvolver uma mulher numa posição dominada e submissa na sociedade e ao mesmo tempo um novo espaço onde ela encontrou meios de lutar contra a dominação. Um lugar de domesticação e, simultaneamente, um local de possibilidade de libertação”. (LOURO, 1987, p. 33). Para tanto, Louro (1987) apresenta a expressividade desta escola no contexto social e político do Rio Grande do Sul, na qualidade de primeira escola normal do estado e por muitos anos a única, servindo de escola padrão e de modelo para os demais cursos normais de outras instituições do RS, formando lideranças expressivas.

Este estudo contribui muito pela sua perspectiva histórica e vai ao encontro da forma como busquei abordar o espaço escolar, ou seja, como um espaço que reproduz e produz as relações sociais, culturais, políticas e econômicas através das relações de forças que se dão também no interior da escola.

Sobre a escola Inácio Montanha, encontrei uma monografia intitulada “A leitura e o adolescente do Ensino Médio: um estudo de caso no Colégio Estadual Inácio Montanha, Porto Alegre-RS”, defendida por Clarisse Olga Arend, em 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O estudo busca verificar se o adolescente que frequenta o ensino médio em escola do sistema estadual público lê e se esta prática acontece através do acesso e uso da biblioteca escolar. Apresenta alguns parceiros, órgãos governamentais, sociedade civil, universidades, entre outros, que promovem incentivo à leitura. Apresenta também projetos do Ministério da Educação e Cultura que abrangem um

aporte financeiro destinado ao incentivo à leitura nas comunidades da rede pública de ensino. Dando destaque ao “Projeto Mobilizador: Biblioteca Escolar Construção de uma Rede de Informação para o Ensino Público”, proposto pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e dinamizado pelos Conselhos Regionais (CRBs).

Conforme a autora, “o estudo conclui que os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Inácio Montanha leem, mas esta prática não está associada à biblioteca da escola. [...] A instituição como um todo não reconhece a biblioteca como espaço de cultura, estudo, leitura e de acesso à informação”. (AREND, 2009, p. 63).

Este estudo contribuiu principalmente pelo fato de seu período de realização (2009) ser bem próximo ao desta tese, de tal forma que os discursos sobre seus sujeitos e suas práticas educativas fornecem informações atualizadas sobre a comunidade escolar.

4.4.1 Instituto de Educação General Flores da Cunha

A escola foi criada em 1869,⁹² com o nome de Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Foi a segunda a ser fundada no RS. Passou por muitas reestruturações; durante alguns anos se chamou Escola Complementar e, em 1906, foi denominada Escola Normal General Flores da Cunha.

Em 1939, por decreto estadual, a escola normal passou a denominar-se Instituto de Educação, ocupando o prédio atual a partir de março de 1937. Este prédio tem sua origem, com a necessidade da criação de um local que abrigasse as obras desenvolvidas em exposição promovida pela então gestão estadual, logo, a construção do prédio não foi específica para o ensino. Após o acontecimento da referida exposição, o prédio ficou sem ocupação, como espaço ocioso e livre na capital. Foi então sugerido que ali se estabelecesse o Instituto de Educação. No ano de 1943, teve aprovado o seu regulamento como Instituto de Educação.

No ano de 1946, a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal determina que os Institutos de Educação, além dos cursos próprios da escola normal, deveriam ministrar cursos de especialização para o magistério, bem como habilitação para

⁹² Informações coletadas do PPP da escola fornecido pela supervisão pedagógica.

administração escolar de grau primário. Nesse mesmo ano, a antiga escola primária foi transformada em escola experimental e foram estabelecidas normas para o ingresso de professores.

A escola anexa, à avenida José Bonifácio, foi criada por decreto de 1954, como Escola Anexa ao Instituto de Educação. Em 1978 ela foi reestruturada, recebendo o nome de Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Profa. Dinah Néri Pereira. Em 1981, novamente reorganizada, passou a ser designada como “Instituto de Educação General Flores da Cunha – Curso de Aplicação Dinah Néri Pereira”.

Por ser uma escola de formação de professores, o Instituto de Educação, desde 1959, dispunha de outras duas escolas anexas onde eram realizados os estágios: Unidade de Estágio Profa. Sueli Alves Paes e Unidade de Estágio Prof. Pedro Tocchetto.

Em 1956, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, por suas características, foi classificado como “escola de abrangência especial” e, em 1962, como “escola padrão”. No final dos anos 1970, mais precisamente em 1978, com a lei 5692/1971 a escola foi novamente reestruturada passando a denominar-se “Instituto de Educação General Flores da Cunha – Escola Estadual de 1º e 2º Graus”, reformulação que veio atender a um antigo desejo da comunidade, de ter uma escola regular de 1º e 2º graus.

Hoje, o Instituto de Educação que se situa na avenida Osvaldo Aranha, 527, no bairro Bom Fim, encontra-se em local privilegiado no município de Porto Alegre, numa avenida de grande circulação, com número expressivo de transporte público disponibilizado nas redondezas e com uma série de estabelecimentos comerciais circundantes ao perímetro da escola. Ela oferece educação básica em todas as suas etapas, contando com educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e mais o Curso Normal, com aulas nos três turnos (manhã, tarde e noite).

A escola conta com 160 professores e atende a 2139 alunos. A equipe gestora é composta pela diretora (geral), vice-diretora e coordenação pedagógica por turnos. Além do Setor de Orientação Pedagógica, Setor Administrativo Financeiro e Conselho Escolar.

Dentre as práticas educativas, consta no PPP da escola que ela oferece laboratórios de aprendizagem, cujo encaminhamento do educando é realizado mediante a avaliação do coletivo de professores através de um dossiê sobre o processo de seu desenvolvimento que aponte indicadores sobre quais aprendizagens

não ocorridas precisam ser trabalhadas. Explicitando sobre a função deste laboratório, o documento faz referência à relação entre linguagem e aprendizagem que julgo interessante sublinhar.

Tem como encaminhamento e função principal o de reconstituição e resgate da história da aprendizagem dos alunos, pois a partir do rendimento das linguagens que as constituíram. É pela linguagem que recriamos e refazemos as experiências vividas, conhecimentos registrados e recriados. O laboratório de aprendizagem leva em conta a “heterogeneidade dos aprendizes”.

O processo de aprendizagem de cada ser humano é singular e ativo. Com isso, temos que abandonar a concepção de que se aprende pela imitação, repetição, estar atento. Desta forma, estamos então reduzindo o complexo de aprendizagem a mecanismos simplificados, nada dizendo sobre as operações mentais que entram em jogo, quando um sujeito aprende.

Fazem parte do referido laboratório: Matemática, Língua Portuguesa, Artes (Projeto Teatro na Escola), Línguas – CLE (Centro de Línguas Estrangeiras) do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, destaco a concepção de currículo:

O currículo abrange todas as experiências escolares, se constitui na construção social do conhecimento e a transmissão do conhecimento historicamente produzido. Por isso, organizar o currículo para fins emancipatórios implica desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como, homogênea e o sujeito como alguém que aceite papéis necessários a adaptação ao contexto que vive. Tem-se a intenção que o currículo ajude para contestação e resistência. Os educadores do IE na sua maioria lutam contra a face conservadora da escola, procuram construir alternativas transformadoras e coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola optando por esta direção. Assim sendo, o saber escolar se constitui daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania.

Sobre a concepção de Conhecimento, entendem que

conhecer é elaborar uma representação do conteúdo – objeto de aprendizagem, utilizando os seus conhecimentos prévios nesta elaboração.

E se utilizam dos referenciais de Piaget, Vigotsky e Paulo Freire. Partindo destes pressupostos, definem a concepção de educação nos seguintes termos:

Concepção problematizadora de educação que se funda na crença e na possibilidade de criação dos educandos e orienta-se no sentido da conscientização. Buscando formar um aluno que seja sujeito ativo e participativo no processo de construção do conhecimento, não apenas como executor de atividades, mas como agente capaz de contribuir de forma significativa e construtiva no planejamento de situações do processo ensino-aprendizagem. Tendo como uma de suas finalidades, conceber a escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento e como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valor, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.

4.4.2 Colégio Estadual Inácio Montanha

Foi fundado em 1924,⁹³ com a fusão de duas escolas menores, recebendo o nome de Grupo Escolar Partenon. Devido ao seu desenvolvimento, em 1925 passou a ocupar um espaço maior, sendo trocado o nome de Grupo Escolar para Colégio Elementar Partenon.

Com a Revolução de 1930, a direção da escola – desejando homenagear Osvaldo Aranha, pediu ao governo do estado para que mudasse o nome da escola para Colégio Elementar Osvaldo Aranha. Mesmo tendo sido aceito o pedido, não foi possível, pois já havia sido dado este nome à Escola Normal de Alegrete, ficando estabelecido que a escola se chamasse Grupo Escolar Inácio Montanha, em ato realizado a 3 de dezembro de 1938. Na época o prédio se situava à avenida Bento Gonçalves, onde hoje funciona o Grupo Escolar Apeles Porto Alegre.

Em 1943, foi inaugurado o novo prédio à avenida João Pessoa, município de Porto Alegre, no bairro Azenha, onde permanece até hoje. Este prédio foi construído pelo governo estadual (com a cooperação da prefeitura municipal), sendo o interventor federal o Gal. Osvaldo Cordeiro de Farias e o secretário da Educação e Cultura, o Dr. José Coelho P. de Souza. Em 1978, pelo Decreto de Reorganização n. 28024, passou-se a chamar-se Colégio Estadual Inácio Montanha.

O Colégio Estadual Inácio Montanha é uma escola de ensino médio que atende a 1350 alunos oriundos de diferentes bairros de Porto Alegre e Região Metropolitana. Nesta instituição trabalham 89 professores, na sua maioria contratados.

⁹³ Informações coletada por meio de um material produzido pela própria escola, disponível na biblioteca.

A equipe gestora é formada por um diretor geral, um vice-diretor (a) por turno e duas supervisoras, cada uma delas faz 40 horas.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, além dos serviços que desempenham as atividades regulares, o colégio conta com o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil do Inácio Montanha (GEIM).

Entre os projetos e oficinas, está o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, através de atendimento paralelo no turno inverso às atividades escolares; o desenvolvimento de habilidades através da sistematização do conhecimento oportunizada pelas atividades desenvolvidas nos diferentes laboratórios; feitura de projetos a partir das necessidades apresentadas pelos discentes, na forma de Temas Geradores. Tais oficinas e laboratórios são desenvolvidos através de reaproveitamento da carga horária dos docentes.

Este colégio dispõe de um espaço físico totalmente aproveitado, são 16 salas de aula, 1 laboratório de Biologia, 1 de Física, 1 para Educação Artística e 2 de Informática, 1 anfiteatro e 1 sala de vídeo. Possui também 1 pavilhão de esportes, 1 quadra para a prática de esportes diversos, além de um pequeno espaço utilizado para a prática de atividades físicas. Igualmente, a escola conta com vários gabinetes utilizados pelos integrantes da direção, das vice-direções, do serviço de orientação educacional, do serviço de atendimento ao educando, da biblioteca, do serviço de supervisão escolar, da sala dos professores, do audiovisual, do departamento pessoal, da secretaria e do refeitório.

Sobre a concepção de educação, consta no PPP a seguinte referência.

A concepção que norteia as atividades neste estabelecimento de ensino tem como paradigma a Educação em seu sentido mais amplo, que se traduz nos princípios de construção plena da cidadania, transformação da realidade, construção da autonomia moral e no trabalho com as diferenças.

É interessante observar que no Projeto Político-Pedagógico consta um levantamento diagnóstico sobre os problemas da escola. Destaco algumas referências sobre as dificuldades em relação ao trabalho docente e aos alunos que foram enunciadas também nas entrevistas que realizei:

Não há tempo disponível para funcionários se aperfeiçoarem e se atualizarem em suas atividades através de estudos ou frequência a

cursos, devido à sobrecarga profissional dos mesmos, bem como às suas condições financeiras. Ao mesmo tempo, existem professores que deixam muito a desejar como profissionais, em termos de competência, de responsabilidade, de relacionamento humano e de motivação; muitas vezes, fazem da escola pública apenas um “bico” profissional. Tal problemática constitui um problema crônico que gera um clima muito negativo para a educação. A evasão escolar atinge 10 por cento do total nas séries iniciais do Ensino Médio, sendo que o maior índice é percebido no turno noturno, uma vez que a clientela, em muitos casos, já ultrapassou a idade regular e, ao surgirem dificuldades cognitivas, abandonam os bancos escolares. Ao mesmo tempo, grande é o número de alunos que se matriculam à noite apenas para terem direito à carteira de passagem escolar, evadindo-se já no primeiro mês letivo. Quando ao corpo discente, percebe-se, através de trabalhos diversos, que os alunos estão com poucos objetivos, há uma falta de expectativa e de posicionamento diante da realidade em que se inserem. Como adolescentes, ao mesmo tempo em que pedem limites, pedem carinho. Muitos alunos sequer percebem quando estão ofendendo os professores; há uma falta de valores, de parâmetros, de modelos a serem seguidos. O aluno tem chegado ao Ensino Médio cada vez com menos conhecimento, apresentando dificuldades de compreensão e de interpretação. Em muitos casos, a Escola é apenas uma garantia para obtenção de estágios remunerados. Há uma incrível inversão na escala de valores em função dos modelos apresentados pela sociedade atual o que leva, muitas vezes, o professor a sentir-se sem credibilidade.

Sobre os aspectos curriculares, consta no PPP a seguinte concepção de currículo.

O currículo deve ser entendido como a totalidade das experiências às quais o aluno é submetido dentro do colégio. É tudo o que a escola passa para o estudante de forma explícita ou oculta. Ainda é a explicitação e a concretização de todas as suas funções, as quais envolvem todas as suas atividades, visando ao tipo de cidadão e de sociedade colocados como pressupostos e metas a atingir como também sua concepção de poder, de cultura, de metodologia e de conhecimento.

Cabe salientar, os fatores identificados como dificuldades em estabelecer uma mudança curricular.

Vários fatores como o predomínio da educação conservadora, a falta de recursos humanos para as dimensões do Colégio e outros restringiram o currículo a uma visão burocrática, isto é, a programas, conteúdos, grades, carga horária. E a implantação de um currículo com outra estrutura enfrenta dificuldades e sofre pressões: a tradição que faz o currículo de hoje ser igual ao de 50 anos atrás; o vestibular que determina, em parte, o currículo do ensino médio; os fatores legais que determinam os currículos e limitam a autonomia da escola;

a falta de recursos, oportunidades e disposição para os professores se aperfeiçoarem e se atualizarem, e que gera a resistência à mudança por parte do corpo docente.

Este Projeto Político-Pedagógico foi elaborado no ano de 2002 e até o período da minha pesquisa junto à escola que se iniciou em 2011, o PPP era o mesmo. Além deste, havia um documento mais atualizado e intitulado “Agenda Pedagógica 2011” que era tido pela Supervisão Pedagógica como um “Regimento”.

Tal documento foi emitido pela Assessoria Técnica Pedagógica da 1ª CRE, assinado por Marisa Porto Silveira e pela professora Sandra Telló, coordenadora da 1ª CRE naquele momento. O mesmo inicia com uma epigrafe de Paulo Freire, a seguir uma “carta” da professora Sandra Telló aos professores que aborda sua experiência como professora em sala de aula por 40 anos e a defesa de uma prática que una “coração” ao “conhecimento teórico” e a constante “formação na própria prática escolar”.

O documento traz orientações para a construção do calendário escolar da Rede Pública Estadual da 1ª CRE/ POA e os itens que devem constar:

- Estudos de Recuperação;
- Diversidade na Escola (temas que devem constar na programação na lógica da transversalidade), apontando: a) os estabelecidos por leis estaduais, b) preocupação ambiental, c) preocupações sociais, c) memória histórica;
- Cronograma Censo Escolar;
- FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente;
- Diário de Classe (com orientações básicas);
- Competência de cada setor deste coletivo (Secretaria, Professor, Supervisão Escolar/ Coordenação ou Direção, Elementos Essenciais referentes ao diário de classe);
- Formação Permanente e Continuada (referências gerais para formação de acordo com o artigo 61 da LDBEN n. 9394/96);
- Dias letivos e sábados letivos;
- Programação da Formação Pedagógica (atividade integrada à rede escola);
- Atividades oferecidas aos alunos durante os momentos de formação pedagógica semanal (entre elas: parcerias com ONGs que venham trabalhar com os alunos).

Os Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados para consulta nas duas escolas pesquisadas eram do ano de 2002. Porém, com as mudanças no Ensino Médio, ocorridas a partir de 2012 (período que compreende esta pesquisa), as escolas afirmavam que os PPPs estavam sendo reformulados.

Ao questionar a coordenadora do PJJ de uma das escolas sobre o PPP, ela afirmou que

(CC) o [colégio] é resistente a essa questão de construir um PPP. Eu até lembro que quando estavam fazendo esse projeto aí, qual é a sistemática, se reúne um grupo, a cúpula, o estado maior que é como eu digo, aí depois chegam em uma reunião e dizem “foi isto, isso e isto...”. Eu digo não pode ser assim. Tu tem que dar a tua participação, a tua sugestão, tu tem que criticar [...] Eu pra te falar a verdade eu não sei como é o PPP.

E a diretora da mesma escola, em entrevista realizada no ano de 2012, relatou o processo de construção do “novo” PPP:

(AD) O PPP esse ano foi todo renovado pela Supervisão e pela Vice-Direção porque não teve uma participação dos professores. Tem um novo baseado nas normas que a SEDUC mandou e a gente tá com um regimento que todo o ano de 2012 nós tivemos um regimento padrão que veio imposto pela Secretaria de Educação. A palavra imposta para nós é muito forte, mas é que foram eles que mandaram. Então o mesmo processo a gente trabalhou no nosso e não teve como fugir dos padrões deles, só acrescentamos algumas coisas, mas o regimento e o projeto tem o padrão SEDUC.

O PPP a que tive acesso nesta escola era o anterior a esse que a diretora chama de novo; ele apresentava indícios de um esforço em relação a fazer uma análise coletiva sobre os problemas da escola e tentar articular uma fundamentação teórica, mas quando eu procurava saber sobre a continuidade dos debates ou reformulações, ninguém comentava nada e tudo a que eu tinha acesso era esse regimento padronizado que a diretora afirma ter sido imposto pela SEDUC.

Não foi diferente na outra escola, como podemos ver no relato de uma das professoras entrevistadas:

(FH) Desde que eu estou aqui sempre teve pouquíssimas reuniões sobre isso, até quando eu estive aqui como estagiária, eu tive dificuldade de ter acesso a ele pra colocar no meu relatório e até enquanto professora eu nunca tive acesso direito a ele, agora no meio do ano numa das formações a gente chegou a discutir sobre isso, fizemos uns grupos de discussões através de textos, mas também não teve um andamento.

Entre a situação de imposição e a dificuldade de acesso às informações sobre e dos documentos oficiais da escola trazem à tona o distanciamento da legislação vigente e a produção e autoria dos professores em relação a eles. A seguir analiso o

que ocorre no interior da escola frente ao Projeto Jovem de Futuro.

5 A ENTRADA NAS ESCOLAS E OS DISCURSOS SOBRE O PJF

Neste capítulo apresento os vínculos teórico-metodológicos do processo histórico, contraditório e totalizante da pesquisa, os sujeitos e suas práticas educativas, as formações discursivas (FD) e as formações ideológicas evidenciadas nas diversas metodologias do PJF. Aparece ainda o debate sobre as “brechas” no ambiente escolar no processo vivido pelas escolas que originam o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre as possibilidades de “autonomia relativa”.

5.1 CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR, OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A pesquisa de campo foi realizada no período de 2010 a 2013. Para a coleta de dados,⁹⁴ utilizei duas técnicas: a observação livre e a entrevista semiestruturada compondo o estudo de caso.

Tomei os conceitos de Silva Triviños (1987), considerando a observação livre como um estudo sobre o fenômeno material social na sua singularidade, em seus atos, atividades, significados, relações para descobrir seus aspectos aparentes, buscando captar sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo de contradições, dinamismos, de relações. Considerei também a entrevista semiestruturada como um conjunto de perguntas básicas e derivadas. Sendo que, a partir das respostas dadas as primeiras, surgem perguntas derivadas que aprofundam a visão da investigação bem como ampliam a participação do entrevistado.

A técnica de observação livre desenvolveu-se concomitantemente às “anotações de campo”⁹⁵ para auxiliar na descrição, reflexão e interpretação das ações

⁹⁴ Utilizei “dados” para referir-me a todas as informações reunidas e analisadas durante a pesquisa, mesmo que a palavra também sirva às conotações quantitativas, por entender, assim como Silva Triviños (1987, p. 141), que “existem outros vocábulos também fundamentais e que têm caracterizado a pesquisa quantitativa como, por exemplo, “análise”, e, se desejamos introduzir mudanças léxicas em nossa linguagem comum de pesquisadores, nossa tentativa deve ser ampla, talvez geral. E isso não nos parece necessário, ainda, no trabalho de investigadores qualitativos. Por isso optamos, em geral, pelo uso dos termos tradicionais, dando-lhes o sentido que a situação da pesquisa qualitativa exige.” O mesmo ocorre com a noção de hipótese que, ainda segundo Silva Triviños (1987), na pesquisa qualitativa, elimina a necessidade de ser verificação empírica mensurável.

⁹⁵ Conforme Silva Triviños (1987, p. 154), num sentido restrito, as anotações de campo compreendem

dos sujeitos no percurso da investigação, porém, não está associada nem segue os critérios do tipo denominado de pesquisa participante. Tal observação teve como objetivo conhecer a dimensão singular das atividades desenvolvidas pelo PJJ e as relações que se estabelecem a partir da inserção de suas metodologias ao cotidiano escolar com vistas a atingir uma dimensão específica mais ampla no que tange às suas relações de forças e contradições.

Em meu diário de campo, procurava registrar quem me atendia naquele dia, assuntos tratados, programações previstas para a semana e tudo de significativo que presenciava na escola.

As observações e anotações de campo foram imprescindíveis para elaborar as questões das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da comunidade escolar que aceitaram participar da pesquisa

Tendo em vista que as duas instituições onde realizei a pesquisa já foram apresentadas no capítulo anterior e este estudo não visa à comparação entre elas, não darei ênfase aos seus nomes a fim de manter o foco da atenção sobre a incidência do PJJ.

Inicialmente, minha entrada nas escolas não contou com nenhum fator impeditivo de caráter formal, recebi de ambas as direções o consentimento⁹⁶ para que participassem da pesquisa.

No entanto, cabe salientar que a direção de uma das escolas reuniu-se com o Grupo Gestor⁹⁷ do PJJ e com a supervisora do Instituto Unibanco antes de autorizar, efetivamente, a realização da pesquisa. Quando questionei sobre a autonomia da escola em relação a esta decisão, a coordenadora do PJJ afirmou que “o Unibanco não interfere na rotina escolar”, mas a direção preferia discutir o assunto com o Grupo Gestor na presença da supervisora do IU. Nenhuma informação foi concedida sobre

“todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos”.

⁹⁶ Conforme Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelas direções das escolas autorizando a realização da pesquisa e também a identificação das escolas, em anexos. Como a pesquisa foi iniciada em 2010 e naquele momento não estava em vigor o entendimento de que observações e entrevistas deveriam ser consideradas como expressões de pesquisa em seres humanos, os cuidados éticos incluíram a elaboração e assinatura do TCL sem encaminhamento ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Uma vez iniciada a coleta de dados o CEP não mais se manifesta sobre qualquer projeto de pesquisa.

⁹⁷ Como já foi mencionado nesta pesquisa, o Grupo Gestor do PJJ deve ser constituído por pais, alunos, professores, um estagiário do IU, a coordenadora do PJJ e a diretora. No entanto, somente fui autorizada a participar de uma reunião do Grupo Gestor durante a pesquisa, nesta estavam presentes somente a diretora, a coordenadora do PJJ e a estagiária do IU. Também não há registros dessas reuniões disponíveis à consulta que tornasse possível a verificação da participação dos membros do Grupo.

quem realmente participou desta tomada de decisão.

Na outra escola, recebi o consentimento por parte da direção nos primeiros contatos com a coordenadora do PJJ. Porém, esta mesma direção se mostrou indisponível à realização de entrevistas, até mesmo depois do término do Projeto na escola.

A partir da observação de situações como estas pude identificar um controle sobre o que pode ou não ser dito a respeito do PJJ, bem como uma divisão em relação a quem se autoriza e/ou é autorizado a falar sobre o Projeto.

Nos primeiros meses de pesquisa, tive muita dificuldade com a coleta de informações nas duas escolas. Um dos motivos se deve ao fato de as questões ligadas ao Projeto estarem concentradas numa única pessoa, a coordenadora do PJJ.

Em sua maioria, as coordenadoras do PJJ desenvolviam outras funções na escola além das atribuições do Projeto, por isso nem sempre podiam dedicar-me alguma atenção. Por várias vezes, logo ao chegar, era informada de que não poderíamos conversar por um ou outro motivo.

Nos dias de pesquisa de campo em que isso ocorria tinha uma sensação de muito desconforto, pois a princípio havíamos combinado que eu poderia comparecer às escolas uma vez por semana, mas precisava voltar outras vezes, seja na mesma semana ou nas próximas. Cabe salientar que meu desconforto não era propriamente por ter que retornar às escolas, mas pela impressão de estar incomodando a rotina das coordenadoras.

Esta situação não ocorreu somente com as coordenadoras. Alguns professores marcavam entrevistas comigo e se “esqueciam” de comparecer, sendo assim tinha que remarcar a entrevista por uma ou duas vezes com o mesmo entrevistado. Nesse sentido, a dificuldade na coleta de informações também estava ligada ao “silêncio” dos professores sobre o PJJ.

De forma alguma quero dizer que não fui acolhida com afetividade nas duas escolas. Muito pelo contrário, a comunidade escolar sempre me recebeu muito bem. Até mesmo aquelas pessoas que não demonstravam interesse em participar da pesquisa.

Minha intenção é pontuar que o “silêncio” sinalizava a possibilidade de um incômodo em falar sobre o próprio projeto do Instituto Unibanco, uma vez que nenhum integrante da escola foi obrigado a participar da pesquisa. Os gestos eram contraditórios, ao mesmo tempo em que se mostravam dispostos a contribuir e diziam

que iriam dar as entrevistas, se afastavam silenciosamente.

Em contrapartida, sempre tive livre acesso às dependências das escolas, podendo acompanhar as diferentes atividades desenvolvidas pela comunidade escolar. Cada escola possuía um espaço físico designado à gestão do PJJ, uma sala, onde trabalhavam a coordenadora e um estagiário do PJJ, servindo também para o armazenamento de todos os materiais didático-pedagógicos, informativos e demais objetos referentes especificamente ao Projeto.

Uma das coordenadoras do PJJ relata como foi a construção deste espaço físico em sua escola e como era o seu trabalho na coordenação do Projeto.

(ECA) Então quando eu assumi o Projeto aqui na escola ele consistia em praticamente uma mesa, quatro gavetas e um monte de pastinhas em cima dessa mesa, junto lá no setor pedagógico da escola. [...] Então a primeira providência, eu disse para o Diretor, olha eu quero uma sala pra eu poder trabalhar. Porque você estava lidando com uma série de documentos, planilhas a onde tinha valores altíssimos que você tinha que dar conta, você tinha que fazer prestações de contas dos valores que vinham pra escola e isso era um trabalho que demandava muita atenção, muita concentração pra você fazer todo esse trabalho. Encaminhar todas as questões pedagógicas que também vinham em função dos cursos que eram oferecidos para professores para alunos e tudo mais. Eu tinha uma bolsista pelo Projeto Unibanco que trabalhava comigo duas ou três vezes por semana dentro da carga horária da qual ela era contratada pelo Unibanco, eu tinha um conselho que trabalhava comigo para deliberar onde ia ser empregado o dinheiro, uma espécie de um conselho fiscal e praticamente era eu e eu. O conselho era aqui da escola, constituído por pais, alunos, professores que era um segmento exigido pelo próprio Unibanco. [...] Era uma quantia muito grande e nós tínhamos que fazer essa contabilidade de uma forma bem adequada e nada que fugisse daquilo que estava determinado pelo Unibanco. [...] Eu tinha que ter tudo na ponta do lápis, tinha que apresentar tudo, eram três orçamentos. Sabe a exigência, a cobrança da onde este dinheiro estava sendo aplicado, a exigência era tão grande que chegou num ponto que eu tive problemas de saúde inclusive em função disso porque a cobrança era demais.

As duas escolas me oportunizaram acesso à sala destinada ao PJJ para coleta de dados e para o acompanhamento da organização de algumas de suas práticas educativas, principalmente, o desenvolvimento das metodologias criadas pelo IU. Então, além de observar as práticas que já faziam parte do cotidiano escolar, pude também acompanhar aquelas específicas do PJJ.

Uma das práticas educativas específicas do PJJ é o desenvolvimento da chamada “SuperAção na Escola”.⁹⁸ Esta faz parte das metodologias consideradas pelo IU como “imprescindíveis”,⁹⁹ devendo constar obrigatoriamente no Plano de Ação

⁹⁸ Informações coletadas no material produzido e disponibilizado pelo Instituto Unibanco às escolas, intitulado: “SuperAção na Escola. Caderno de Implantação da Metodologia”. Conforme referências desta tese.

⁹⁹ Conforme a definição do IU, “as metodologias imprescindíveis são assim chamadas por viabilizar

da escola e realizar-se durante os três anos do Projeto. Tal metodologia se caracteriza por ser uma “competição solidária promovida pelas escolas participantes do ProEMI/PJF, cujo objetivo da ação é estimular melhorias no ambiente escolar por meio da mobilização e integração de toda a comunidade escolar”.¹⁰⁰

A metodologia desenvolve uma modalidade temática por ano: SuperAção Melhoramento, SuperAção Meio Ambiente e Superação Esportes e Cultura. Cada uma delas necessita de três meses para sua organização, num cronograma que consiste em levantamento de necessidades (abril), planejamento da superação (maio, primeira quinzena), entrega de formulários para o supervisor do IU (maio, segunda quinzena), mobilização da comunidade escolar (junho) e premiação (junho).

Em cada uma dessas modalidades a escola é pontuada por ações que se distribuem em 4 categorias: 1) ações de preservação (melhoria na infraestrutura da escola como limpeza, pintura, consertos e outros.); 2) ações de sensibilização da comunidade (atividades voltadas ao entretenimento, educação e cultura); 3) doações (desde materiais de construção e reforma até alimentos); e 4) participação da comunidade (pontuação por participação de alunos, professores, funcionários e comunidade em geral).

No entanto, as ações desta metodologia devem ser concluídas em apenas um dia. A seguir, começa um novo processo de preenchimento de planilhas e de prestação de contas a serem apresentadas ao supervisor do IU destinado a cada escola, o qual irá avaliá-la e pontuá-la.

Trago mais detalhadamente esta metodologia, pois pude acompanhar nas duas escolas. Ela exige muito tempo de trabalho despendido para sua organização e conclusão. Principalmente, por parte das coordenadoras do PJF, que praticamente trabalhavam sozinhas no momento de realizar as prestações de contas e preenchimento de formulários e planilhas, contando apenas com a colaboração do estagiário do IU.

Além do tempo de trabalho dedicado à realização da metodologia, pude observar o empenho por parte das coordenadoras em envolver a comunidade escolar nestas ações. Tal como podemos ver no entusiasmado relato feito por uma delas.

objetivos que se inter-relacionam durante o período do ProEMI/PJF, compondo um leque de iniciativas com finalidades próprias, que se complementam para estimular um melhor desempenho de professores e alunos, com efeito na conclusão qualificada do ciclo médio, e na redução da evasão e do abandono”.

¹⁰⁰ “SuperAção na Escola. Caderno de Implantação da Metodologia”. Conforme referências desta tese.

(ECA) Então eu lembro que a primeira ação de solidariedade que aconteceu dentro da escola via Projeto Unibanco não foi fazer solidariedade para os outros, era fazer a solidariedade dentro da escola e foi feito um grande mutirão de limpeza na escola. Eu tenho fotos disso ainda hoje guardadas, foi feito um grande mutirão, foi chamado os pais, alunos, professores, todo mundo veio de bermuda, a temperatura estava agradável e veio todo mundo limpar a escola, limpar sala de aula, lavar chão, lavar parede, lavar vidro, foi feito um grande mutirão de solidariedade e isso promovido pelo Unibanco. [...] Porque as paredes antes do Projeto Unibanco aqui na escola eram um horror, era deprimente você entrar na escola, todas as paredes do corredor pichadas, era muito horrível, graças ao Projeto Unibanco nós tivemos condições de pintar os corredores da escola, tivemos condições de comprar os quadros, alguns equipamentos.

Numa das escolas, participei de duas reuniões sobre a “SuperAção”, uma com o Grupo Gestor e outra com os Agentes Jovens. É importante salientar que não estavam presentes todos os integrantes do Grupo Gestor, somente a coordenadora do PJJ, a diretora e a estagiária do PJJ.

Observei que a coordenadora, além de organizar as ações contemplando as categorias estabelecidas, empenhou-se na elaboração de atividades que atraíssem a participação dos pais. Para eles, foram previstas palestras sobre orientação de filhos, orientação nutricional, artesanato, entre outras destinadas à comunidade em geral, tais como: oficinas (maquiagem, fuxico, tricô, dobradura, reciclagem), prestação de serviços (confecção de CPF, título de eleitor, medição de pressão e glicose), palestras, apresentações artísticas e sorteios.

Em reunião com os Agentes Jovens, registrei uma fala da coordenadora do PJJ que enfatizou a sua intenção de que a SuperAção fosse um marco para trazer os pais para escola, afirmando que eles têm o costume de vir só para buscar o boletim.

Embora a coordenação do PJJ tenha se empenhado em envolver a comunidade escolar como um todo, estive presente no dia da SuperAção nesta escola e notei que havia poucos pais no evento; a palestra que estava prevista especialmente para eles, intitulada “Debatendo com os pais”, não ocorreu por falta de público.

Os estudantes, em sua maioria, aproveitaram o evento como um momento para socialização, participando mais da área destinada à alimentação e atividades de entretenimento (teatro e shows). Todos os alunos dos terceiros anos aproveitaram para angariarem fundos para a formatura com a venda de lanches.

Andei por todos os corredores da escola, nos dois turnos (manhã e tarde); tirei algumas fotos do evento. Observei que os estudantes participaram pouco das palestras, até mesmo uma sobre drogas, realizada pela Polícia Civil, chamou pouco a

atenção deles.

Com exceção das oficinas já mencionadas e das palestras sobre “Prevenção a Incêndios” (Corpo de Bombeiros) e “Voto consciente” (TRE), todas as outras estavam dirigidas ao mercado de trabalho, com ênfase na divulgação de cursos técnicos (SESI, Técnico do Cardiologia, Microlins, Factum). Aquela que mais atraiu os estudantes foi promovida pela Microlins, porque depois eles recebiam informações sobre elaboração de currículos e teste vocacional.

Assisti à palestra sobre “Voto consciente”, realizada por um ex-aluno da escola que trabalha no TRE há mais de 22 anos, Josemar Riesgo. O foco da sua exposição consistiu numa defesa da democracia representativa, na importância do voto como garantia de democracia e uma explicação sobre a Reforma Eleitoral, suas vantagens e desvantagens. Havia 14 pessoas no início da palestra que encerrou com 4 participantes. Já, os serviços de confecção de CPF e título de eleitor tiveram uma grande procura.

Observei também que, entre os professores que estavam presentes, somente 4 estavam responsáveis por alguma palestra ou oficina, os demais estavam envolvidos com a venda de fichas para compra de alimentos, lista de presenças e agendamentos para as oficinas.

O que pude constatar com estas observações é o fato de que, muito embora esta metodologia siga um plano de ação padronizado e conte com o empenho por parte da coordenação do PJF a fim de que se efetive com “sucesso”, ela não garante a adesão por parte da comunidade escolar e ainda transcorre de forma diferenciada em cada uma das escolas.

Outro fator que chama a atenção em relação à SuperAção é que ela coloca em prática a proposta política que embasa as capacitações dadas aos gestores. As oficinas para gestores do IU têm como “foco a elaboração de projetos e a captação de recursos com a intenção de promover a compreensão dos participantes sobre a importância da utilização de fontes alternativas de financiamento para o cumprimento da missão da escola com maior eficácia e qualidade”¹⁰¹. Tal proposta política está ligada a uma das especificidades da atual relação de parceria entre o público e o privado na educação: o apelo à participação sob a promessa de maior qualidade à escola pública.

¹⁰¹ Conforme Informativo do Instituto Unibanco sobre Monitoramento Físico Financeiro, Oficina de Gestores e Encontro de Agentes Jovens fixada no mural de uma das escolas da pesquisa.

As práticas educativas do PJJ que se configuram a partir da articulação entre as metodologias, capacitações de professores e alunos, bem como as demais ações envolvendo a comunidade escolar se desenvolvem por meio de um Modelo de Gestão Escolar para Resultados.

É importante lembrar que o conceito de práticas educativas defendido nesta tese deriva de uma concepção de educação como intervenção no mundo (FREIRE, 1996), da qual pode tanto estar comprometida com a transformação das relações sociais quanto com a sua conservação. A este caráter político, Freire (1996) atribui à impossibilidade da sua neutralidade. Nas palavras do próprio autor,

quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 1996, p. 109).

Conforme Freire (1996, p. 110), “para que a educação não fosse uma forma de intervenção no mundo, era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. Daí ser possível parafrasear Freire (1996), dizendo que, para que a gestão escolar fosse neutra, seria preciso que não houvesse discordância sobre seus fins.

A gestão ou administração escolar, entendida a partir do que ela tem de “essencial”, como “mediação na busca de objetivos”, ou seja, “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”, será “tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguido estiverem articulado com essa transformação”. (PARO, 2006, p. 81). Esse é, portanto, o caráter político da gestão.

Ao analisar o modelo de Gestão para Resultados do PJJ, percebe-se que, ao importar os princípios e métodos da gestão empresarial, ele reveste politicamente suas práticas educativas e desloca os sentidos atribuídos à participação e à qualidade de uma FD onde predominam os sentidos de democracia¹⁰² para outra FD cuja dominância dos sentidos são mercantis.

Sendo assim, faço minha a crítica de Paro (2002, p. 21):

¹⁰² “A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos”. (PARO, 2002, p. 15).

A crítica que se pode fazer à concepção conservadora de administração escolar que aceita a aplicação na escola dos mesmos princípios e métodos da empresa mercantil (porém com as devidas adaptações, pois se reconhece tratar-se de “empresas” diferentes) é a observação de que os objetivos da escola não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista. Nesta, é possível ser administrativamente eficiente, utilizando métodos de dominação, a partir do controle autoritário do trabalho alheio, sem que isso contrarie seu objetivo que é a realização do lucro. O próprio lucro capitalista só se dá por uma relação de dominação sobre o trabalhador, pela apropriação do valor excedente que este produz com seu trabalho. Na escola, todavia, a utilização de métodos de dominação nega o objetivo emancipador de sujeitos humanos, negando ipso facto a própria administração. Além disso, é preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, trata-se do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico, de cuja vontade depende a própria realização do produto e, portanto, a eficiência da administração.

Dessa forma, o sentido de participação que numa FD Democrática estaria voltado à construção de mecanismos democráticos de tomada de decisão por parte do coletivo da escola. Mas, não só isso, a própria construção de um ambiente cooperativo e autogestionário desloca-se para uma FD Mercantil cujo sentido de participação volta-se à captação de recursos junto à comunidade escolar ou às empresas e até mesmo ao próprio Estado para partilha da gestão escolar dentro de um formato autoritário que a cinde entre aquele grupo (gestor) que gere e os demais que são geridos, aquele (s) que planeja (m) e aquele (s) que executa (m).

A partir da definição dada por Albuquerque (2003), podemos perceber o antagonismo dos sentidos de gestão.

Autogestão é um conjunto de práticas sociais que se caracteriza pela natureza democrática das tomadas de decisão, que propicia a autonomia de um “coletivo”. É um exercício de poder compartilhado, que qualifica as relações sociais de cooperação entre pessoas e/ou grupos, [independentemente] do tipo das estruturas organizativas ou das atividades, por expressarem intencionalmente relações sociais mais horizontais. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 20).

Conforme Paro (2002), tornam-se cada vez mais evidentes os antagonismos dos objetivos mercantis em relação aos da escola.

Essa questão ganha maior evidência hoje, quando deparamos com a avidez autoritária dos governos de inspiração neoliberal em

transformar a escola à imagem e semelhança das leis do mercado. Com o propósito de diminuir custos, isentando-se dos encargos do ensino, procura-se, por um lado, moldar internamente as unidades escolares ao feitio da empresa mercantil, aplicando aí os princípios e métodos da chamada administração geral (que nada tem de geral, pois politicamente interessada em manter a dominação e a desigualdade de posição do trabalho diante do capital), por outro, estimular a busca de recursos junto aos próprios usuários, ou às empresas privadas, cujos interesses não são necessariamente educativos. (PARO, 2002, p. 22).

O mesmo, podemos observar em se tratando dos sentidos atribuídos à qualidade do ensino. Quando deslocados de uma FD à outra o primeiro movimento que decorre é a separação entre quantidade e qualidade e isso precisa ser problematizado.

Já que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos seria um contrassenso. [...] Faz-se uma certa política e não uma afirmação filosófica. [...] Defender a qualidade contra a quantidade significa precisamente e apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social em que alguns são pura quantidade, e outros, qualidade. (GRAMSCI, 2001a, p. 163-164).

Paro (1998), contrariando o discurso oficial que toma a “quantidade” como questão já resolvida, questiona sobre o que o Estado vem oferecendo nesse processo de universalização da educação básica.

Se escola não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados em edifícios com condições precárias de funcionamento (com falta de material de toda ordem, com salas numerosas, que agridem um mínimo de bom senso pedagógico) e são atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais aviltados (que mal lhes permitem sobreviver, quanto mais exercer com competência suas funções). (PARO, 1998, p. 2).

Numa FD Democrática, portanto, tem-se o sentido de qualidade atrelado ao de quantidade como condição para que o processo pedagógico, enquanto atividade fim do ensino, realmente se efetive. No entanto, o sentido de qualidade diz respeito “à apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem”. (PARO, 1998, p. 2). Trata-se de um sentido que vai de encontro daquele que se inscreve numa FD Mercantil, a qual tem a escola

como instrumento para preparar apenas para o mercado de trabalho e, como sinônimo de qualidade, toma os indicadores extraídos de testes padronizados.

Com efeito, o deslocamento desses sentidos de uma FD para outra evidenciam, por sua vez, as diferentes filiações ideológicas em relação à própria concepção de gestão escolar.

Outra metodologia que preciso destacar é o “Estudar Vale a Pena”, pois embora conste nos documentos do IU como opcional,¹⁰³ foi realizada nas duas escolas. Numa delas, a coordenadora do PJF mencionou que em um dos três anos do Projeto, a metodologia foi obrigatória, chegando a ser considerada por ela como o “carro chefe” daquele ano.

Como já foi mencionada nesta tese, tal metodologia caracteriza-se por ser uma campanha de combate à evasão e um debate sobre o tema da importância de concluir o ensino médio. Tem sua estrutura organizada por etapas, sistema de pontuação e premiação, ou seja, não foge à padronização do conjunto de metodologias do IU.

No entanto, chamou a atenção a diferença com que foram organizadas algumas atividades referente a esta prática educativa nas escolas. Percebi que se, por um lado, há padronização, por outro não há uma determinação por parte do IU sobre todo o processo. No que tange aos conteúdos e até mesmo à forma de organizar as atividades, há possibilidade de escolhas, ou seja, há “brechas” na estrutura “padronizante”, configurando uma “autonomia relativa” sob a qual as escolas podem se movimentar.

Numa das escolas, assisti a uma palestra dirigida aos estudantes intitulada “Estude Sozinho”, proferida por Fabio Mendes. Nesse caso, o palestrante foi indicado pelo IU e a coordenadora do PJF aceitou, mesmo podendo ter escolhido qualquer outro.

Em síntese, o palestrante afirmava que o currículo escolar não ensinava os alunos a estudarem e que por não saberem como estudar, muitos alunos não gostavam. Defendia a ideia de que estudar era aprender um conteúdo por conta própria, uma prática individual que dependia de hábitos e técnicas, bem como definir objetivos, método e metas de estudo. Tudo isso poderia ser ensinado por meio de um “passo a passo”. As orientações dadas pelo palestrante abrangem desde aspectos ligados às exigências do mercado de trabalho até questões específicas sobre o lugar

¹⁰³ Conforme o IU, as metodologias opcionais são aquelas que buscam atender necessidades específicas de cada escola.

mais adequado para o estudo (calmo, silencioso e bem iluminado), posição de estudo (mesa virada para a parede, cadeira confortável) e tabela de horários de estudo (organização da rotina diária).

Já na outra escola, acompanhei uma atividade em que os Agentes Jovens se organizaram e com o auxílio da coordenadora do PJJ mandaram cartas aos estudantes que estavam sem vir às aulas. Tal atividade se chamava “Cartas Quentes”. Estive presente em alguns dos seus encontros e pude observar o movimento de escrita dos estudantes, os debates que travaram com a coordenadora sobre qual linguagem deveria ser utilizada, a importância do gesto de afetividade e sensibilidade para com o colega, busca de alternativas para trazer os estudantes de volta à escola, entre outras questões.

Os alunos também organizaram um vídeo com depoimentos de professores e colegas da própria escola sobre a importância do estudo, que foi disponibilizado na internet.

Insisto que este não é um estudo comparativo, até porque as escolas não estavam no mesmo período de gestão, o que ocasionou implicações no processo de coleta de dados. Não foi possível, por exemplo, acompanhar todas as fases de cada metodologia, porém estas observações são importantes para analisar a incidência do próprio PJJ, pois elas oferecem pistas sobre como a comunidade escolar pode aderir, resistir ou alterar à sua estrutura padronizante.

Ao indagar sobre quais implicações ou sanções poderia sofrer a escola em relação ao aporte financeiro, caso não conseguissem realizar alguma das atividades, uma coordenadora do PJJ comentou que em sua gestão foi alterado o próprio Planejamento Estratégico.

(DCG) Quando eu iniciei nós mudamos, aí nós fizemos outro, mais de acordo com o projeto político pedagógico da escola, mais pedagógico. [...] Remanejando para outra atividade, tu não conseguiu fazer tal atividade aí tu faz outra atividade. No início era muito rígido. Tinha que fazer exatamente o que estava no planejamento, mas depois foi ficando mais flexível o Projeto. No início ele começou muito engessado, o Projeto que ditava as regras na escola, depois nós começamos a dizer não, não é assim, é uma intervenção do Projeto nas nossas práticas, então nós é que vamos fazer por isso é que nós fizemos novamente. No ano que eu entrei nós fizemos mais de acordo com a realidade da escola.

Quando a questioneei sobre os professores que não eram da área da Matemática e de Português e seu engajamento aos projetos, ela trouxe mais elementos para analisar como os professores são afetados pelo projeto e como vão

mudando sua relação com ele.

(DCG) Não tinha cultura de projeto nessa escola, então no momento que eles sentiram que realmente o projeto envolvia o aluno, trazia uma qualidade melhor para as aulas, eles começaram a buscar, como a física que fez um projeto interdisciplinar com a matemática, a Ciências Humanas mesmo foi no final que nós entramos. No início, não tinha questionamento nenhum por ser designado aos professores de matemática e português, muito pelo contrário, os professores ficaram felizes da vida porque não queriam mesmo participar do projeto, era uma resistência muito grande.

Cabe ainda dar destaque à outra metodologia bastante importante e que, apesar de constar como opcionais, foi trabalhada em ambas as escolas: o “Valor do Amanhã”. Esta se insere a um conjunto de outras metodologias chamado “Construindo o Futuro”, constituindo 5 módulos: Valor do Amanhã, Educação Financeira, Entendendo o Meio Ambiente Urbano, Convivência Cidadã.

O que abriu esta prática educativa nas escolas foi um grande concurso organizado pelo IU no ano de 2010, com apresentações de trabalhos de alunos e professores, nas categorias individual e em grupo sobre temáticas referentes aos materiais do “Valor do Amanhã”, cuja premiação foi entregue no seminário já mencionado nesta tese intitulado “Como aumentar a audiência no ensino médio”. Tal concurso “é uma iniciativa do Instituto Unibanco que visa estimular o debate entre professores e alunos do ensino médio das escolas participantes dos projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens sobre o material Valor do Amanhã na Educação”.¹⁰⁴

O “Valor do Amanhã na Educação” é uma das práticas educativas do PJJ que possui a maior quantidade de materiais didático-pedagógicos; ela conta com o “Caderno de Aplicações”¹⁰⁵ que apresenta o passo a passo da aplicação de projetos nas diferentes situações educativas (sala de aula com conteúdos curriculares, contraturno com atividades complementares e na preparação para o ingresso “no mundo do trabalho”); “Unidades de Estudo 1 a 10”¹⁰⁶ com livros para alunos e professores (abordando diversas temáticas: economia, envelhecimento, ciência entre outras, através de textos literários, fábulas, músicas); além de vídeos.

A produção de todo este material se inspira no livro homônimo do economista Eduardo Giannetti,¹⁰⁷ cujo discurso filia-se ideologicamente a uma formação

¹⁰⁴ Informações retiradas do material de divulgação e regulamento do concurso distribuído nas escolas.

¹⁰⁵ Valor do Amanhã na Educação. Cadernos de Aplicações. São Paulo: BEL Comunicação, 2010.

¹⁰⁶ Projeto Educacional O Valor do Amanhã. São Paulo: BEL Comunicação, 2009.

¹⁰⁷ GIANNETTI, 2012.

discursiva liberal em que o sentido de juros é tomado por ele como um fenômeno natural e o de valor, como sinônimo de preço.

Dessa forma, para o autor de referência do IU a valoração do amanhã tem um preço e este dependerá das escolhas individuais. Tem-se aqui a ideia que perpassa o conjunto de materiais didático-pedagógico desta metodologia do PJF.

Uma das falas mais impactantes que registrei sobre o desenvolvimento desta metodologia foi mediante uma conversa com uma das tutoras (estagiária encarregada pelo reforço escolar no contraturno) e nem estávamos falando especificamente sobre as práticas educativas do PJF, mas sobre a inserção dos professores ao Projeto. Foi muito espontânea sua apreciação sobre o “Valor do Amanhã”.

(Tutora) Os professores não estão preocupados com o Projeto do Instituto Unibanco, mas com a verba e em não serem sobrecarregados. O Valor do Amanhã, por exemplo, que é um material que os professores estão trabalhando, tem bem isso de formar dentro da ideologia capitalista, para o mercado de trabalho. Eu não trabalharia esse material, como desvalorizam a velhice! Tem dois professores que foram na capacitação e estão usando em sala de aula.

Já a coordenadora do PJF desta mesma escola que a tutora se refere faz outra referência sobre a metodologia:

O “Valor do amanhã” também é uma metodologia muito boa, que foi desenvolvida em 2011, esse os professores foram capacitados aqui, presencialmente, ele é multidisciplinar, claro que português tem em todas, mas esse é voltado para sociologia, filosofia, história e geografia. Então os professores dessas áreas foram contemplados. Depois dessa capacitação eles começaram a trabalhar conteúdos transversais as disciplinas e eles aproveitaram muito, em sala de aula.

Por outro lado, na outra escola pesquisada, o desenvolvimento desta metodologia não passou da fase do concurso, ou seja, os Agentes Jovens participaram dela através de produções textuais e cartazes para apresentação.

Para o desenvolvimento das metodologias, o IU promovia capacitações, na maioria das vezes, fora do ambiente escolar, realizada em hotéis, universidades e outros locais, até fora da cidade de Porto Alegre. Participei daquelas que se realizaram nas escolas, porém como o período de gestão do Projeto era diferente acompanhei mais atividades numa que na outra. É importante destacar que há capacitações específicas do PJF voltadas às áreas de Português e Matemática e outras mais gerais para o conjunto dos professores das demais áreas.

No entanto, pude observar algumas similitudes que vale apenas discorrer, para além de listar ou descrever as capacitações ou formações por mim assistidas.

Percebi que, no início do Projeto, as escolas aderiram mais às indicações do PJJ com relação às temáticas, conteúdos e até mesmo a escolha dos profissionais responsáveis pelas capacitações. Em ambas, acompanhei atividades desenvolvidas pelo empresário Mario Heinen,¹⁰⁸ indicado pelo IU com o qual estabelece uma parceria.

Num formato de treinamento empresarial, as atividades dirigidas para professores e alunos abordavam temáticas sobre relacionamentos interpessoais e comunicação. Para tal, foram realizadas palestras, dinâmica de grupos e atividades esportivas, como, por exemplo, o *eco training*.

Esta última atividade foi desenvolvida especialmente por Agentes Jovens de uma das escolas. Trata-se de “um conjunto de atividades de capacitação, qualificação e desenvolvimento de pessoas e de equipes, focadas no comportamento, no relacionamento interpessoal e na força do trabalho em equipe, visando a busca da alta performance que garante os times vencedores”.¹⁰⁹ Os Agentes Jovens desta escola participaram, então, de um *raft* que integra o conjunto de atividades desenvolvidos no *eco training*, a partir de práticas diversificadas de trabalho em equipe e de conceitos como liderança, competição, comunicação, motivação entre outros. Tal atividade teve boa aceitação por parte dos alunos pelo seu viés lúdico e esportivo.

Já na outra escola, participei de 3 capacitações realizadas pelo mesmo empresário, duas destinadas aos professores e uma aos alunos. As atividades desenvolvidas com os professores realizaram-se em dois encontros (um em cada mês) em turno integral. São palestras intercaladas com dinâmicas de grupo.

A primeira capacitação tinha como tema: “Programa de Capacitação e Desenvolvimento de Competências Interpessoais”. O palestrante começou apresentando seus objetivos: refletir sobre competências e instrumentalizar os participantes (no caso os professores). A noção defendida, portanto, é a de treinamento. Assim, foi chamada a proposta de Mario Heinen: “Treinamento dos 3 As”.

¹⁰⁸ Mario Heinen é administrador de empresas e psicólogo, foi ex-professor da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuou também na PUC e na ULBRA nas áreas da Psicologia e Comunicação. A HINEN é uma empresa que desenvolve parceria em Recursos Humanos, volta-se à consultoria, assessoria e prestação de serviços. Disponível em: <http://www.heinen-rh.com.br/site/?sec=__pag&id=1>. Acesso em: 22 jul. 2011.

¹⁰⁹ Disponível em: <http://www.heinen-rh.com.br/site/?sec=__pag&id=1>. Acesso em: 22 jul. 2011.

Na sua exposição, ele compara jogadores de vôlei, professores e guerrilheiros e afirma que todos tem a mesma necessidade: Arriscar, Acertar e Aprender. As falas vão sendo intercaladas com dinâmicas de grupo com enfoque psicológico sobre relacionamento interpessoal.

O palestrante se inspirou no treinador de vôlei Bernardinho, para discorrer sobre liderança, sentimento de merecimento e até mesmo qualidade total. Apresentou um filme (“Desafiando Gigantes”) também sobre uma história de treinador (agora de futebol). O ponto-alvo, a meu ver, foi quando ele questionou se os professores sabiam os nomes dos seus alunos e uma das professoras respondeu: “eu tenho 1200 alunos”.

No mês seguinte, a capacitação teve como tema: “A liderança em sala de aula: professor, educador ou maestro eis a questão”!

A partir dos conceitos de liderança, comunicação, feedback (processo de ajuda para mudança de comprometimento), o palestrante defende a ideia de que “a sociedade tem que fazer, porque o Estado não cumpre” (dá exemplos: Sistema de Saúde, Renner que desenvolve processo de formação para funcionários) até chegar no IU que, segundo ele, “dá um grande feedback para o governo, investindo em pessoal e gestão”.

Em síntese, Mário Heinen apresenta estilos de liderança e defende que o papel do professor é tornar-se líder dos seus alunos, novamente traz o exemplo do Bernardinho como sendo um exemplo de líder democrático. Intercala sua exposição com dinâmica de grupo. Por fim, diferencia professor (focado na tarefa de ensino e aprendizagem), educador (indivíduo, comportamento e responsabilidade) e maestro (regente do grupo) e defende esta última concepção como ideal. Encerra sua apresentação com mais dois vídeos, um norte-americano com hino americano e outro sobre o Bob McFerrin como exemplo de maestro.

Quanto à capacitação oferecida aos alunos dos 2º e 3º anos, também realizada pelo representante da área motivacional do IU, Mário Heinen, desenvolveu os mesmos temas: relacionamento interpessoal e comunicação. Porém o formato da exposição foi todo por meio de testes: “Dos Pontos” (psicológico); “Da lata de lixo” (vocacional); “A chuva” (relacionamento/ conflito); “A forma da alma” (imagens sobre si mesmo); “O recheio do doce” (reação sobre imprevistos); e “Cafezinho” (fim de um relacionamento). Sobre esta primeira parte o palestrante explica que os testes servem para que os estudantes tenham elementos de autoconhecimento, intercala com uma dinâmica: “o mudo e o cego” (trata de confiança). A segunda parte da capacitação, o

palestrante expõe sobre comunicação, finaliza com um vídeo muito antigo, também norte-americano sobre o “Cometa Halley” que não chamou atenção dos estudantes.

Senti necessidade de discorrer sobre o desenvolvimento dessas capacitações, pois percebi que elas foram indicadas pelo IU e que não houve por parte das escolas nenhum debate com o coletivo dos professores sobre os objetivos destas práticas educativas. As concepções de educação, papel do professor, de ensino-aprendizagem, entre outras, não remetem aos referenciais e conceitos que podemos observar nos Projetos Político-Pedagógico das escolas.

Também observei que, num primeiro momento, as escolas aderiam às indicações do IU, mas no decorrer do Projeto isso foi sendo alterado. Uma das coordenadoras do PJJF relata como foi na sua gestão.

(CCL) As capacitações para os professores no 1º ano do PJJF foram todas com o Mario do Recursos Humanos do IU, mas não teve muito resultado com os professores que tiveram pouco interesse. Neste ano, a capacitação tem sido sobre a Politecnicia com o professor Gabriel da Feevalle. A ideia é trabalhar, aprender sobre essa proposta, porque de qualquer forma ela vai, já está sendo, implantada pelo Governo.

Cabe sublinhar que a formação sobre Politecnicia, mesmo não partindo de uma decisão do coletivo dos professores, chamou a atenção por ser uma proposta do então governo estadual, como mencionou a coordenadora acima citada. Essas capacitações foram realizadas em duas etapas, uma na escola e outra na Federasul. Conforme a “Descrição das Despesas (período: janeiro a agosto 2012)”, fixado no mural da escola, o gasto com a Primeira Etapa Seminário sobre Politecnicia foi de 600 reais e com a Segunda Etapa Formação Politecnicia na Federasul (palestrante, local e alimentação) foi de R\$ 2.626,60. Quero chamar a atenção para o fato de que é permitido pelo planejamento estratégico do PJJF que os professores destinem valores para capacitações do seu interesse.

Tive a oportunidade de participar da capacitação realizada por um professor representante do atual governo estadual, sobre Politecnicia que ocorreu nesta escola. Chamou a atenção o fato de que todos os professores se manifestaram de forma contrária à proposta do governo e expuseram as suas razões. Ao passo que, nas capacitações realizadas pelo representante da área motivacional do IU, somente uma professora expos sua contrariedade com a abordagem do palestrante. Alguns fizeram comentários paralelos e até mesmo algumas “risadinhas”, mas não o confrontaram.

O mesmo ocorreu com uma atividade de formação organizada pela

coordenadora do PJF desta mesma escola, cuja programação foi extensiva à Jornada Pedagógica do Estado. Era uma palestra sobre os “5s”. Estive presente e percebi que havia uma professora questionando toda a apresentação, mas o fazia em conversa paralela com a colega ao lado; somente um professor expos ao grupo sua posição contrária, afirmando que estes sistemas (Senai, Senac, Sesc) se tratavam de uma pasteurização das relações de trabalho e que no máximo poderiam ser aplicado na parte administrativa, mas não na parte docente. Pois “a nossa produção é intelectual”, disse o professor, após uma contextualização da realidade do Japão em relação ao Brasil.

A partir dessas situações, no momento da entrevista, perguntei a uma das professoras sobre o fato de ela não ter exposto seu posicionamento contrário, e ela justificou dizendo que não queria se indispor com a colega que havia organizado a atividade de formação. Diante disso, percebi que, além de não haver participação dos professores na organização das atividades de capacitação, ainda há certo constrangimento, por parte de alguns em contestá-las.

Um professor, ao falar sobre sua participação nas capacitações desenvolvidas pelo PJF, reforça a questão de que há possibilidade de escolha, mas, ao mesmo tempo, dá indícios de que, na prática, o processo de escolha nem sempre é democrático.

(CF) Eu participei de mais da metade. Era escolhida aqui, a verba só era do instituto, mas eu vou dizer de novo as capacitações não condiziam com o que o grupo estava esperando, a maior parte. Eu cito uma capacitação, por exemplo, eu me senti usado como pra pesquisa própria do cara, por exemplo, ele vinha trazer mais perguntas pra nós do que trazer discussões ou então veio outras capacitações que [...] eu não vim pra fazer dinâmica de grupo, houve coisas boas também, de novo qual foi a melhor capacitação que eu tive do Instituto Unibanco desde então? A que foi solicitada pelos professores a que a grande maioria [...] que foi um médico neuropsiquiatra que trabalha principalmente com crianças onde ele trouxe toda a questão de desenvolvimento neurológico da criança, do adolescente, do adulto, como se dá tanto a questão física do desenvolvimento neurológico dele quanto às questões mais ligadas ao cognitivo ao crescimento cognitivo ele fez um apanhado geral assim onde ele trouxe fatos interessantíssimos onde ele trouxe coisas que realmente capacitam.

Quanto às coordenadoras do PJF de ambas as escolas, houve uma insistência em afirmar a “autonomia” em relação à escolha das capacitações. Como podemos ver nas formulações abaixo.

(DCG) Nós só usávamos o valor, o dinheiro, foi um grupo de educadores da UFRGS que nós chamamos pra fazer a capacitação. Não é qualificação do UNIBANCO, é isso que eu digo,

porque o projeto tem esse montante, tem esse valor, dentro desse valor, tu tens que fazer projetos para os alunos e para os professores. Não tem nada a ver com o Unibanco, só usa o recurso do Unibanco. Os professores de Educação Física participaram de uma capacitação promovida pela UFRGS que acontece todos os anos em Tramandaí. Já, os professores de diferentes áreas participaram da Jornada de História promovida pela UFRGS, realizada em Novo Hamburgo e em Jaguarão. Neste último ano, só faltou uma professora. Claro que nós íamos nessas capacitações do IU, mas quantas vezes quiseram chamar gente de fora para capacitação e [...] Quantos foram?

Nessa mesma linha, explica outra coordenadora do PJF, sobre esse processo em sua gestão:

(ECA) Foi assim alguns gestores de SP vieram e pediram para reunir diretores e pedagógico, perguntavam se pode ser tal dia e o horário e aí o que acontecia? eles davam toda essa dinâmica de construção de projeto, de qualificação de mão de obra, que a gente tem que valorizar o professor, valorizar o aluno, toda essa fala na questão da gestão, aí depois de toda essa fala com a equipe gestora, aí eles faziam o encaminhamento: olha nós temos professores para essa formação, mas vocês tem um “x” de dinheiro direcionado para os professores, vocês chamem o palestrante que está adequado com a realidade de vocês. Então essa liberdade foi fundamental porque daí as pessoas vão se dar conta que eles não estavam impondo nada. Aí diante disso que a gente vai escolher. Por exemplo, os professores na época pediram para saber sobre o bullying, sobre aquela questão de déficit de atenção, da questão da saúde do professor, a questão mental do professor, isso é o que os professores iam falando das suas necessidades, a partir daí a gente buscava os interesses do grupo, então era de acordo com os indicativos e interesses deles, em nenhum momento tinha essa interferência, eu pelo menos não vi.

A defesa que a coordenadora faz do PJF em relação às capacitações, por um lado aponta o que já mencionei em relação à “autonomia relativa” da qual os alunos e os professores dispõem na execução do Projeto, o que anteriormente chamei de brechas, por onde a comunidade escolar pode se movimentar dentro de uma estrutura padronizante. Por outro, indica que o modelo de gestão empreendido pelo PJF está afinado com a forma de organização autoritária da nossa sociedade (quem detém o capital é automaticamente quem controla o trabalho de quem só dispõe da sua energia humana) e, principalmente, com os interesses privatizantes para os quais a gestão é instrumento de controle, em contraposição às formas de coordenação do trabalho democráticas que implica a coordenação e a direção coletiva do trabalho.

Quando na formulação discursiva da coordenadora ela afirma que ocorre toda uma fala sobre a questão da gestão e depois os encaminhamentos para a formação, identifica-se, com nitidez, uma separação entre gestão e processo educativo. Esta é uma questão de profunda relevância, pois estamos aí diante de um conceito restrito de estrutura da escola.

Segundo Paro (2009), o conceito restrito de estrutura da escola refere-se ao aspecto meramente administrativo e não a estrutura total da escola enquanto grupo social considerando todas as formas de conviver socialmente dos indivíduos e grupos, suas expectativas, contradições e antagonismos. Conforme o autor, “não basta, entretanto, para dar conta do conceito de estrutura da escola, atribuir às implicações da escola como grupo social a mesma atenção que se atribui às relações ordenadas conscientemente” (PARO, 2009, p. 5). Justamente, por decorrência da cisão que se faz entre o que seria o administrativo e o pedagógico.

Usualmente, considera-se que a estrutura administrativa da escola diz respeito à ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas. Assim, a direção escolar, a secretaria da escola, o pessoal não-docente, teriam atribuições administrativas, por contraposição às atribuições pedagógicas dos educadores em suas atividades com os educandos. (PARO, 2009, p. 5).

Na concepção do autor, a mesma defendida nesta tese, para corrigir o equívoco de atribuir ao administrativo, apenas às atividades-meio é preciso um conceito de administração (entendida como sinônimo de gestão), a partir do “seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos”. (PARO, 2009, p. 5).

O alargamento do conceito de gestão diz respeito à utilização de todos os recursos financeiros, materiais, esforço humano de tal forma que permeie todo o processo, principalmente o pedagógico, para atingir o fim do processo educativo que é o ser humano-histórico. Nesse sentido, gestão não é entendida como controle do trabalho dos outros.

O processo educativo, entendido como atividade-fim é a própria situação de ensino cujo objetivo é o sujeito educado dentro de uma concepção de educação que não pode ser bancária (FREIRE, 1987), portanto não se concretiza pela transferência de conteúdos. Nessa perspectiva, o sujeito histórico se educa na relação com o outro que também é sujeito histórico, nas relações sociais e por sua vontade.

Todavia, cabe deixar claro que, embora esteja considerando este sujeito histórico como um ser humano que afirma sua vontade, não se trata de uma concepção de homem derivada das “filosofias que o concebem como indivíduo

limitado à sua individualidade”, mas do “homem como uma série de relações ativas (um processo) em que, se a individualidade tem sua máxima importância, não é o único elemento a considerar”. (GRAMSCI, 2001a, p. 107). Porque a humanidade é composta pelo indivíduo, pelos outros homens e pela natureza, de tal forma que o indivíduo se relaciona organicamente com outros homens e com a natureza por meio do trabalho e da técnica. (Idem, ibidem, p. 107). Daí que, nesta concepção, pode se dizer que

cada um se muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação. Neste sentido, o filósofo real é, e não pode deixar de ser, o político, o homem ativo que modifica o ambiente, entendendo por ambiente o conjunto das relações de que cada um entra a fazer parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações. (GRAMSCI, 2001a, p. 107).

Levando em consideração esse conceito de homem é que Paro (2002) insiste no caráter político da educação, porém mediante uma noção ampla de política, “já não mais o conceito de política como luta política, mas como o de política como prática democrática”. (PARO, 2002, p. 15). O que corresponde a uma perspectiva de transformação social, tendo em vista que é a forma de organização capitalista marcada pela opressão e pelo domínio de uns pelos outros que leva a crer que esta seja a única forma de conceber a política. (PARO, 2002).

Segundo o autor,

quando se pensa a política como prática democrática, a pergunta que se apresenta, ao considerar a relação entre política e educação, é sobre as limitações de se tomar a educação escolar, especialmente a básica, apenas como instrumento de luta política, e sobre as potencialidades que se abrem para uma concepção de educação, pensada à luz de um conceito amplo de política e, ao mesmo tempo, entendida como prática democrática com atributos intrinsecamente políticos de realização humana. (PARO, 2002, p. 15).

Diante do exposto, os ambientes cultural e escolar e o processo educativo precisam ser intrinsecamente democrático. É necessário se criar condições para que esse sujeito aprenda, para que ele tenha desejo de aprender, mas é ele quem se educa pelas relações que estabelece e não por transferência ou transmissão.

Diferentemente da gestão empresarial, na educação não basta que o processo

seja eficiente do ponto de vista administrativo, pois o produto da educação é o próprio sujeito histórico que se transforma neste processo educativo, o qual envolve a persuasão, o seu consentimento e não só a coerção. É importante ficar claro que não se trata somente do aluno. Não é possível alcançar o objetivo educativo dominando o trabalhador. Portanto, fazem parte do processo pedagógico todas as condições objetivas necessárias para trabalhar.

Até aqui realizo uma leitura sobre as relações que presenciei no ambiente escolar, a partir da inserção do PJF nas escolas e das suas práticas educativas junto à comunidade escolar. A seguir volto-me aos sujeitos entrevistados e seus discursos nas instituições pesquisadas.

5.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E CONSTRUINDO OS BLOCOS DISCURSIVOS

Nas duas escolas pesquisadas, contei com a colaboração das coordenadoras do PJF para estabelecer contatos com os professores, os alunos, bem como para acesso aos materiais sobre o PJF e informações sobre as atividades a serem desenvolvidas. No entanto, devido ao estágio da gestão do Projeto em cada uma delas, o processo de coleta de dados apresentou especificidades e sofreu alguns percalços.

Quando o PJF encerrou sua gestão numa das instituições, ainda no início do meu doutorado, inviabilizou a realização de entrevistas com os Agentes Jovens, sendo que esses alunos já haviam concluído o ensino médio e não estavam mais na escola. O mesmo ocorreu com alguns professores que participaram mais diretamente do Projeto e, por diferentes razões, deixaram de fazer parte do quadro da escola. Porém, nessa mesma escola, todas as professoras que haviam coordenado o PJF se dispuseram a dar entrevistas após o término da gestão.

Já na outra instituição a gestão do PJF desenvolveu-se no mesmo período desta tese, resultando em mais tempo para realização das observações, entrevistas e, possibilitando a retomada das questões a serem esclarecidas e/ou aprofundadas com os entrevistados.

Após um período de observação e familiarizada com o seu cotidiano, sendo

também conhecida pela comunidade escolar, elaborei instrumentos diferenciados de coleta de dados a serem utilizados com os professores, a direção, as coordenadoras do PJF e os alunos/Agentes Jovens.

Mesmo optando pela técnica da entrevista semiestruturada, precisei incluir neste roteiro um pequeno bloco com questões fechadas, a fim de caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Para caracterização dos professores, pontuo: a) formação; b) quantidade de matérias lecionadas; c) quantidade de séries e turmas; d) tempo de magistério e de escola; e) quantidade de escolas; f) públicas ou privadas; e g) carga horária semanal.

Caracterizo os gestores do PJF nas escolas pelos pontos a seguir: a) período de gestão no PJF; b) tempo de magistério; c) tempo de escola; d) carga horária das atividades com o PJF e/ou aula e/ou supervisão e/ou direção; e) quantidade de escola e turmas; e f) vínculo.

Quanto aos alunos, destaco: a) idade; b) sexo; c) série; d) trabalho; e c) reprovação. Com estas questões organizo três quadros para auxiliar a leitura da primeira dimensão da análise sobre o trabalho docente, os gestores do PJF e os alunos envolvidos com o Projeto. Os quadros abaixo compreendem as informações relativas ao conjunto dos entrevistados, sem distinção por escolas.

Quadro 4 – Trabalho Docente

Prof.	Matérias	Sexo	Tempo de Magistério	Tempo de Escola	Escola Pública	Escola Privada	CH	N. de Escolas e n. de Turmas	Vínculo
A-H	Geografia	M	13 anos	3 anos	X		20h	1 – 20t	Nomeação
B-H	Filosofia, História e RH	F	3 anos e 6 meses	2 anos	X		20h	2 – 15t	Contrato
C-F	Física, RH e Seminário	M	5 anos	5 anos	X		40h	1 – 15t	Nomeação
D-H	História, RH	F	19 anos	5anos	X	X	40h	1 – 16t	Nomeação
E-M	Matemática	F	4 anos	2 anos	X	X	31h	2 – 4t	Nomeação
F-Q	Química	F	20 anos	3 anos	X	X	20h	2 – 6t	Nomeação
G-S	Sociologia	F	12 anos	5 anos	X			1 – 15t	Contrato
H-L	Português	F	5 anos	5 anos	X		40h	1 – 11t	Contrato
I-F	Física	F	21 anos	7 anos	x		20h	1 – 6t	Nomeação
F-H	História	F	3 anos	3 anos	x		20h	1 – 5t	Nomeação

Fonte: Monteiro, 2012.

Dos 10 professores entrevistados, 5 encontram-se na área das ciências humanas (Geografia, Filosofia, História, Recursos Humanos), 1 na área das linguagens (Português), 3 na área das ciências da natureza (Química e Física) e 1 na área da matemática.¹¹⁰

8 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com uma média aproximada de 10 anos de magistério e 4 anos de escola.

Entre os professores, 7 são nomeados e 3 são contratados. Quanto à carga horária, a metade trabalha 20 horas semanais, 3 trabalham 40 horas, e 1 trabalha 31 horas. Somente 3 têm experiência em escolas particulares.

A metade dos professores tem entre 15 e 20 turmas e a outra, de 4 a 11 turmas, somente nesta escola. Três, entre eles, trabalham em duas escolas.

¹¹⁰ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as áreas dividem-se em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 29 nov. 2012.

Quadro 5 – Gestores do PJF

Função	Período	Tempo de magistério	Tempo de escola	CH CoordPJ F	CH aula/direção		N. de escolas e n. de turmas	Vínculo
A-D	2008 a 2012	20 anos	8 anos	–	40h		–	Nomeação
B-C-B	Abr/2012 a Jan/2014	9 anos	9 anos	20h	20h		1-7t	Nomeação
C-C-L	Abr/2011 a Abr/2012	40 anos	14 anos	20h	16h		1-4t	Nomeação
D-C-B	2010	21	12	20h	20h		1 – 3t	Nomeação
E-C-A	2009	25	6	20h	20h		1 – 17t	Nomeação
F-C-L	2009 transição	15	8	Não tinha horas p/ PJF	20h		2 – 3t supervisão	Nomeação

Fonte: Monteiro, 2014.

O quadro de gestores é constituído por: 1 diretora e 5 coordenadoras do PJF. Todas nomeadas, com uma média de 23 anos de magistério e uma média de 10 anos de escola, com carga horária entre 36 e 40 horas semanais.

A diretora assumia compromissos com o PJF concomitante às atribuições da direção da escola, e todas as coordenadoras do Projeto dividiam-se entre a coordenação do PJF e as atividades de sala de aula e/ou supervisão pedagógica.

As professoras tinham 20 horas destinadas à coordenação e mais 20 horas para atividades de sala de aula. Somente um professora, por ter ficado um período de 40 dias, não obteve horário específico às atividades do Projeto, realizando três funções (professora, supervisora pedagógica e coordenadora do PJF) dentro da carga horária de 20 horas. Cabe salientar que todas as coordenadoras desenvolviam também atividades de sala de aula ou supervisão escolar juntamente às atividades de coordenação do PJF.

Quadro 6 – Agente Jovem PJF

Nome	Idade	Sexo		Série	Trabalha	Reprovação
A	16 anos	M		2º	Não	Não
B	17 anos	F		2º	Não	Sim
C	16 anos	F		2º	Não	Não
D	18 anos	M		3º	Não	Sim
E	15 anos	F		2º	Não	Não

Fonte: Monteiro, 2014.

Os cinco estudantes entrevistados eram Agentes Jovens do PJF no período da entrevista. Entre eles, 3 meninas e 2 meninos, com idades entre 15 e 18 anos. Quatro estavam cursando o 2º ano do ensino médio e um deles o 3º ano. Nenhum deles realizava atividade remunerada ou estágio; 3 nunca foram reprovados e dois obtiveram uma reprovação em seu histórico escolar.

As próximas questões da entrevista semiestruturada compõem perguntas básicas e derivadas aos três segmentos de entrevistados: professores, gestores do PJF e alunos. Estas são questões orientadoras para a construção de blocos discursivos que auxiliam a leitura da segunda dimensão da análise sobre a relação de identidade (paráfrase) e alteração (polissemia) na produção discursiva do sentido.

Para os professores foram destinadas três perguntas básicas sobre: 1) ser professor de escola pública; 2) princípios da prática educativa; 3) a Projeto Jovem de Futuro. A partir delas, delinear-se-iam perguntas derivadas sobre a classe dos professores em relação à sociedade; alunos trabalhadores; estudo e mercado de

trabalho (apagão de mão de obra); participação no PJJ; relação entre os materiais do PJJ; as práticas pedagógicas dos professores; e encaminhamento de alunos às aulas de reforço (tutorias).

Aos gestores (diretor e/ou coordenador do PJJ) foram destinadas duas perguntas básicas sobre: 1) processo de implantação do PJJ; e 2) impactos do PJJ. As perguntas derivadas foram sobre a relação do PJJ com a gestão, a formação de professores, o ensino e aprendizagem, a avaliação, o currículo, as práticas pedagógicas da escola e/ou dos professores, a evasão e a repetência.

Aos estudantes foram dirigidas três perguntas básicas sobre: 1) ser Agente Jovem PJJ; 2) as capacitações; e 3) o Projeto Jovem de Futuro. Derivando destas perguntas sobre o que ganham os estudantes que desenvolvem atividades de Agente Jovens, quais são elas, por quem são capacitados e qual a avaliação que fazem sobre o PJJ em relação às melhorias do ensino médio.

A partir das questões que precedem construí os blocos discursivos a fim de analisar os discursos dos sujeitos. Apesar de ter realizado o mesmo processo com cada um dos segmentos (professores, alunos e gestores), optei por apresentar no corpo do texto desta tese somente os blocos discursivos dos professores, tendo em vista a extensão desse material, bem como o fato de que os recortes a serem analisados posteriormente são constituídos pelos discursos sobre o trabalho docente e o Projeto Jovem de Futuro.

No entanto, algumas formulações discursivas dos alunos e dos gestores são apresentadas de forma transversal na análise dos recortes discursivos e estão disponíveis, na íntegra, junto aos apêndices.

A seguir, apresento uma leitura dos três blocos discursivos: o primeiro bloco (Ser professor de escola pública); o segundo bloco (Princípios da prática educativa); e o terceiro bloco (o Projeto Jovem de Futuro).

5.3 OS BLOCOS DISCURSIVOS: O “MESMO” E O “DIFERENTE” NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Organizo três blocos discursivos a partir da análise dos discursos dos professores (distribuídos por área), destacando os sentidos que mais se identificavam

“mesmo”) em suas respostas sobre as questões básicas (ser professor de escola pública, princípios da prática educativa e o PJJ) e aqueles que se alteravam (“diferente”). Entendendo, assim como Orlandi (1999, p. 36), “quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente”.

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Para a realização da leitura dos blocos discursivos, reforço o ponto de vista teórico-metodológico da análise do discurso de Michel Pêcheux, ao qual me inscrevo. Refiro-me mais especificamente às noções de metodologia e de tratamento textual aplicado à análise do discurso. (PÊCHEUX, 2011d).

O autor coloca em questão os métodos de tratamento de textos empreendido por especialistas a partir do desenvolvimento dos bancos de dados e dos meios de cálculo artificial, entendendo-os como a continuidade do monopólio da leitura fundamentada pelo estatuto da cientificidade e objetividade que aumenta ainda mais o “fosso de incompreensão” que separa os especialistas que trabalham sobre o arquivo textual (historiadores, filósofos e sociólogos) e os especialistas da língua. (PÊCHEUX, 2011d, p. 163).

Mesmo essa “mútua incompreensão” não sendo do domínio da AD, nela se “desenvolvem efeitos particulares em função da materialidade dos processos discursivos, do real específico da língua e do tipo de questão a que se pretende dar resposta por meio do procedimento de análise”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 164).

Sobre esta última, a AD se afasta de um “trabalho administrativo que consiste em recuperar por meio de classificações, ou de extrair a sequência pertinente de um arquivo numerado ou indexado” que supõe uma resposta pré-existente à questão, para se aproximar de um trabalho que não tenha “nenhuma resposta explícita preexistente à questão”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 164). E, como exemplo desse segundo

procedimento, o autor faz referência ao trabalho de Michel Foucault,¹¹¹ “quando procura recuperar origens, filiações, aproximações incongruentes e proximidades paradoxais dentro do seu campo de arquivo”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 165).

Nesse conflito no tratamento do arquivo textual, Pêcheux (2011d) recoloca a noção de “leitura” que pretendo sublinhar neste trabalho.

Ler um texto, uma frase, no limite, uma palavra não constitui uma simples “tomada de informação”. O “sentido” de um texto, de uma frase, e, no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frase ou palavras que constituem seu “contexto” (contexto onde as modalidades de acessibilidade são, obviamente, extraordinariamente variáveis). Resulta disso que a análise de discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) **por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase.** (PÊCHEUX, 2011d, p. 165, grifo meu).

O ponto que destaco aqui é a possibilidade de um trabalho com as paráfrases, assim como propõe Pêcheux (2011d), enquanto uma “relação entre a sintaxe e a discursividade”. O autor situa a AD no espaço de contradição da área da linguística, ou seja, parte do conceito clássico de paráfrase sintática,¹¹² mas considerando a hipótese de que a própria variação já introduz uma diferença de sentido.

O autor considera também outros dois tipos de paráfrases, aquela de estrutura sintática fixa e variação lexical e a de tipo misto que combina variação lexical e paráfrase sintática. E, assim, ele avança na perspectiva da AAD69 “onde as sequências eram guardadas ou rejeitadas segundo seu grau de semelhança lexical e morfossintático”, quando a “decisão de rejeitar aquilo que não satisfazia certa identidade lexical conduzia a obter como resultados apenas paráfrases que tendiam em direção a uma repetição idêntica, portanto, do lado do mesmo”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 170).

Dessa forma, Pêcheux (2011d) reconsidera a discursividade e o próprio objeto

¹¹¹ Conforme Pêcheux (2011d, p. 165), “para interrogar, assim, as relações entre, digamos, o discurso psiquiátrico da segunda metade do século XIX e aquele dos higienistas e urbanistas da mesma época, no que se refere à construção de esgotos, supõe ser-se capaz de dirigir-se conceitualmente a uma resposta que em parte alguma se encontra prefigurada e, sobretudo não se encontra nesta ou naquela “palavra de acesso” que administraria o ataque do texto: não é, por exemplo, pela palavra *limpeza* que se pode esperar realizar aquilo que viemos evocando como segunda forma de procedimento.”

¹¹² Conforme Pêcheux (2011d, p. 169), “aquilo que é chamado classicamente de paráfrase sintática pelos linguistas coloca em relação duas sequências [...] cujo conteúdo lexical é idêntico e onde a variação se situa no nível da estrutura sintática. Essa identidade lexical conduz, frequentemente, os linguistas a considerar essas duas sequências como semanticamente equivalentes”.

da análise de discurso fora do campo lógico e dicotômico, o qual agrega tudo que tem o mesmo sentido e rejeita aquilo que não tem o mesmo sentido. Pelo contrário, diz ele, “ora, temos boas razões teóricas para considerar que aquilo que escapa a esse tipo de repetição do mesmo é tão interessante, ou até mais interessante do ponto de vista da produção discursiva”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 171).

Conforme Orlandi (1996), na perspectiva da análise discursiva, “não há o mesmo no diferente”, pois

do ponto de vista da Análise de Discurso, a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não me permite identificar a segunda à primeira, pois são dois *acontecimentos* diferentes. (ORLANDI, 1996, p. 119).

Sendo assim, a discursividade é entendida por esse movimento entre “identidade e alteração na produção discursiva do sentido”. (PÊCHEUX, 2011d, p. 172).

Levar em consideração essa tensão constitutiva conduz a abordar a categoria da contradição por meio de um viés que deixa de privilegiar a contradição lógica, deslocando a análise em direção das formas materiais discursivas de contradição ligadas à alteração e à deriva. Isso reafirma que um uso materialista da noção de contradição na análise de discurso supõe necessariamente, levar em consideração os espaços de heterogeneidades nos quais funciona essa contradição. (PÊCHEUX, 2011d, p. 173).

A partir desse entendimento, procuro analisar a tensão entre paráfrase e polissemia¹¹³ como processos de constituição do discurso, mais especificamente como eles funcionam no fio do discurso dos professores. Para tanto, é preciso esclarecer a posição da AD com relação a estes movimentos de tensão constante entre um processo e outro.

A paráfrase é considerada, na linguística, como a “matriz do sentido”. Segundo nossa perspectiva, a polissemia é a fonte do sentido uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer. Matriz ou fonte de sentido, o importante é que esses dois processos são igualmente atuantes, são igualmente determinantes para o funcionamento da

¹¹³ Cf. Orlandi (1999, p. 36), autor que escreve: “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

linguagem. (ORLANDI, 1996, p. 137).

Da mesma forma, é preciso explicitar que a importância da noção de funcionamento dentro desta perspectiva, porém “sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”. (ORLANDI, 1996, p. 117).

Apresento, então, o primeiro bloco discursivo: Ser professor de escola pública.

Quadro 7 – Bloco Discursivo I. Ser professor de escola pública

Áreas	Mesmo/Paráfrase	Diferente/Polissemia
Química (1) Física (1) História (3) Sociolog. (1)	Escola pública muito diferente das décadas de 70/80 ou da sua época de estudante.	Interesse por parte dos alunos em continuar os estudos: prestar vestibular ou fazer cursos técnicos; professor valorizado: economicamente e socialmente (prestígio); menos diferença entre o ensino privado e o público (antigamente os alunos saíam da escola pública sabendo).
História (3) Física (1)	Preferência pela escola pública em relação à particular.	Espaço de maior liberdade de expressão; papéis bem definidos, o aluno não se coloca como cliente; alunos mais afetivos; demanda maior de professores.
Química (1) Física (2) História (4) Matemát. (1) Sociolog. (1) Portug. (1)	Falta de valorização dos professores e da Educação.	Sensação de abandono; professor como o elo mais fraco até dentro da escola nos embates com a família; baixos salários, baixa autoestima, perda de respeito e admiração por parte dos alunos; perda de status social (prestígio); situação de adocimento; desistência da profissão; divisão dos trabalhadores (professores nomeados x contratados); más condições de trabalho; falta de tempo e recursos econômicos para estudar; “intenção/interesse” político.

Fonte: Monteiro, 2014.

Ao serem questionados sobre como é ser professor de uma escola pública, dos 10 professores entrevistados, 6 iniciaram suas falas fazendo uma referência saudosista à escola das décadas de 1960, 1970 e 1980 ou à sua própria época de estudantes. No entanto, atribuíam sentidos diversos a esta “saudade” que ia desde a relação dos alunos com a continuidade dos estudos, principalmente de nível acadêmico, mencionando a forma de uma organização curricular semelhante entre escolas públicas e particulares do ensino tradicional “daquela época”, até o prestígio social e as condições econômicas do professor que, na visão deles, eram superiores às de hoje.

Apenas um dos professores entrevistados fez uma referência negativa à “escola da sua época”, como podemos ver na formulação abaixo:

(AH) Primeiro, eu comecei a minha educação em uma época de arbítrio. Eu me lembro que

teve uma professora que uma vez nós perguntamos sobre a Revolução Cubana e ela disse que não estava autorizada a falar. Quer dizer, apesar de todo esse saudosismo com relação ao passado etc. e tal, é uma coisa, primeiro que ela era muito restrita, atendia um público bem menor, um público mais homogêneo em termos de concepção política, de vida e etc. e tal.

Pude observar que esta formulação se opõe ao conjunto das respostas marcadas pela imagem da escola que os professores tinham da sua época, principalmente considerando que eles estão se referindo a uma mesma época (décadas de 1960, 1970 e 1980). Tal oposição ficou ainda mais evidente em relação à formulação de uma professora em especial.

(FQ) Na minha época nós entrávamos todas as semanas no laboratório, mais era explicado o que tinha que colocar nesse e não naquele, o que tinha que conectar, mas tu tinha que ir vestido, tu tinha que ter o guarda-pó, mas eu sabia que na escola que não era privada tinha também, e era na época da ditadura, olha as vezes falam no tempo da ditadura, mas tem certas coisas que a gente não pode... (risos da professora).

Apesar de a professora concluir a sua frase com risos em vez de palavras, fica implícito que ela não considera o período da ditadura um problema para a educação, diferentemente da posição do outro professor que situa a sua época num período de arbítrio que traz implicações à prática educativa dos professores que precisavam ter autorização para tratarem sobre determinados conteúdos.

Identifiquei que muitos professores fizeram referências positivas em relação à profissão que exercem, no sentido de gostarem de ser professor, sentirem-se feliz com a prática pedagógica em si, apesar de todos os problemas que afirmam sofrer pelas condições objetivas do trabalho docente.

Além disso, 3 entre os 10 professores mencionaram que preferem a escola pública à particular. Não é um número expressivo, porém penso que seja pertinente trazer essa informação, pois esta não foi uma pergunta específica. Sendo assim, chamou-me a atenção por ter sido bastante espontânea a resposta dos professores e porque o inverso não foi formulado por eles, ou seja, nenhum deles afirmou preferir a escola particular.

Ao expressarem suas preferências pela escola pública, vão aparecendo no fio do discurso dos professores efeitos de sentidos sobre o trabalho docente na escola pública e na particular. Efeitos de sentido sobre a falta de autonomia nas escolas particulares para o exercício de sua profissão, maior afetividade nas escolas públicas

com relação aos alunos de condição social menos privilegiada, assim como sobre os alunos das escolas públicas se colocarem no lugar de “clientes” em lugar de aluno.

Já a formulação que perpassou todas as falas dos professores foi sobre a “falta de valorização do professor e da educação”. É importante sublinhar que, além dos 10 professores entrevistados, essa questão foi recorrente nos outros segmentos, como nas falas dos alunos (Agentes Jovens) e gestores do PJJ na escola (diretora e coordenadoras do PJJ).

Se, por um lado, evidencia-se uma identificação (paráfrases) nas formulações com relação ao sentido de falta de valorização, marcada pelo termo *não valorização* ou *desvalorização* do trabalho docente, por outro lado percebe-se uma alteração que vem pela “memória social” e que deixa marcas no fio do discurso dos entrevistados ao se expressarem sobre como se sentem sendo professores de escola pública. Na perspectiva da AD, entendemos por memória social

um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que, como resultado do processo, ocorre a predominância de uma de tais interpretações (às vezes aparente) esquecimento das demais. Naturaliza-se, assim, um sentido “comum” à sociedade, ou, em outras palavras, mantém-se imaginariamente o fio de uma lógica narrativa. Isto não quer dizer, porém que o sentido predominante apague (anule) os demais ou que ele (s, todos) não possa(m) vir a se modificar. Muitas vezes os sentidos “esquecidos” funcionam como resíduos dentro do próprio sentido hegemônico. (MARIANI, 1998, p. 34).

Foram encontrados, então, diferentes efeitos de sentido sobre esta falta de valorização do trabalho docente que vão desde as relações entre os professores e os pais até uma percepção de “intencionalidade política” por parte do Estado com relação às condições de trabalho do profissional em educação. Tendo em vista a *repetibilidade* sobre a falta de valorização do trabalho docente encontradas nas formulações dos professores, este será um dos recortes discursivos analisados mais especificamente.

Quadro 8 – Bloco Discursivo II – Princípios da Prática Educativa

Áreas	Mesmo/Paráfrase	Diferente/Polissemia
Física (2) História (1) Português (1)	Motivação, participação, interdisciplinaridade	Conhecimento sobre os alunos que trabalham; desenvolvimento de projetos em sala de aula e na escola; valorização do aluno trabalhador (aproximar os conteúdos às suas experiências).
Química (1) História (3) Matemát. (1) Sociologia (1)	Disciplina, ordem, hierarquia.	Aulas expositivas e teóricas; Relaciona estudo e mercado de trabalho; papel da escola construção de uma conduta; Desconhecimento sobre os alunos trabalhadores; “cobrança” de conteúdos/exercícios.

Fonte: Monteiro, 2014.

Os sentidos sobre a prática educativa vão se relacionar com os sentidos sobre “ser professor de escola pública”, bem como com aqueles sobre a avaliação do PJJ realizada pelos professores. Dessa forma a importância de considerar os dizeres dos professores sobre suas práticas, ancora-se na própria noção de “relação de sentidos”, sob a perspectiva discursiva.

Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 1999, p. 39).

Dos 10 professores entrevistados, 4 manifestaram preocupação com a “motivação” e a “participação” por parte dos alunos, bem como em realizar atividades de cunho interdisciplinar. Ao mesmo tempo, havia uma variação de sentidos atribuídos às suas práticas, resultando formulações em que os professores expressaram (com maior ou menor ênfase) a importância de conhecer os alunos que trabalham, de aproximar o conteúdo das suas experiências e desenvolver projetos interdisciplinares em sala de aula e na escola.

Por outro lado, mais da metade dos professores entrevistados tiveram uma posição contrária; 6 professores reforçaram os princípios educativos com base na disciplina, na ordem e na hierarquia. Diante dessa posição, uma variedade de sentidos pôde ser evidenciada nas suas formulações, desde a preferência por aulas expositivas e teóricas, a relação direta/positiva entre estudo e mercado de trabalho, a importância da escola na construção da conduta até a ênfase no conteúdo e ignorância com relação aos alunos trabalhadores.

Como menciono, a relevância deste bloco discursivo está na sua relação de sentidos com os demais discursos, portanto, não me detenho em apresentar as formulações sobre as práticas educativas neste momento, pois elas aparecerão transversalmente no conjunto da análise dos discursos no próximo capítulo.

Quadro 9 – Bloco Discursivo III. Projeto Jovem de Futuro

Áreas	Mesmo/Repetição	Diferente/Alteração
Química (1) História (2) Matemát. (1) Física (1)	A favor do PJF: O Estado não...	Não participou do PJF, não utilizou materiais, não incentivou os alunos a participarem, não participou de capacitações ou participou somente das “obrigatórias”.
Física (1) História (2) Sociol. (1) Portug. (1)		Desenvolveu alguma metodologia do PJF; utilizou material em sala de aula; incentivou alunos participou de mais da metade das capacitações, participou de todas.

Fonte: Monteiro, 2014.

Nesse último bloco, destaco entre os efeitos de sentidos sobre o Projeto Jovem de Futuro, aquele que perpassa todas as falas dos professores. Trata-se de uma justificativa para “consentimento” do Projeto na escola. Tal justificativa fica evidenciada nas formulações linguísticas o *Estado não*, que marca o fio do discurso dos professores. Todos eles fizeram alguma referência sobre a “responsabilidade” do Estado com a escola pública, enfatizando que ele “deveria fazer e não faz” ou reforçando a “obrigação” deste com a educação.

Dos 10 professores entrevistados, apenas 1 afirmou ter sido contra a implantação do PJF na escola, mas este professor mudou de posição e passou a ser um apoiador do Projeto. A partir das formulações discursivas, entretanto, pude observar que os professores dividiram-se: a metade afirmou não ter participado do Projeto e a outra metade afirmou ter participado. Daí que nessa divisão entre participação/não participação e consentimento/resistência, outros sentidos foram entrecruzando aquele de que o *Estado não* repetido nas formulações dos professores.

Também cabe destacar que os 5 alunos entrevistados afirmaram que os professores não utilizaram materiais didáticos do IU em sala de aula. Um dos alunos se referindo às capacitações explicou da seguinte forma a participação dos professores:

(L) não contribui com as práticas pedagógicas dos professores, porque não usam em sala de aula, parece que o que o que é de lá, fica lá (capacitação) e o que é daqui fica aqui (aula).

Assim como no bloco discursivo – Ser professor de escola pública – os efeitos de sentido sobre a *falta de valorização* do trabalho docente e da educação perpassaram todas as falas dos diferentes segmentos entrevistados, no bloco discursivo – Projeto Jovem de Futuro – os efeitos de sentido sobre o *Estado não faz* também perpassaram todas as entrevistas, incluindo aquelas com alunos e gestores. Levando isso em consideração, escolhi tomá-los como recortes discursivos para análise.

6 RECORTES DISCURSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

Neste capítulo são analisados os recortes discursivos resultantes das entrevistas com os sujeitos pesquisados, no intuito de conhecer que efeitos de sentido se constituem sobre a falta de valorização do trabalho docente na escola pública e os efeitos de sentido sobre o *Estado não* que emergem no intradiscurso dos entrevistados sobre o Projeto Jovem de Futuro.

Os destaques em negrito informam ao leitor as marcas linguísticas usadas na análise do funcionamento discursivo das formulações e anunciam as partes relevantes para a produção destes efeitos.

6.1 SER PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA: OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A FALTA DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Tomo o conjunto das entrevistas com os professores a partir do conceito de texto como “unidade de significação”, ou seja, “o texto é o todo que organiza os recortes. E esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva”. (ORLANDI, 1996, p. 140). Assim como a noção de “recorte se define pela relação das partes com o todo”, ou seja, “unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. (Idem, ibidem, p. 139). Ainda tomando as palavras de Orlandi (1996, p. 144),

através da ideia de recortes – tomando o texto como unidade de significação – recupera-se o conceito de polissemia. [...] Dessa maneira não se mantém a noção de um sentido *literal* em relação aos outros sentidos, isto é, os *efeitos de sentido* que se constituiriam no uso da linguagem. Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Por definição, todos os sentidos são possíveis, e em certas condições de produção, há a dominância de um deles. O sentido literal é um efeito de sentido. **O que existe, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o “literal”.**

Levando isso em consideração, analiso o primeiro recorte discursivo constituído pelas formulações dos professores sobre a falta de valorização do trabalho docente e da educação mediante o “funcionamento discursivo da negação” (INDURSKI, 1997,

p. 213), mais especificamente de dois *marcadores de negação*: o advérbio de negação *não* e/ou o prefixo de negação *des-* junto do item lexical *valorização*.

Antes de iniciar a leitura dos recortes, é preciso lembrar que na perspectiva de Pêcheux (2011e, p. 214), o discurso é

uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso.

A noção de funcionamento que o autor nos traz remete à língua, mas também à relação desta com o social. Portanto, para analisar os efeitos de sentidos manifestados na materialidade da linguagem dos professores é necessário remeter os seus discursos à sua exterioridade (contexto sócio-histórico), aos outros textos (suas paráfrases), bem como a posição que esses professores assumem dentro do lugar social que ocupam na sociedade.

Diante do exposto, os efeitos de sentidos analisados são os seguintes:

6.1.1 Efeito de *perda de status do professor*

(HL) A classe em si **não é valorizada e respeitada como antes**, como deveria, para que haja um médico ou um advogado teve um professor primeiro, ele tem que ter um respaldo na área da educação e isso **não é valorizado** e quanto aos salários pelo número de horas que nós trabalhamos **o salário deixa a desejar**, porque **não é que tu passe fome**, mas como tu está aqui, tu serve de exemplo e o aluno te **avalia pela forma que tu veste, se tu pinta ou não o cabelo, pinta as unhas ou não e, é importante para ele**.

(GS) Muito desiludida, mas junto com essa desilusão também há muito descomprometimento. Porque tu vê nesse Projeto, quantos estão envolvidos com a equipe gestora? Meia dúzia, são muito poucos, se tivesse todos os professores envolvidos no projeto o resultado com certeza seria outro. Não iria sobrecarregar o trabalho de um ou outro. Tem essa possibilidade de melhorar a escola com o setor privado, mas tu não vê muito envolvimento, a gente fala muito sobre a falta de interesse dos alunos, mas existe falta de interesse dos colegas também. É claro que essa falta de interesse tem motivo, porque eles estão desinteressados? **Porque não são valorizados e não estou falando só de salários. Valorização não é só salário, olha o status do professor que era na década de 70 e olha hoje, além de o salário ser maravilhoso naquela época**, depois do prefeito ele era primeira autoridade que tinha na comunidade, hoje o professor é visto como um qualquer. Então é essa **valorização que deixou de existir**, e porque **deixou de existir? Com certeza tem a ver com o salário**, qual o olhar que a gente dá para o outro, a gente vive numa sociedade capitalista, é pelo que ele

tem não pelo que ele é. A partir do que ele tem, ele ganha valor social. Tu vai trabalhar com a comunidade como um todo, quem é um pouco mais instruído talvez não pense assim, mas a valorização que é dada para o outro, numa sociedade capitalista, é pelo que ele tem, aí se tu ganha pouco, o que tu ouve dos alunos? Se o teu salário é esse é porque tu não merece ganhar mais. Essa **desvalorização** ajuda a construir essa falta de interesse, só que daí a classe que tem que se unir né, mas quando tem mobilização para reivindicar melhores salários, dois ou três vão, não existe essa união.

(FH) A gente ta nesse processo de se repensar enquanto profissional, a gente ta num momento histórico muito rico assim, a gente também tem que pensar o nosso papel dentro de uma sociedade informatizada [...]. Nesse sentido o professor ta em crise também, mas ao mesmo tempo a crise também vem da **falta de valorização**, de **não se sentir contemplado**, **se sentir diminuído frente a tudo que acontece** né hoje em dia dentro da escola a família tem muito mais a gente vê quando tem um embate na escola entre família e professor, o professor é o elo mais fraco. **Na minha época** como estudante eu via o professor como o lado mais forte da discussão e hoje em dia ele é o lado mais fraco, às vezes ele ta sozinho pra defender uma posição, uma reprovação de um aluno ou em alguma atitude que ele tomou com o aluno, às vezes a família vem pra escola pra detonar a postura dele [...].

O que pude observar é que as formulações (Fs) sobre a falta de valorização do professor remetem a um conjunto de outras formulações parafrásticas que circulam entre os professores:

(F1) a classe não é valorizada e respeitada **como antes**

(F2) olha o status do professor que era **na década de 70** e olha hoje

(F3) além de o salário ser maravilhoso **naquela época**

(F4) **Na minha época** como estudante eu via o professor como lado mais forte

(F5) [...] **daquela época pra cá** a coisa desandou bastante, eu entrei no estado em 78, até 90 a gente concorria de igual para igual com a escola privada, no estado.

Ao reportarem-se à sua época de estudantes ou a outro momento da carreira, em especial nas décadas de 1960 e 1970, os professores produzem efeitos de sentido sobre a falta de valorização. Essa associação entre *não valorização* e um tempo pretérito, ou seja, “valorização que deixou de existir” (*desvalorização*), produz sentidos como a perda de *status*, significando para eles, perda de “valor social”, de “respeito” e de “moral” diante dos alunos e da sociedade em geral.

Eles manifestam, assim, um sentimento de saudosismo em relação a este passado (não tão distante) e atribuem somente aspectos positivos sobre o trabalho docente naquele período.

Muito embora se perceba um empenho por parte dos professores em não centralizar a questão salarial, pois o foco dessas formulações é a perda de *status*, o

salário está colocado ao lado da valorização:

(HL) o salário deixa a desejar, porque não é que tu passe fome.

(GS) valorização não é só salário [...] valorização que deixou de existir [...]. Com certeza tem a ver com o salário.

É interessante observar que até mesmo a questão salarial foi colocada numa perspectiva positiva em relação ao passado, como vimos na F3: “além do salário ser maravilhoso naquela época”.

Considerando as formulações dos professores, o que houve foi a perda de uma valorização que já existiu (*desvalorização*), de um *status* que a categoria já desfrutou. Trata-se, então, de uma perspectiva bastante positiva em relação à situação do magistério nas décadas de 1960 e 1970. Essa é uma posição que não se filia às formulações discursivas que apontam o processo histórico de lutas entre a categoria e os governos dos estados brasileiros a fim de garantirem as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao se colocarem nesta posição, os professores se afastam até do próprio discurso do CPERS/sindicato que reafirma as constantes lutas pelas melhorias das condições salariais e de trabalho, dentro de uma perspectiva que defende a educação como um direito social e dever do Estado. Este afastamento fica evidenciado principalmente na formulação da professora que diz: “Tem essa possibilidade de melhorar a escola com o setor privado”.

Em contraposição às perspectivas positivas sobre a situação do magistério, apontadas pelas professoras em relação à década de 1970, os estudos de Horn e Calazans (1992) sobre o conflito trabalhista e os salários do magistério público do Rio Grande do Sul, no período de 1974-1991, mostram que a exacerbação do conflito a partir de 1979 deveu-se à deterioração salarial dos professores e que a tendência declinante dos salários, em termos absolutos e relativos, evidenciou que os ciclos de greves do magistério representaram, além de outras determinações, uma reação à perda salarial imposta ao professorado. Assim, tendo como pano de fundo um período de maior abertura política, as greves de 1979-1980 compreenderam uma tentativa de recuperação salarial após a trajetória cadente de 1975-1978.

A partir da pesquisa de Cação (2001), podemos perceber que a situação problemática da categoria dos professores na década de 1970 não era particular ao

estado do Rio Grande do Sul. A autora resgata e registra o processo de construção histórica da organização do trabalho docente no interior da escola pública do estado de São Paulo, reconstituindo historicamente o processo de organização do trabalho no interior das escolas públicas estaduais, a constituição das diferentes jornadas de trabalho docente e a atuação das entidades representativas do professorado paulista. E, assim, aborda os embates entre a categoria e o governo, mormente nos anos 1970, o autoritarismo e o achatamento salarial sem precedentes.

Conforme a autora,

o final da década de 60 é marcado como um período de protestos da categoria docente, contra, entre outros aspectos, os novos critérios de admissão de professores, composição das jornadas de trabalho, sistemática de pagamento e o atraso deste, com a realização de manifestações de rua e uma greve, em 1968. Entretanto, nesse período ditatorial, as entidades de classe foram submetidas à censura e à repressão. Perdem seu caráter representativo e reivindicatório, transformando-se em agências de controle social e político, em prestadoras de serviços assistenciais. (CAÇÃO, 2001, p. 78).

Por outro lado, o período de redemocratização da sociedade não melhorou significativamente a situação dos professores. Ainda, segundo a autora,

[...] a redemocratização do país e ascensão da oposição na maioria dos Estados da Federação, São Paulo incluído, não correspondiam totalmente às reivindicações históricas da categoria do professorado. Assim, em decorrência do crescimento quantitativo dos professores públicos, e, em estreita relação, da pauperização da categoria, via controle rígido dos salários, ocorrido durante a década anterior, aliados ao altíssimo índice inflacionário, os anos 80 serão marcados, também, por um achatamento salarial sem precedente, do magistério em todo o país. (CAÇÃO, 2001, p. 81).

Arroyo (2011, p. 74), debatendo sobre a necessidade de incorporar o acúmulo de conhecimento produzido sobre os profissionais da educação e reconhecendo-o como legítimo para ocupar um lugar no território dos currículos, afirma que “a desvalorização social, política, cultural do magistério de educação básica é um componente de nossa formação histórica”. Para o autor, a instrução pública era destinada aos coletivos populares desprovidos de poder, bem como aos próprios docentes desde o Império e até mesmo na República procedentes dos coletivos populares, pois a docência não era uma profissão disputada pelas elites.

Conforme o autor,

todo serviço público para os coletivos populares **não mereceu *status de experiência***, nem de instituição séria, nobre. Porque o próprio povo não foi levado á sério em nossa formação social, nem sequer republicana e democrática. A desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares ao longo de nossa história. (ARROYO, 2011, p. 74).

No entanto, o que me mobiliza não é julgar as perspectivas dos professores, mas procurar compreender em quais condições de produção esses sentidos foram produzidos. Por isso, é necessário trazer mais alguns elementos sobre o contexto sócio-histórico e ideológico do período a que os professores se reportam e, assim, entender o “papel da memória”. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Conforme Gentili (1998, p. 84) o período entre os anos 1950 e 1973 compreendeu a fase de expansão do desenvolvimento capitalista e, num contexto que articulou pleno emprego, Estado de bem-estar social e avanço tecnológico, “criaram-se as condições materiais para a formulação da promessa que definia a escolaridade como um processo integrador, não apenas no plano político, mas também econômico”.

Por conta disso, até a década de 1980 havia toda uma atmosfera positiva em relação à escola, que era vista como um espaço institucional fundamental que atendia às necessidades de vários segmentos sociais e contribuía com a integração econômica da sociedade. Tratou-se, portanto, de um período marcado por discursos, propostas, objetivos definidos e promessas declaradas com referência ao “caráter supostamente integrador da escola”, que praticamente sumiram no capitalismo de final de século, dando lugar a outra promessa: a da empregabilidade. (GENTILI, 2000).

Quando os professores só veem os aspectos positivos em relação ao trabalho docente nas décadas de 1960 e 1970, evidenciam que se inscrevem ao “imaginário social” de uma fase determinada do desenvolvimento do capitalismo, cujo discurso dominante volta-se à “promessa do caráter integrador da escola”. Eles se inscrevem num discurso que, a princípio, foi compartilhado por diferentes formações discursivas: educadores que lutavam pela democratização da educação, liberais e social-democratas.

Os efeitos de sentido sobre a falta de valorização do trabalho docente, em especial, o efeito perda de *status* são produzidos nesse “ponto de encontro de uma

atualidade e uma memória”. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Cabe, porém, deixar claro que, na perspectiva de Pêcheux (1999, p. 50), a memória é entendida “não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”.

6.1.2 Efeitos de *tristeza, abandono e sofrimento*

(FQ) Eu não sei, sinceramente **eu não tenho muita visão da nossa classe, fizeram um trabalho bem direitinho para baixar a crista do professor**. Eu não vejo ideal nenhum, sabe? **É muito triste**. Porque assim oh, o que eu vejo é o seguinte: tem a maioria dos professores que eu vejo reclamam de salário, reclamam de falta de condições, reclamam [...] Mas quando é na hora de fazer a reivindicação de melhorias e de botar a cara à tapa o pessoal não vai. **Eu não to falando de fazer greve, disso ou daquilo**. Nós tínhamos que ter um movimento constante, **pedir recursos, pedir principalmente recursos próprios, porque hoje em dia se o professor não tem uma “bengala” ele não sobrevive** e qual é a pessoa que vai querer fazer uma faculdade que não dá o mínimo de sobrevivência? Aí chega um aluno e diz “Eu ganho mais que a senhora...” “Ah eu presto serviço num banco, no computador, faço em duas horas, ganho mil e poucos reais...” qual o incentivo, pra que ele tem que saber coisas que [...] **é uma classe bem massacrada**. E isso do professor ser idealista, idealismo não põe comida na mesa é aí que eu vejo a coisa bem feia. **Ele não é valorizado** e enquanto ele não for valorizado, o pessoal que tem capacidade cai fora logo, só quem ta em fim de carreira como eu e não tem outra alternativa, mesmo assim eu tenho que fazer outras coisas porque senão quando eu me aposentar não vou poder me sustentar, isso que eu tenho um filho só.

(CF) Eu fui aprovado no último concurso público do estado eu tinha 40 horas de contrato emergencial, troquei por 20 horas de nomeação mais 20 horas de convocação que o nomeado pode ter que é melhor que o contrato porque tem as vantagens o triênio e tudo mais, pra minha surpresa a minha convocação não saiu, só saiu a minha nomeação, portanto o meu salário no final do mês vai ser a metade do que eu estou acostumado a ganhar e não tem prazo pra me pagarem [...] Então eu digo assim, isso é um retratado de como os professores são tratados pelo governo e não foi só eu, tem uns quantos colegas que estão na mesma situação. **Eu vejo que o governo não dá valor ao profissional da educação de um modo geral**, aí eu incluo desde a limpeza, secretaria a merenda, os professores, direção enfim todo mundo, supervisão, orientação, todo mundo, toda a comunidade escolar. **E aí a sociedade reflete isso né e aí a gente vai entrando nessa bola de neve mal valorizado, os salários, de condições e a moral vai baixando** e aquilo que era pra ser teu orgulho de [...] eu tenho ainda orgulho embora me **cause tristezas frequentes, eu gosto eu sou feliz com o que eu faço eu acho q escolhi bem minha profissão**. [...] Mas, a gente é muito desvalorizado sabe até **fico meio marejado** assim porque é chato assim é um ponto meio delicado e claro, a classe toda fica desestabilizada, desunida, ora desmotivada e por aí vai... tá crítico.

(JF) **o professor ta desencantado por outras razões não é com o seu trabalho em si**, o trabalho da gente é o que tu curte fazer, agora que existe um desencantamento existe, existe professor desistindo inclusive de atuar como professor embora sinta isso, **sofra**, também existe, mas por outras razões porque tu já deve ter ouvido falar porque não é brincadeira

qualquer curso superior ta pagando acima de 5000 reais, **o professor ele não consegue tirar isso**, nem metade disso, eu não tiro e eu já to com quase 20 anos, claro que eu trabalho 20 horas, mas eu não tiro isso, nem 1/3 disso, com curso superior, mestrado e doutorado terminando na área de energia solar e eu não tiro. **O desencantamento não é com a profissão**, isso tu pode ter certeza, eu, por exemplo, não to desencantada com o que eu faço, não to, mas é claro que tem momentos que o professor **fica angustiado, fica triste** e até pensa em não querer mais trabalhar nisso e arranjar uma outra coisa, **vai ser feliz? Não sei, eu não sei se eu seria**, mas já me passou pela cabeça. [...] Não é só aqui, acho que é em todo o país, o professor realmente está desestimulado, ele está **abandonado no que tange ao que ele tem de direito**, ao que **ele deveria ter de direito, se o governo federal não intervir e não assumir o magistério** vai ficar difícil pra nós, eu acho que o professor ta muito marginalizado, a própria sociedade perdeu o respeito pela categoria, uma coisa é tu falar que tem que respeitar o professor, que o professor é maravilhoso, que o professor ensina todo mundo [...] uma coisa é falar outra coisa é ao vivo e a cores, a coisa acontecer, o preto no branco no papel.

Como vimos, o primeiro bloco de formulações discursivas focou mais a perda de *status* e de respeito em relação à desvalorização do trabalho docente. Assim, a questão salarial se afirmou, no fio do discurso dos professores, pela sua negação à medida que tentaram tangenciá-la.

Identifica-se no apagamento das lutas por melhores salários e condições de trabalho do magistério o papel da ideologia, pois não é por acaso que, em meio à necessidade das greves, a mídia traga sempre o mesmo discurso de que a categoria está sendo hostil aos estudantes e suas famílias que sofrem.

Leher¹¹⁴ faz uma contundente crítica às forças que reúnem o Movimento Todos pela Educação, as Organizações Globo, o governo do Rio de Janeiro representado por Sergio Cabral, Eduardo Paes e seus secretários de educação, respectivamente, Wilson Risolia e Claudia Costin. Mostra como funciona a articulação que desqualifica a greve dos professores, bem como aciona ilegalmente o aparato policial para reprimir e violentar os trabalhadores em educação.

Conforme Leher, o discurso empreendido pela coalizão “todos juntos, governos, lobby empresarial, corporações da mídia” com a intenção de desqualificar a assembleia de continuidade da greve, realizada no dia 4 de outubro, do ano de 2013, reunindo mais de 5 mil profissionais da educação, promove “uma inversão no nexo causal: se a greve se prolonga é porque assim quer o sindicato, motivado por interesses escusos de pequenos grupos”. Ainda, segundo Leher (2013, p. 9, grifo

¹¹⁴ Artigo intitulado: “Movimento Todos pela Educação, Organizações Globo, Cabral, Paes e Cortin: amansar os professores com cassetetes para avançar contra a escola pública. Uma homenagem Luiz Pedroso Araujo, um defensor da escola pública”. Disponível em: <<http://andesufrgs.wordpress.com/movimento-todos-pela-educacao-organizacoes-globo-cabral-paes-e-costin>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

meu),

o valor da remuneração, é importante frisar, não é o determinante da carreira, mas, por óbvio, é condição necessária para que a carreira possa garantir a plena dedicação ao trabalho. Somente com remuneração digna é possível o engajamento arrebatador no trabalho pedagógico cotidiano. **Tal compromisso é incompatível com o sofrimento advindo da privação econômica**, levando os professores a buscarem vários empregos para compor uma renda minimamente compatível com as necessidades básicas da vida. A degradação da carreira não provoca apenas sofrimento econômico, mas psicossocial. A opção pela carreira do magistério, ao ser anunciada por um jovem, provoca reações de comiseração, sugerindo que é uma opção dos fracassados.¹¹⁵

Dessa forma, o que se observou no primeiro bloco discursivo foi que o processo histórico de disputa política e lutas empreendidas pela categoria por melhores condições de trabalho foi, praticamente, apagado e substituído (pelo trabalho da memória) pelo entusiasmo em torno da escolaridade como meio privilegiado de mobilidade social que correspondia a um determinado período da fase de desenvolvimento do capitalismo. Como consequência, os professores atribuíram somente sentidos positivos à situação do magistério, ao trabalho docente e até mesmo à escola, nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Já o processo discursivo deste segundo bloco trouxe, com maior ênfase, as disputas políticas entre a categoria e o governo em torno das condições materiais do trabalho docente. Nas duas últimas formulações, por exemplo, há uma contraposição explícita ao governo:

(CF) **o governo não dá valor** ao profissional da educação de modo geral...

(JF) **se o governo federal não intervir** e assumir o magistério...

É interessante observar que a primeira formulação da professora (FQ) é a única que não relaciona explicitamente o governo e a não valorização do trabalho docente. No entanto, a professora afirma que “fizeram um trabalho bem direitinho pra baixar a crista do professor”. Aponta uma relação entre a classe e a ação coercitiva que inibe a sua mobilização. Está, pois, implícita a relação de disputa entre o Estado e o

¹¹⁵ Disponível em: <<http://andesufrgs.wordpress.com/movimento-todos-pela-educacao-organizacoes-globo-cabral-paes-e-costin>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

magistério.

Os diferentes discursos sobre a falta de valorização do trabalho docente, tanto o primeiro bloco de formulações, o qual enfatiza a perda de *status* e tangencia as questões de luta, quanto este segundo bloco sobre os efeitos de *tristeza* e *abandono* relacionam-se com o ambiente sócio-histórico que definem as reformas educacionais e a “reestruturação do trabalho docente”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

O sentimento de perda de *status* e o saudosismo dos professores no primeiro bloco e os sentimentos de *tristeza*, *abandono* e *sofrimento* têm relação com as mudanças, a partir da década de 1990, quando “os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Conforme Oliveira (2004), se por um lado a década de 1960 foi marcada pelo argumento de uma educação como mobilidade social e por políticas redistributivas com a finalidade de reduzir as desigualdades, a década de 1990 teve como eixo a educação voltada à equidade social. Ainda conforme a autora,

tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas **formar os indivíduos para a empregabilidade**, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129, grifo meu).

Esta mudança de paradigma se deu dentro de um contexto de mudanças do capitalismo. Quando, a partir das últimas décadas do século XX, a dinâmica do desenvolvimento da economia-mundo passou a articular crescimento econômico, inflação e desemprego. Segundo Gentili (2000), o produto dessa dinâmica foi a “desintegração da promessa integradora da escolaridade” e o seu impacto foi a constatação de que formar os indivíduos para a empregabilidade, significava também formar para o desemprego.

Esse contexto sócio-histórico traz elementos que permitem compreender o efeito de *tristeza* e de *sofrimento*, principalmente na primeira formulação, quando a professora expõe a relação professor-aluno diante dessas mudanças.

(FQ) Eu ganho mais que a senhora... Ah eu presto serviço num banco, no computador, faço

em duas horas, ganho mil e poucos reais... qual o incentivo, pra que ele tem que saber coisas que [...] **é uma classe bem massacrada**.

A professora deixa implícita a atual relação que os alunos mantêm com o saber, não conclui a frase, porém finaliza explicitando o sentimento de sofrimento: “é uma classe bem massacrada”.

A noção de implícito, a qual “abrange pressupostos e subentendidos”, implica “aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção, constituindo também o espaço de discursividade daquelas condições”. (ORLANDI, 1996, p. 195).

Ainda segundo Orlandi (1996, p. 195), tal noção “tem relação com outros textos (suas paráfrases)”, por isso quero chamar a atenção para o fato de que outros professores manifestaram esse sentimento de tristeza relacionado à falta de interesse dos alunos em continuar os estudos. Dessa forma, percebo que os elementos do contexto sócio-histórico estão intrinsecamente ligados à produção dos efeitos de sentido de tristeza e sofrimento.

Principalmente porque, sob conta da “promessa de empregabilidade”, os saberes necessários são aqueles que desenvolvem a “competência flexível do indivíduo”, e é esse o embate sofrido entre os professores e os alunos no cotidiano de uma escola que precisa ser “esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus clientes-alunos disponham para responder aos novos desafios do mercado altamente seletivo” (GENTILI, 2000, p. 90) e que se impõe aos sujeitos.

O efeito de sofrimento pode ser apreendido também da relação entre sujeito e situação. Isso porque, neste momento histórico, ao mesmo tempo em que o professor tem que convencer os alunos sobre a importância do conhecimento e do direito que eles têm de apropriarem-se de toda a cultura produzida socialmente, ele sente na própria pele o processo de mercantilização da educação: “E qual é a pessoa que vai querer fazer uma faculdade que não dá o mínimo de sobrevivência?”

Retomando as duas últimas formulações discursivas deste segundo bloco inicialmente mencionadas, percebemos sua posição explicitamente contrária à posição do governo:

(CF) **o governo não dá valor** ao profissional da educação de modo geral;

(JF) **se o governo federal não intervir** e assumir o magistério [...].

Percebe-se que os professores negam o discurso do governo federal que procura afirmar seu compromisso com o magistério por meio de políticas públicas tais como o Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação (2011-2020), o qual, entre as 20 metas que o constitui, contém 4 metas específicas voltadas à valorização do professor e do magistério público,¹¹⁶ e a Lei Federal n. 11.494 que regulamenta desde 20/06/2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além destas, o governo federal vem implementando ações junto ao setor privado e, mediante apoio técnico e financeiro, consolidando a parceria entre os governos estaduais e as escolas públicas, como é o caso do Projeto Jovem de Futuro. São todas políticas do Estado cujo discurso se assenta na promessa de valorizar o magistério público e a categoria dos professores, visando qualificar o ensino básico público.

Cabe salientar que esse conjunto de ações do governo federal sobre a valorização do professor está no bojo das políticas públicas de educação adotadas no Brasil após os acordos estabelecidos sobre a *transformação produtiva com equidade*, em Jomtien, na década de 1990 (OLIVEIRA, 2004).

Conforme a autora,

[...] A conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e pobres e populosos do mundo: a educação para equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. (CARNOY, 1992 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

¹¹⁶ Meta 15 – Garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios que todos os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16 – Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; Meta 17 – Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente; Meta 18 – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 15 dez. 2013.

Trata-se de considerar, então, o discurso do governo federal dentro dessa conjuntura de reformas educacionais, em que “a educação é dirigida à formação para o trabalho e orientada para a gestão e disciplina da pobreza”. (OLIVEIRA, 2004). Dessa forma, os programas governamentais interferem diretamente no modelo de gestão escolar e nas atribuições dos professores que passam a ocupar maior centralidade. Ainda, segundo Oliveira (2004, p. 1132), essas reformas

acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

Cabe salientar que, além do discurso do governo federal, que se configura mais como uma “promessa” do que como uma prática, há um conjunto de outros discursos circulando na sociedade sobre a valorização do professor que vão desde publicações em revistas de educação, geralmente com resultados de pesquisas encomendadas, até mesmo campanhas publicitárias, disseminadas na mídia. Na maioria das vezes estas publicações associam a valorização do professor à necessidade de formação, à capacitação e ao treinamento, bem como ao desinteresse por parte dos professores em relação à sua profissão.

Por exemplo, a Revista BBC,¹¹⁷ no dia do professor (15/10/2013), apresentou algumas pesquisas no artigo intitulado: “Como valorizar a carreira do professor?”. Destaco aqui a realizada pela Fundação Victor Civita, a qual apresenta que apenas 2% dos estudantes de ensino médio pesquisados tinham, como primeira opção no vestibular, carreiras em pedagogia ou licenciatura. Faço notar também uma outra pesquisa realizada pela fundação educacional Varkey Gems, que colocou o Brasil em penúltimo lugar entre 21 países num ranking de valorização de professores, com base na remuneração de docentes, respeito por parte dos alunos em sala de aula e o interesse pela profissão. E, uma terceira, realizada pela Fundação Lemann e do Itaú BBA, que enfatizou a questão da gestão escolar como fator importante, mapeando as iniciativas bem-sucedidas em escolas em regiões carentes do país.

O Todos pela Educação, parceiro do Instituto Unibanco, Itaú Social, Itaú BBA e Fundação Victor Civita, entre outros, lançou em abril de 2011, uma campanha de

¹¹⁷ Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14852/todos-pela-educacao-lanca-campanha-de-valorizacao-do-professor>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

valorização do magistério com o foco no professor. Com materiais de divulgação para TV, rádio, jornais, revistas e banners, a campanha teve como lema: “Um bom professor, um bom começo”. Para Mozart Neves do movimento Todos pela Educação, que também participa dos seminários do Instituto Unibanco, os problemas do ensino médio se devem principalmente à dificuldade de formar professores, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Ainda segundo Mozart, “sem bons professores, não teremos bons médicos, bons economistas, bons engenheiros e nem mesmo bons professores. Valorizar os bons professores é uma lição de casa que todos nós precisamos fazer”.¹¹⁸

A partir dessas pesquisas, evidencia-se a articulação da rede de parcerias, já tratadas nesta tese, no capítulo sobre os fios do Instituto Unibanco, cujos discursos se inscrevem à formação discursiva neoliberal que defende a implementação de uma gestão gerencialista na escola pública.

É, pois, na relação com a circularidade dos discursos sobre o trabalho docente que os professores formulam os efeitos de prazer com a profissão, bem como de sua tristeza com as condições objetivas do seu trabalho:

(CF) embora me cause **tristezas** frequentes, eu gosto eu sou **feliz** com o que eu faço eu acho q escolhi bem minha profissão...

(JF) o professor ta desencantado por outras razões não é com o seu trabalho em si, mas é claro que tem momentos que o professor fica angustiado, **fica triste** e até pensa em não querer mais trabalhar nisso e arranjar outra coisa, **vai ser feliz?** Não sei, eu não sei se eu seria...

Pude depreender das formulações dos professores que nessa relação de sentido há também relação de forças, uma vez que os professores falam de um mesmo lugar social, porém de posições diferentes. Nessas relações, eles vão constituindo os efeitos de sentido, ora num embate explícito com o governo federal, inscrevendo-se numa formação discursiva que toma a educação e as condições do trabalho docente como um direito que lhes assiste e um dever do Estado. Como podemos ver nas duas últimas formulações:

(JF) o professor realmente está desestimulado, ele está abandonado no que tange ao que ele tem de direito, ao que ele deveria ter de direito, **se o governo federal não intervir** e não

¹¹⁸ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/425/40-dos-jovens-evadem-por-desinteresse>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

assumir o magistério...

(CF) Então eu digo assim, isso é um retratado de como os professores são tratados pelo governo [...]. **Eu vejo que o governo não dá valor ao profissional** da educação de um modo geral...

Ora negando o movimento de lutas pelas condições de educação e de trabalho que fazem parte de um processo histórico de enfrentamento às desigualdades que marcam a nossa sociedade, de maneira geral. Inscrevendo-se numa formação discursiva que enuncia a educação como uma questão de assistencialismo social, ou seja, trata-se da tal *equidade social*.

(FQ) Eu não to falando de fazer greve, disso ou daquilo. Nós tínhamos que ter um movimento constante, **pedir recursos, pedir principalmente recursos próprios**, porque hoje em dia se o professor não tem uma “bengala” ele não sobrevive.

No entanto, esta não é uma inscrição homogênea, a professora não está presa apenas a uma formação discursiva, e isso se evidencia quando ela “deixa escapar” que

(FQ) Eu não tenho muita visão da nossa classe, fizeram um trabalho bem direitinho para baixar a crista do professor.

A professora reconhece que o professor tem direitos, não se trata então de “pedir recursos próprios”, bem como reconhece que alguma coisa impede a classe de se mobilizar, de ser vista. Mas, contraditoriamente, ampara-se num dizer que se repete, entre a categoria e na sociedade: a afirmativa de que os professores não participam das mobilizações. Mesmo diante de um ano (2013) marcado por mobilizações, paralisações e greves de professores em todos os estados brasileiros.

O sentido de que “fizeram um trabalho bem direitinho para baixar a crista do professor”, evidenciado na formulação da professora, se relaciona a um conjunto de outras formulações que circulam entre os professores que apontam a problemática histórica dos contratos no magistério público:

(EM) Mas a questão da classe, eu vejo que aqui tem muito contrato e isso enfraquece a classe dos professores.

(AH) Chamei: ó pessoal vamos participa dessa manifestação! E nem um professor dos contratados participou. Claro que isso é uma estratégia do governo, porque o nomeado ele

tem estabilidade, por exemplo, se ele aderir a uma greve não dá nada. O máximo que pode acontecer é cortar o ponto dele. Já o contrato temporário, ele sempre fica naquela espada enfiada na cabeça, a gente não vai poder. Em função disso tem uma cisão dentro da sala de professores entre professores nomeados e professores com contrato temporário.

(GS) Eu como contratada há 12 anos e agora há 3 anos que eu decidi mudar de ramo, eu meio que não participo muito, mesmo participando das mobilizações, a discussão do piso eu não participo muito, porque eu nunca me envolvi muito porque eu sei que tem diferença entre contrato emergencial e nomeação, então enquanto eu não for nomeada, não tem porque eu ta indo lá discutir o piso se quem é nomeado não ta interessado.

(HL) O Governo distribui tabletes para os professores, mas não para os contratados, é como se ele criasse uma rivalidade entre o grupo e não oportunizasse uma equiparação. A lei diz bem claro que o contratado é por tempo determinado, mas a gente faz indeterminadamente e sem os direitos de um nomeado.

Levando isso em consideração, o efeito de sentido tristeza constitui-se também por essa relação de sentidos em torno da falta de valorização do professor e do embate político com governo, como podemos observar repetindo a formulação da professora:

(FQ) Eu não sei, sinceramente eu não tenho muita visão da nossa classe, fizeram um trabalho bem direitinho para baixar a crista do professor. Eu não vejo ideal nenhum, sabe? **É muito triste.**

6.2 O PROJETO JOVEM DE FUTURO: OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O ESTADO NÃO...

A partir do conjunto das entrevistas realizadas com os professores, os alunos e os gestores do PJF na escola, pude identificar que a comunidade escolar justifica o seu posicionamento a favor do Projeto utilizando um discurso em comum. Trata-se de uma negação à ação do Estado, conforme podemos ver nas seguintes formulações:

(GH) O Estado **não** dá mais conta das necessidades de uma escola.

(FQ) Eu vi que do Estado a gente **não** ia ganhar nada.

(FH) Essas coisas que o Estado **não** consegue sanar.

(EC) Se hoje a nossa mantenedora, o Estado **não** faz nada.

Levando em consideração que o processo de constituição do discurso se dá no jogo entre os sentidos já instituídos e aqueles que poderiam ser, ou seja, “conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir” (ORLANDI, 1996, p. 137), proponho-me a observar essa dinâmica.

Ao transformar a negação das paráfrases acima, em sua afirmativa, percebo que nesse dizer dos sujeitos há um “não dito” (ORLANDI, 1999, p. 82) que também significa, criando outras possibilidades de dizer, mas também recuperando dizeres já esquecidos e, assim, produzindo um efeito que se atualiza nas suas formulações. Na tensão entre as paráfrases e as polissemias podemos ver nos “não dizeres” – uma possibilidade de um Estado *sim* – que produzem efeitos de sentidos e também constituem esse processo discursivo:

(GH) O Estado dá conta das necessidades de uma escola.

(FQ) Eu vi que do Estado a gente ia ganhar tudo.

(FH) Essas coisas que o Estado consegue sanar.

(EC) Se hoje a nossa mantenedora, o Estado faz tudo.

A partir desse recorte discursivo, busco uma análise que possibilite questionar a multiplicidade de sentidos do discurso sobre o PJJ, em especial a relação que os sujeitos estabelecem entre o PJJ e o Estado. Para tal, tomo o marcador genérico **não** e os conectores adversativo **mas** e conclusivo **então** como marcas linguísticas para análise do funcionamento do discurso em relação à sua exterioridade constitutiva. Abaixo, seguem os efeitos de sentidos a serem analisados.

6.2.1 Efeitos de sentido sobre a *responsabilidade*

(FH) **não tirando a responsabilidade do Estado, mas se o Estado não está conseguindo suprir** quem está sofrendo as consequências são os alunos, aqui na escola a quadra está há mais de 10 anos fechada, agora o auditório está com risco de interdição porque andou caindo o telhado. **Essas coisas que o Estado não consegue sanar poderiam se buscar uma parceria com o privado**, a minha crítica assim quando se estabelecem essas parcerias é o privado interferir no pedagógico, aí eu acho que o privado não tem condições e não tem nem alçada pra querer interferir ou trazer aqueles projetos pedagógicos prontos como a gente vê algumas instituições que tem como aquela Objetivo, Positivo e tu tem só que preencher guias, isso eu sou meio crítica quando vem os pacotinhos prontos, porque o professor tem autonomia

e tem condições de construir isso na sua prática diária, porque senão tu vai tirar uma parte da base intelectual do professor e vai prejudicar até as relações, o professor vai ficando mais restrito, acho que o professor tem que ser uma pessoa mais ampla possível principalmente hoje, mas eu gostaria de ver o privado atuante de forma significativamente na estrutura, acho que seria fundamental, aí tu põe logo, tu propaga, tu faz festas, coloca anúncio na TV isso seria bacana, aqui na escola eu lamento até por não poder te dizer o que eu vi materializado.

(GS) Bom, **o estado não dá conta mais das necessidades de uma escola, então** o que o Projeto já fez aqui na escola? Ele já arrumou várias coisas **que o estado não tinha como financiar**. A gente tem muita crítica por estar entrando com o poder privado, **liberando o estado das suas responsabilidades**, fazendo com que ele lave as mãos. Não é nesse sentido né, porque as mudanças são tantas, é tanta responsabilidade que o estado tem, tudo bem que se ele soubesse usar o dinheiro que ganha, talvez seria suficiente, mas a gente houve todo dia que tem muita gente que tira dinheiro dos cofres públicos e desvia, dinheiro que deveria estar na Educação e na saúde. Bom, **se vem pra ajudar, eu não sou contra né**, como tem muitos assim que são da área das humanas né, ou os mais radicais assim, que acham que não deve ter iniciativa privada no público, mas eu acho que não tem mais como fugir, porque o público não dá mais conta, alguém tem que dar. Bom, se o estado vai piorar ainda mais com isso, a gente tá pensando no benefício da nossa escola, em melhorar a escola que nós temos.

(JF) uma coisa não exime a outra, **o Estado tem a sua obrigação com a formação dos meninos aqui dentro e até dos profissionais, mas** isso não quer dizer que alguém que queira investir aqui dentro seja impossibilitado de fazer, mas o que isso? Eu acho que a gente tem que aproveitar todos os recursos, eu mesma estou constantemente atrás de material e se esse projeto poderia ter me dado, porque não? **A escola pública tá tão carente**, tu ainda vai tirar algo que possa auxiliar na formação dos alunos.

Observo nas formulações dos professores um efeito de sentido já instituído sobre a responsabilidade do Estado para com a educação. Eles partem de um reconhecimento social que se ampara na própria Constituição da República, que promulga no Art. 205:

A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tal reconhecimento também se apoia na legislação que regulamenta a educação do país – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) –, que em seu Art. 4 trata especificamente sobre o dever do Estado com a educação escolar pública, garantindo no inciso XI “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com os recortes discursivos, podemos perceber o efeito de responsabilidade/obrigação do Estado de forma explícita na última formulação, bem

como mediante um pressuposto (um “já dito”), nas duas primeiras, uma vez que não se pode tirar do Estado ou liberá-lo de algo que não faça parte dele:

(FH) Não **tirando** a responsabilidade do Estado.

(GS) A gente tem muita crítica por estar entrando com o poder privado, **liberando** o Estado das suas responsabilidades.

(JF) **O Estado tem a sua obrigação** com a formação dos meninos aqui dentro e até dos profissionais.

Mesmo se tratando de um sentido recorrente entre os professores, como podemos observar nas paráfrases acima, ele nada tem de literal ou de transparente. Um indício de que esse efeito de sentido se constitui nas relações sociais e se institucionaliza como um produto da história pode ser identificado, primeiramente, pelo que chamamos em AD de “mecanismo de antecipação”. Trata-se da capacidade que todo sujeito possui de antecipar-se ao seu interlocutor, prevendo os sentidos sobre o seu dizer e, com isso, regular a argumentação conforme o efeito que pensa produzir. (ORLANDI, 1999).

Nesse caso, percebo que o mecanismo de antecipação foi acionado pelos professores ao serem questionados sobre seu posicionamento em relação à incidência do PJJ na escola. De tal forma que, entre tudo o que poderia ser dito sobre uma questão aberta como esta, os professores trouxeram o sentido de responsabilidade do Estado. O tom de justificativa por aceitarem um projeto privado tem relação com as suas próprias posições como professores de escola pública e também por estarem diante de uma pesquisadora vinculada a uma universidade pública.

Identificada a preocupação por parte dos professores em justificarem-se, outra noção bastante importante nessa análise é a de pré-construído, pois é com ela que a AD ressignifica essa “pressuposição” que, aqui, se refere ao papel do Estado trazido pelos professores. O pré-construído “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 1997a, p. 164). O que está em questão, portanto, é a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já dito, ou seja, a partir daquilo que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe.

Tendo em vista que uma das teses de Pêcheux (1997a, p. 162) é que

toda a formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas

e que a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, ele denomina de interdiscurso (PÊCHEUX 1997a, p. 62), é por meio desta noção que se atinge a materialidade do discurso dos professores e se identifica a sua filiação a uma ou mais FDs.

Sendo assim, para identificar a filiação discursiva dos professores é preciso recorrer à historicidade. O discurso sobre a responsabilidade do Estado com as questões sociais tem raízes históricas, bem como especificidades no que diz respeito à sociedade brasileira.

Sobre a especificidade da formação do Estado brasileiro, destaco a análise de Fernandes (2005) que a caracteriza pela combinação entre a mudança e a acomodação, mediante a permanência de uma organização social de tipo colonialista, que se estabeleceu por meio de relações sociais patrimonialistas.¹¹⁹ Como consequência, o capitalismo no Brasil foi marcado pelos vínculos entre a elite nacional e o expoente do mercado internacional e, ao mesmo tempo, a permanência de uma condição política de colônia e uma condição social de ordem estamental com elementos oriundos do senhor de engenho. Portanto, um capitalismo que antecedeu a ordem social competitiva e dependente, uma vez que a elite nacional se subordinou à ordem capitalista internacional. Tal subordinação aumentou a desigualdade social que, conjugada à permanência do estamento burocrático no poder, teve forte impacto sobre o processo de instauração da democracia sob a hegemonia burguesa, particularmente após a redemocratização do final da década de 1940.

Conforme Costa (2012), podemos notar o avanço com acomodação em três processos históricos recentes no Brasil. A distensão do final do Regime Militar, cujo processo de abertura política dos anos 1980 foi liderado por uma fração do próprio exército. A constituinte, a qual consolidou a democracia formal, “tendo cristalizado alguns elementos ícones do avanço com a acomodação” em que, “consideram-se livre iniciativa e propriedade privada como pilares da ordem econômica, ao mesmo tempo

¹¹⁹ Sobre o conceito de “patrimonialismo” em Florestan, cf. artigo “Florestan Fernandes e o conceito de patrimonialismo na compreensão do Brasil” de Aristeu Portela Junior, conforme referências.

em que é estabelecida uma série bastante ampla de direitos sociais, vistos como deveres do mesmo Estado”. (COSTA, 2012, p. 210). E a eleição do presidente Lula (2002), que “desde a aliança que o conduziu à vitória eleitoral até o desenvolvimento dos programas de governo nos dois mandatos”, combinou “avanços sociais (distribuição de renda e ampliação das políticas sociais) com o comando do núcleo duro da economia segundo interesses empresariais”. (COSTA, 2012). Esta política se mantém no atual governo da presidente Dilma Rousseff.

O que destaco da análise dos processos históricos elencados por Costa (2012), em especial sobre a constituinte, é exatamente a correlação de forças entre sociedade civil e sociedade política que, no caso brasileiro, naturaliza o domínio da sociedade política sobre a sociedade civil.

Na análise de Coutinho (2006, p. 182), a sociedade brasileira segue o modelo de Estado burguês, “no qual a supremacia da classe no poder se dava por meio da dominação (ou da ditadura) e não da direção político-ideológica (ou da hegemonia)”. Portanto, segundo ele, “os cinquenta anos que vão de 1930 a 1980 conhecem um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia”. Ainda conforme Coutinho (idem, p. 183), “o elemento conteudístico mais importante dessa forma política autoritária e centralizadora de Estado é que ele sempre esteve claramente a serviço de interesses privados”. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que, apesar dos limites do período de transição, “o Brasil, após mais de vinte anos de ditadura, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente ‘ocidental’”, destacando que nesta condição tem-se um Estado forte e ao mesmo tempo “uma sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla a ação do Estado *stricto sensu*”. Para o autor, “o Brasil, já desde os anos 1970, apresenta uma ‘justa relação’ entre Estado e sociedade civil”. (COUTINHO, idem, p. 188).

É, portanto, à luz do conceito de Estado em Gramsci (2002, p. 235), que “se deve entender, para lá do aparato governativo, também o aparato privado de hegemonia ou sociedade civil”. Levando em consideração o fato de que para o autor, “na noção geral de Estado entram elementos que se devem referir à noção de sociedade civil (no sentido, podia dizer-se em que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção)”. (GRAMSCI, 1974, p. 244).

Esta concepção dialética baseada no consentimento e na coerção presentes no Estado expressa a práxis de uma classe social e todo o conjunto das atividades

práticas e teóricas por meio das quais a classe dirigente justifica e mantém o seu domínio a fim de obter o consentimento ativo dos governados. Apresenta-se como força motriz de uma expansão universal de um desenvolvimento de energias nacionais, como se o grupo dominante ou fundamental coordenasse os interesses dos grupos subordinados, concebido como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses em relação. O equilíbrio prevalecerá até atingir o estreito interesse econômico-corporativo. No plano superestrutural a “sociedade civil” – o conjunto dos organismos vulgarmente chamados de ‘privados’, e “sociedade política” – corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade e à de “domínio direto” ou de comando que se exprime no governo “jurídico” constituindo o Estado.

O que pretendo destacar são os movimentos sociais ocorridos com a constituinte, por entender que é exatamente da correlação de forças entre a sociedade civil e a sociedade política neste período que se instituíram sentidos sobre a responsabilidade do Estado, tal como se evidencia no discurso dos professores.

Conforme Peroni (2003), tal processo mobilizou forças que, além de se unirem no combate à ditadura, tinham diferentes propostas para a educação. A década de 1980 se caracterizou por um processo de democratização da educação, marcado por movimentos como o Fórum Nacional da Educação em Defesa da Escola pública (FNDEP). Mesmo sofrendo forte oposição por parte dos representantes de movimentos ligados à Igreja Católica, às escolas particulares privadas, ao setor privado confessional, bem como a universidades católicas, ao final do período da constituinte garantiu alguns avanços na Constituição de 1988 e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Destaca-se, com relação à Constituição, o “Art. 208, § 1º, segundo o qual o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa à satisfação de um interesse fundamental do cidadão”. (CURY, 1989 apud PERONI, 2003, p. 77). E, segundo este texto, “cabe ao Estado efetivar o direito subjetivo da educação”. (PERONI, 2003, p. 77). A autora destaca também todo o processo de tramitação da elaboração da LDB, em que “a primeira fase de elaboração da LDB, de dezembro de 1988 a dezembro de 1990, aconteceu em plena efervescência democrática, consagrando agentes coletivo, oriundos da sociedade civil como autores da legislação”. (PERONI, 2003, p. 77).

Werle (2011) rememora o processo de abertura política que caracterizou a década de 1980, trazendo a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade como princípios da educação proclamados na Constituição de 1988. Segundo a autora,

a nação clamava por redemocratização e desencadeava tal processo. Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores. Em 1988, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Constituição Cidadã – deu espaço para intenções e projetos abafados há muito, contemplando demandas de democratização. (WERLE, 2011, p. 771).

Por tudo que precede, percebe-se que, ao afirmarem a responsabilidade do Estado, os professores se inscrevem no discurso que advém das lutas por direitos sociais universais, entre eles, o direito à educação pública. É um discurso que se filia à formação discursiva dos movimentos sociais populares, cujo sentido dominante é o de que o Estado tem o dever de assegurar esses direitos.

Pelo marcador genérico *não* percebe-se uma posição de conformação ao sentido já instituído, como vimos nas formulações sobre *não tirar* a responsabilidade do Estado, *não liberá-lo* da sua responsabilidade, as quais reforçavam o sentido de que este tem obrigação com a educação pública. Por outro lado, a marca do conector adversativo *mas* aponta uma relação de forças no interior do processo discursivo, resultando um deslocamento de sentido.

A conjunção coordenativa adversativa *mas* indica uma relação de oposição, bem como de contraste ou compensação entre as unidades ligadas. Conforme Maingueneau (1993, p. 165), os linguistas distinguem dois tipos de *mas*: um de refutação e outro de argumentação. É, pois, a partir dessas categorias que identificamos no intradiscurso o deslocamento de sentido sobre o papel do Estado.

Se, num primeiro momento, os professores defendem a responsabilidade e o dever do Estado para com as questões da educação, por outro se utilizam de um enunciado que se opõe a este. O sentido se desloca, passando daquele que se inscreve a formação discursiva dos movimentos sociais que defende o Estado de bem-estar ou previdenciário àquele que arrecada dinheiro público para prestar serviços e que tem o dever de garantir os direitos sociais. Para aquele que se inscreve a formação discursiva neoliberal, de um Estado mínimo para as questões sociais.

Podemos perceber pelas marcas do *mas refutativo* e do *mas argumentativo*,

que ora os professores refutam à concepção de Estado já instituída e até prevista em lei para introduzir uma posição que determina outro lugar para ele, aquele da “equidade”. Ora argumentam que uma “coisa não exime a outra”, afirmando que, embora o Estado tenha obrigação, “isso não quer dizer que alguém que queira investir aqui dentro seja impedido”, ligando dois sentidos distintos em relação ao Estado, o que implica um sentido de educação como negócio, “investimento” e não direito social.

Soma-se a essa marca argumentativa o conector conclusivo *então* que nos dá uma pista do deslocamento dos sentidos, quando os professores dizem que se o Estado não está conseguindo “suprir”, “sanar” ou “dar conta das necessidades de uma escola”, *então* o Instituto Unibanco através do PJJ vem para “ajudar”.

O sentido de responsabilidade do Estado para com a educação se desloca para outro sentido, agora ligado à assistência. Este, por sua vez, vai ao encontro do que os professores percebem em relação ao papel do PJJ, como uma ação de “auxílio” e de “ajuda” e não de intervenção. Tal como se evidencia também nas próximas formulações.

(BH) Eu não to totalmente inteirada do que seja o Projeto até por preguiça minha, não vou mentir, eu to com muita coisa pra fazer. Eu to evitando pegar mais coisas, to fugindo das tarefas, **eu já estou com muita coisa acumulada. Mas eu não vejo um prejuízo na escola por causa disso** e eu acho que **qualquer benefício que a escola possa receber** tem que ser bem vindo, porque se a gente for esperar pela Secretaria da Educação e pelo governo se dignar a olhar para a escola com generosidade e fazer alguma coisa, a gente vai morrer esperando então **qualquer coisa que ajude minimamente mesmo que exija alguma coisa**, até porque ninguém vai dar nada de graça para ninguém, né? **Então mal não faz**, pode não ser a solução de todos os problemas, **mas o mínimo que puder ajudar** toda ajuda é bem-vinda, porque **se nós formos pelo Estado vai cair o prédio na nossa cabeça, porque ele não vai fazer nada.**

(FQ) Eu fui a favor, porque assim oh, **eu vi que do Estado a gente não ia ganhar nada**, o nosso espaço físico estava horrível, nem banheiro direito a gente tinha e os alunos muito menos, onde eles comiam era insalubre. **Então** nós tínhamos que fazer alguma coisa, e rápido! Além da parte pedagógica, a parte física! É muito melhor tu estudar em um colégio que tu tem um banheiro bom, que tu consigas ficar tranquilo na sala de aula, que na hora de sair, o banheiro vai estar lá bonitinho, bem arrumadinho... Que tu estar numa sala de aula e não poder nem ir ao banheiro, ou comer sem ter condições de comer descentes. Alteraram o aspecto físico e autoestima do aluno por ver que ele também é considerado.

Esse deslocamento dos sentidos não está dissociado da historicidade que constitui o discurso dos professores, pois é preciso ter em mente que, apesar de todo o processo de democratização que viveu o país no final da década de 1980, os anos 1990 foram marcados pela crise do capitalismo e suas estratégias de superação: neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e a terceira via, que redefiniam

o papel do Estado e reduziam direitos materializados em políticas. (PERONI, 2010, 2012).

Segundo Peroni (2003, p. 74) nos anos 1990 deslocou-se o eixo que tinha como centralidade “a democratização da escola mediante universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” para aquele que “ênfatiza a qualidade, entendida como produtividade e a busca por maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços”.

No âmbito da lei, conforme a análise da tramitação da LDB/96 realizada por Krawczyk e Vieira (2008), percebe-se que o debate em defesa da educação, que vinha desde a disputa política pela democratização da sociedade na década de 1980, foi perdendo força ao longo desse processo de tramitação da lei, caracterizando a mudança na correlação de forças sociais que se manifestou na adoção do projeto neoliberal de Estado alterando as prioridades e as orientações na política educacional na década de 1990.

Produziu-se um impasse entre dois projetos educacionais antagônicos: o projeto originário das lutas pela democratização do país, que daria continuidade às conquistas presentes na CF 88, e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais, que se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o país [...]. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

Para as autoras, tal impasse foi superado com a intervenção do poder Executivo na tramitação da lei no Congresso, que resultou na promulgação, em 1996, do projeto que contava com o apoio dos organismos internacionais, de alguns governos estaduais e municipais alinhados com o Executivo e dos proprietários de grandes escolas privadas.

Do substitutivo Darci Ribeiro, como era conhecido o projeto que tramitava no Senado em detrimento do projeto que circulava na Câmara Federal, cabe destacar que

a LDB promulgada em 1996, que deu sustentação à reforma, aumentou a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos, mas limitou os direitos consagrados na CF 88 restringindo ‘o direito fundamental de todos à educação’ ao ‘direito à educação obrigatória’. Além disto, diminuiu a responsabilidade e o papel do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro lugar. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

A LDB/96, que estava no bojo da reforma educacional brasileira, ilustra a reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, em que ele passou a concentrar a direção e o controle de todo o sistema, mas partilhando o provimento desse serviço com a sociedade.

Peroni (2003) destaca, ainda, outro deslocamento de eixo nesta passagem dos anos 1980 para os 1990, que se refere aos novos interlocutores do governo, passando dos setores organizados da educação para os setores organizados do empresariado.

Com a participação cada vez mais efetiva dos empresários na elaboração das políticas educacionais passamos a acompanhar, a partir desse período,

[...] um movimento que vem ocorrendo na redefinição do papel do Estado, tendência que aponta para a incorporação da lógica empresarial da produtividade no interior do próprio aparelho de Estado. Portanto, o Estado está privatizando ou repassando parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, através das organizações sociais, mas, além disso, o que resta para ele é influenciado pela lógica do mercado [...] (PERONI, 2003, p. 90-91).

Em meio a este movimento os discursos alinhados com a perspectiva neoliberal que passam a circular na sociedade preconizam o problema dos gastos que o Estado tem com a área da saúde, previdência, das políticas de emprego e da educação. Estes são vistos como os grandes responsáveis pela crise social e, no caso da crise educacional, os principais vilões são os próprios professores que não são bons, como vimos nas campanhas da mídia já mencionadas nesta tese. Diante deste diagnóstico, os sentidos que circulam socialmente são de que o Estado ou não tem recursos para “investir” na educação ou é estruturalmente ineficiente com relação à gestão pública.

Prova da visão distorcida do setor empresarial em relação à realidade da situação da educação é o fato de que o Movimento Todos Pela Educação não apoiou a campanha dos 10% do PIB que foi uma das principais demandas da Conferência Nacional de Educação e faz parte do texto do Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme Bergamaschi,¹²⁰ gerente de projetos estratégicos do Todos pela Educação,

não temos um posicionamento nem favorável nem negativo em relação à questão dos 10%. Nossa meta é o investimento na educação

¹²⁰ Disponível em <file:///F:/Artigos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20L%C3%93GICA%20PRIVADA.htm>. Acesso em: 8 jul. 2013. Grifo meu.

ampliada e bem gerida, em que **o foco não é o percentual, e sim a gestão do recurso.**

É, portanto, uma relação de sentidos e de forças que podemos observar quando os professores passam a falar a partir da posição dos empresários que defendem a intervenção do privado na gestão da escola pública como solução para os problemas da educação dos pobres.

Na formulação da professora (BH), por um lado, ela afirma estar sobrecarregada de tarefas e, por isso, pela própria falta de tempo, não tem como participar do PJJ ao mesmo tempo em que toma para si a responsabilidade de dar três disciplinas diferentes somente nesta escola, chegando a denominar de “preguiça” seu desconhecimento sobre o PJJ. Por outro lado, ela não vê prejuízo nenhum para escola que precisa de “qualquer benefício” ou qualquer coisa que “ajude minimamente” a escola, independentemente daquilo que possa ser exigido em troca de tal ajuda.

Para além de falar de outra posição, daquela que afirma que não faltam professores, faltam professores mais qualificados, ou que não falta recursos, faltam melhor gerenciamento, ou seja, a posição do empreendedorismo e do gerencialismo empresarial. Ela ainda separa a sua condição de professora da situação da escola como se fossem duas coisas díspares.

É, pois, por meio da ideologia que produz o efeito de fragmentação na concepção de estrutura da escola (PARO, 2009), a qual separa o pedagógico, o administrativo e as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho que se evidencia o sentido naturalizado sobre o papel do PJJ – como “ajuda” e “auxílio” – em detrimento da compreensão da sua ação de intervenção por meio de uma gestão escolar privada e de uma abordagem pedagógica que responde à lógica do mercado.

Os professores justificam a intervenção do privado nas questões da infraestrutura da escola, contanto que o mesmo não interfira no pedagógico. Tal como vimos na formulação discursiva de um dos professores (FH) citada mais acima sobre a responsabilidade do Estado, ao afirmar que

(FH) essas coisas que o Estado não consegue sanar poderiam se buscar uma parceria com o privado, a minha crítica assim quando se estabelecem essas parcerias é o privado interferir no pedagógico, aí eu acho que o privado não tem condições e não tem nem alçada pra querer interferir ou trazer aqueles projetos pedagógicos prontos como a gente vê algumas instituições que tem como aquela Objetivo,

Positivo [...].

Sendo assim, além do sentido fragmentado na concepção de estrutura da escola, eles também classificam de forma diferenciada os projetos privados como se alguns influenciassem mais que outros no projeto político-pedagógico.

Conforme a crítica de Leher e Evangelista¹²¹ aos projetos que têm como “propósito evitar o ciclo intrageracional da pobreza”, no qual se inclui o PJJ do Instituto Unibanco, apesar do discurso enfatizar a gestão, o interesse é o projeto político-pedagógico. Na opinião de Leher, “o objetivo de fundo é que as escolas públicas recebam um pouco do espírito capitalista”. Para Evangelista, “quando se defende, por exemplo, que o problema da escola não é a falta de recursos, mas falta de gestão; e quando se entende que a principal ferramenta da gestão é a avaliação, isso é uma concepção pedagógica” e “quando se vende uma apostila para uma escola, vende-se também uma concepção de educação”.

Quando o sentido de responsabilidade do Estado, entendido como aquele que, via políticas públicas, tem o dever de garantir os direitos sociais se desloca para o sentido de Estado como aquele que deve “ajudar”, “dar algum benefício”, “ser generoso” (“olhar com generosidade a escola”), o Estado assistencialista da concepção liberal que está presente. Tem-se o deslocamento da própria noção de direito como concepção filosófica e prática de uma luta histórica que envolve direitos individuais, sociais, jurídicos e ecológicos, e sujeito de deveres, de e por democracia com justiça social se confrontando com a noção de Estado mínimo.

Percebe-se nas formulações dos professores uma despolitização da noção de direito, que deixa de ser entendido como resultado da correlação de forças e dos reclames sociais para ser entendido como dívida de um Estado, também entendido como verticalizado ou como abstração. Daí a parceria com o privado ficar tão naturalmente aceitável no discurso dos professores. Principalmente, porque o setor empresarial, ao se apoiar na teoria neoliberal de que o Estado é o culpado pela crise social, justifica sua motivação em “ajudar” na melhoria da educação por meio do “monitoramento” do direito à educação.

É pela noção de direito depreendida das formulações discursivas dos

¹²¹ Esta crítica trata-se de um texto-manifesto, escrito pelos autores e citado no artigo intitulado: “Educação pública, lógica privada”, publicado por Cátia Guimarães, vinculada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz. Disponível em <file:///F:/Artigos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20L%C3%93GICA%20PRIVADA.htm>. Acesso em: 8 jul. 2013.

professores, mas especialmente do setor empresarial, que podemos identificar a posição do terceiro setor como estratégia da terceira via, com relação à “ajuda” em prol da melhoria da educação. Diferentemente do neoliberalismo, que “defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos”, ela “se coloca entre o neoliberalismo e a antiga socialdemocracia, mas não rompe com o diagnóstico de que o Estado é o culpado pela crise”. (PERONI, 2012, p. 21).

A posição da gerente de projetos do Todos Pela Educação, que tem o Itaú como uma das mantenedoras de maior liderança, é bastante ilustrativa sobre esta relação. Segundo ela, “ainda que a educação pública brasileira fosse boa, como se trata de um direito, a sociedade civil deveria acompanhar e monitorar. E o privado faz parte da sociedade civil”.¹²²

Posição semelhante em relação às motivações do terceiro setor para com a melhoria da educação se evidencia na formulação da gerente da Fundação Itaú Social:

Porque somos um pedaço da sociedade civil organizada – uma fundação sem fins lucrativos, o típico terceiro setor – mas estamos vinculados a uma empresa que não só é mantenedora financeiramente mas com quem temos uma relação próxima com o objetivo de realizar o seu investimento. O que explica essa motivação é o entendimento do papel da empresa na sociedade¹²³.

Assim como Peroni (2010), entendo que o poder público tem o dever de assegurar os direitos sociais universais. No entanto, para o neoliberalismo e para a terceira via o Estado não deve mais ser o executor repassando essa tarefa para o setor privado ou para o público não estatal (terceiro setor). Daí que “as duas propostas acabam retirando direitos já conquistados ou em processos de materialização”. (PERONI, 2010, p. 225).

Identifica-se pelas formulações que precedem o que ressalta Peroni (2010) sobre o foco do debate não ser uma relação de oposição entre sociedade civil e o Estado, mas entre o público e o privado mercantil, cujos projetos societários e educativos são diferentes. Mais do que diferentes, nesse caso do PJJ, são

¹²² “Educação pública, lógica privada”, publicado por Cátia Guimarães, vinculada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz. Disponível em <file:///F:/Artigos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20L%C3%93GICA%20PRIVADA.htm>. Acesso em: 8 jul. 2013.

¹²³ “Educação pública, lógica privada”, publicado por Cátia Guimarães, vinculada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz. Disponível em <file:///F:/Artigos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20L%C3%93GICA%20PRIVADA.htm>. Acesso em: 8 jul. 2013.

antagônicos.

6.2.2 Efeitos de sentidos sobre *resistência e consentimento*

(AH) **o governo deveria fazer isso, não faz**, o que ele faz? Delega isso para uma instituição privada. E a instituição privada, o que ela faz? Bota os modelos de gestão dela. Então é muito fácil, **eu encaro isso como uma terceirização. Mas, eu posso dizer que hoje eu sou um dos maiores apoiadores do Projeto Unibanco aqui dentro [...]**. Acabei de comentar que a gente tem todas as dificuldades: o compromisso de governo, de pais, dentro da escola, e aí, **num momento de carência, quando chega alguém e bota alguma coisa dentro da escola**, já dá um resultado em termos de melhorias materiais, físicas: a cancha dá um resultado em termos de um maior comprometimento, porque os alunos participam de atividades formativas. Então, hoje eu modifiquei a minha posição, eu ainda acho que os Moreira Salles [...]. **Mas, ao mesmo tempo, nessa aridez de apoio dentro da escola, o Projeto Unibanco tá ajudando a melhorar a situação dos alunos e do próprio espaço físico dentro da escola.**

(FC) No primeiro momento o pessoal tinha muito contra, assim, porque: como um órgão privado ia vir aqui pra tomar conta da escola pública? Assumir obrigações que não são dela, **se a obrigação é do Estado**, de ter um ambiente mais favorável, de ter um ambiente em condições porque, por exemplo, essa sala dos professores agora tá linda, pintadinha tem um probleminha aqui outro ali, **mas antes** era um mofo, a pintura era mal feita, era tudo velho, muita coisa estrutural era muito complicado, **era até deprimente entrar na escola**. Então o Projeto distribuía 40% para infraestrutura, 30% para os professores e 30% direcionado para os alunos, **então todo esse movimento de reforma que teve na escola, que foi o primeiro impacto, as professoras não gostaram, mas** depois que começou a ser liberado para os projetos, que começaram a levar para exposições, teatro e eventos que **o professor se sentia valorizado** porque podia proporcionar para o seu aluno um trabalho, uma pesquisa, algo que houvesse um crescimento e ninguém ia dizer não pode, muito pelo contrário, o professor tem todo o nosso apoio do pedagógico, tu só via risos aqui.

(DC) Quando aconteciam as atividades alguns professores não participavam e diziam: **“não vou me alimentar com esse dinheiro desse neoliberal aí.”** Diziam isso abertamente, várias vezes nas reuniões. Agora no final que os professores foram conosco na jornada em Jaguarão, porque foram entendendo a dinâmica: já que o dinheiro está aí, nem é questão de dinheiro, vamos qualificar o nosso profissional e os alunos. Aproveitar essa verba. **Que era esse o papel do estado, mas como não se tem do Estado até então.**

(EC) inclusive aqui na escola nós tínhamos pessoas que, por exemplo, nós podíamos investir com o dinheiro do Unibanco para fazer um coquetel para comemorar o dia do professor não tinha problema nenhum, nós podíamos fazer isso, mas tínhamos **colegas que não comiam um pastelzinho ou tomavam um copo de refrigerante porque era patrocinado pela iniciativa privada.**

Para análise do funcionamento discursivo destas últimas formulações, seguirei utilizando as marcas linguísticas da negação, bem como do conector adversativo *mas* como pistas que evidenciam os efeitos de sentidos sobre a resistência e o

consentimento.

Pensar sobre a resistência implica pensar também sobre o consentimento. E este jogo entre um e outro se apresenta marcado no discurso dos professores que inclui, principalmente, os coordenadores do PJJ na escola. Se observarmos suas formulações, poderemos perceber uma relação de forças entre esses sentidos de tal forma que em determinado momento a ênfase é dada às obrigações do Estado, legalmente instituídas, que *não* são cumpridas e a negação é uma pista sobre a resistência ao PJJ estar ligada à posição dos professores em relação ao papel do Estado para com a educação: os professores não desejam que o privado substitua o público no uso de suas atribuições. Não desejam que o mercado substitua o político.

(AH) **o governo deveria fazer isso, não faz**, o que ele faz? Delega isso pra uma instituição privada. E a instituição privada, o que ela faz? Bota os modelos de gestão dela. Então é muito fácil, **eu encaro isso como uma terceirização**.

(FC) No primeiro momento o **pessoal tinha muito contra**, assim, porque: como um órgão privado ia vir aqui pra tomar conta da escola pública? Assumir obrigações que não são dela, **se a obrigação é do Estado**.

(DC) Quando aconteciam as atividades alguns professores não participavam e diziam: **“não vou me alimentar com esse dinheiro desse neoliberal aí.”**

(EC) **colegas que não comiam um pastelinho ou tomavam um copo de refrigerante porque era patrocinado pela iniciativa privada**.

Num primeiro momento, as formulações apresentam uma nítida leitura sobre o processo de privatização que tem caracterizado as políticas educacionais neoliberais dos últimos anos, nesse caso pela incorporação da lógica de mercado à gestão escolar. Perante ela os professores se colocam numa posição contrária.

Por outro lado, nas mesmas formulações encontramos os sentidos de carência, aridez de apoio à escola, condições de precariedade que vêm em contraste pela marca do conector adversativo *mas*, evidenciando uma pista sobre o consentimento, ou seja, a possibilidade de mudança da posição dos professores em relação ao PJJ.

(AH) **Mas, eu posso dizer que hoje eu sou um dos maiores apoiadores do Projeto Unibanco aqui dentro**. Então, hoje eu **modifiquei a minha posição**, eu ainda acho que os Moreira Salles [...]. **Mas, ao mesmo tempo, nessa aridez de apoio dentro da escola, o Projeto Unibanco tá ajudando** a melhorar a situação dos alunos e do próprio espaço físico dentro da escola.

Cabe chamar a atenção para uma particularidade em relação ao

consentimento, se por um lado ele está ligado aos sentidos voltados à precariedade das condições materiais da escola, por outro lado, ele se liga ao sentido de “valorização do professor” tal como é percebido pelos professores.

Há um sentido construído historicamente por meio das lutas dos movimentos sociais populares sobre a valorização da educação. De acordo com esse sentido, valorizar a educação e o profissional que dela se incumba significa garantir-lhe o direito a ensinar dando-lhe as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como as condições necessárias para que ele possa viver dignamente, tendo o Estado o dever de assegurar esse direito, tal como está previsto em lei. O salário compõe esta condição.

No entanto, com o processo de desvalorização sofrido pelos professores, outros sentidos passam a circular na sociedade, inscritos à FD liberal, cujos sentidos dominantes são a necessidade de “ajuda”, do “auxílio” e do “apoio externo” aos indivíduos que não conseguem progredir por mérito próprio. Entre o processo de reponsabilização pelo “progresso” individual e o coletivo manifesto na ação do Estado, os apoios assistencialistas vindos da iniciativa privada são aceitos nas escolas. Os professores tratam como se fosse concreto o apoio ideologicamente sustentado na noção de “ajuda”.

O discurso que fundamenta esta concepção de Estado, na política educacional defende que o mínimo de financiamento para a escola pública e o máximo de controle e definição sobre a sua organização curricular, impõe sistemas verticalizados de avaliação e retira a autonomia pedagógica dos professores. Em contrapartida, subsidia as iniciativas de natureza econômica como faz com os sistemas bancário, financeiro e industrial ao comprar equipamentos eletroeletrônicos, que é estímulo à produção industrial em larga escala, destinados à educação, sendo que nas escolas pesquisadas a rede elétrica não apresenta suficientes condições para seu uso simultâneo.

O processo de desvalorização também se apoia na noção fragmentada de estrutura da escola que a divide como condições objetivas e humanas. Tal como faz o PJJ ao dividir seu aporte financeiro em 40% para infraestrutura, 30% para professores e 30% para alunos que deverá ser gerido por um grupo a partir de um planejamento estratégico aos moldes da gestão empresarial.

Empresa e escola são anunciados como semelhantes em seu planejar e gerir, apreendendo os sentidos de meritocracia, prêmio e sanção e apagando, assim, para

a comunidade escolar, o objetivo de lucratividade típico da gestão empresarial. Esta ao adotar critérios econômicos abandona a noção de escola como ambiente de direito à educação.

Assim, desloca-se o próprio sentido de valorização do profissional da educação que deixa de ser aquele constituído como um direito resultante das lutas empreendidas pelos movimentos dos educadores em defesa da melhoria da educação em todos os seus aspectos. O sentido de valorização do professor passa a ser a própria “ajuda” do setor privado. “Ajuda” que é consentida pelos professores ora para ações ligadas à chamada “estrutura” da escola (relativo à infraestrutura, parte física), ora à parte pedagógica (relativo à formação de professores e alunos), tal como podemos ver na formulação da professora (FC) já citada e aqui repetida e ressignificada:

(FC) [...] **então todo esse movimento de reforma que teve na escola, que foi o primeiro impacto, as professoras não gostaram, mas** depois que começou a ser liberado para os projetos, que começaram a levar para exposições, teatro e eventos que **o professor se sentia valorizado** porque podia proporcionar para o seu aluno um trabalho, uma pesquisa, algo que houvesse um crescimento e ninguém ia dizer não pode, muito pelo contrário, o professor tem todo o nosso apoio do pedagógico, tu só via risos aqui.

Outro dado interessante ligado às relações contraditórias entre resistência e consentimento é o fato de que as coordenadoras do PJJ justificam a mudança de posição dos professores pela alegação de que eles passavam a ter melhor conhecimento/entendimento sobre o Projeto.

(DC) porque **foram entendendo a dinâmica**: já que o dinheiro está aí, nem é questão de dinheiro, vamos qualificar o nosso profissional e os alunos. Aproveitar essa verba. Que era esse o papel do Estado, mas como não se tem do Estado até então.

Foi recorrente nas entrevistas com as coordenadoras e com alguns professores favoráveis ao PJJ a justificativa de que a resistência ao Projeto devia-se ao não entendimento das suas propostas. À medida que os professores considerados “resistentes” aceitavam e se engajavam ao Projeto, significava (para os professores favoráveis) que começava a haver o “entendimento” sobre o conjunto das propostas do PJJ.

Na formulação discursiva abaixo, a coordenadora explica de que forma ela percebeu a resistência por parte de alguns professores, evidenciando a divisão da

categoria e a relação entre os “resistentes” e sua “falta de entendimento”.

(FCL) Olha como eu trabalho na parte da tarde, o pessoal da manhã eles foram um pouco resistentes, mas eu acho que eles entenderam e a coisa fluiu, o problema foi o pessoal da noite porque eles têm outra visão é o pessoal que trabalha com alunos que são trabalhadores do dia. Então uma outra realidade, **bem resistente foi o pessoal da noite e eu não tenho muito contato com esse povo**, então eu sei assim que não teve nada, não teve movimento se teve foi muito pequeno, **o negar é: “eu não estou fazendo nada”**, se houve algum boicote assim mais contextualizado **eu não sei**. O que eu sei é que na reunião que a gente fez a votação **o pessoal da noite foi extremamente contrário a qualquer atividade**.

Segundo a coordenadora, “o pessoal da noite / esse povo” resistiu mediante a prática da negação, mesmo sem um “boicote mais contextualizado” ou outro tipo de “movimento”, eles resistiram através da não participação: “eu não estou fazendo nada”. O sentido pejorativo utilizado pela professora, ao se referir aos colegas de trabalho na mesma escola, caracteriza a correlação de forças.

Apesar do seu empenho em atribuir o sentido de falta de entendimento à resistência dos professores, ao comparar os “resistentes” do turno da manhã (“aqueles que entenderam e a coisa fluiu”) com os “resistentes” da noite (“aqueles que têm outra visão”), emerge outro sentido sobre a resistência dos professores.

Escapou na formulação da coordenadora que esta resistência tem relação com a discordância por parte de professores que tem uma “outra visão” sobre a realidade. Portanto, a resistência não se trata tão somente de uma falta de compreensão / entendimento por parte dos professores sobre as propostas do PJJ, pois conforme a avaliação da coordenadora havia outra realidade no turno da noite. Os professores convivem com alunos trabalhadores em sua maioria.

Desponta aqui uma contradição do próprio PJJ em relação às proposições do IU à educação dos jovens em situação de vulnerabilidade social. Conforme a ex-superintendente do IU, “o cenário da educação mostra, claramente, que os jovens estão deixando de concluir seus estudos, o principal instrumento para que possam se desenvolver e ingressar no mundo profissional, enquanto sobram postos de trabalho para mão de obra qualificada”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009a, p. 4).

Diante do diagnóstico de que há uma “crise do ensino médio” e que ela se deve ao alto índice de evasão e falta de oportunidades no mercado de trabalho que advém dessa realidade, o IU se manifesta. Juntamente com seus parceiros representados por integrantes governamentais, representantes de organismos internacionais, empresários e investidores sociais, propõe-se a contribuir para resolver este problema

e “trazer luz ao apagão de capital humano” através das suas tecnologias e metodologias educacionais.

No entanto, conforme a formulação da coordenadora do PJJ citada acima, “o pessoal da noite foi extremamente contrário a qualquer atividade”.

A questão, então, é saber por que razão diante do aporte financeiro, planejamento estratégico e “um cardápio de metodologias” com vistas à qualificação dos jovens e sua integração ao mercado de trabalho, o PJJ não está atingindo aos professores e aos alunos que estão diretamente envolvidos com o mundo do trabalho.

Tal questão aponta a contradição que esbarra nos limites da escola, a “promessa da empregabilidade” empreendida pelo discurso neoliberal e que entra com toda força no ambiente escolar via parceria público-privada, cujo sentido dominante é o da qualificação profissional como fator determinante da inserção dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Num período do capitalismo em que, cada vez mais, convivemos com a possibilidade da “não empregabilidade dos qualificados”, a partir da qual “é ilusório deduzir que os não empregados possam encontrar um emprego pelo simples fato de uma elevação do nível de escolaridade” (CASTEL, 1998, p. 521), os trabalhadores estão fora do PJJ.

É uma contradição que evidencia a luta por hegemonia em torno das práticas educativas que configuram este Projeto, bem como das diretrizes da política educacional com a qual ele está afinado. Se, por um lado, o Projeto do IU tem uma base material que lhe confere força de lei (coerção), uma vez que é amparado politicamente pelo Estado, por outro precisa dar-lhe direção e tornar os valores de suas propostas os próprios valores da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Na perspectiva gramsciana, trata-se de um movimento dialético: “a direção não é posterior à dominação: os dois movimentos estão dialeticamente ligados e um grupo pode e deve ser dirigente antes de conquistar o poder, e logo que se torne dominante, ai dele! Se perde o seu papel dirigente”. (GRAMSCI, 2001b, p. 21).

A luta para tornar hegemônico o projeto do setor empresarial se materializa no ambiente cultural da escola, que é constituído pelas experiências dos professores e por isso não se trata de uma simples imposição. As práticas educativas padronizadas do PJJ, idealizadas pelos intelectuais orgânicos do capital, com vistas à formação direcionada ao mercado de trabalho, entram em contato com as práticas educativas já desenvolvidas pela comunidade escolar. O ambiente escolar se constitui com as experiências de professores que desenvolvem um trabalho pedagógico voltado à

formação do sujeito na sua integralidade. O IU, ao entrar na escola por meio do PJJ, encontra professores que se sentem massacrados pelas condições de trabalho, mas ao mesmo tempo encantados com o seu ofício.

A formulação discursiva da professora de uma das escolas sobre a prática educativa que vem desenvolvendo com alunos do ensino fundamental e médio na disciplina de Física é um exemplo emblemático da possibilidade de resistência ao ideário do setor empresarial. Mas, por outro lado, mostra a fragilidade dos professores frente às limitações das condições de trabalho, as quais abrem brechas para incidência do PJJ na escola.

(JF) Agora eu gosto do que eu faço, isso aí tu pode ter certeza, eu to aqui porque eu gosto, agora trabalhos que eu faço, eu faço muitos eu por exemplo trabalho com cordas na rua pra movimento circular, os meninos correm, eles cronometram o tempo, eles contam o número de voltas, dali eles tiram dados de frequência de perímetro [...] eles veem a relação entre a angular e a linear e eu acho isso muito bonito, porque quando chega na hora de uma prova de um exercício com certeza ele vai lembrar do quanto ele sou, porque tem que correr e aí ele não vai esquecer, ta vendo as coisas acontecendo né e tem muitos outros trabalhos, trabalho com lâmpadas, **eu compro aquelas lampadzinhas** de sinaleira de automóvel, eles montam circuitos [...] **eu vou comprando as coisas vou fazendo**, já fiz foguete com compressão de ar. Nossa! Agora mesmo, trezinho elétrico trabalho tanto com movimentos retilíneos, movimentos uniforme eles aprendem a montar gráficos com os trens marcando as posições. Fiz para as oitavas séries também não só para o 1º ano. Nossa! Muita coisa, trabalho de rampa, de plano inclinado também, **eles lixam madeira no pátio**, eles trabalham com ângulos então eles tem que aprender como lidar com instrumentos de medida tem que ter referencial, eles vão inclinando a rampa conforme eu vou solicitando [...] vão cronometrando o tempo, dali tem que tirar a aceleração, um monte de coisas. Agora mesmo para uma oitava série eu pedi para trazerem formigas e barbante, cada grupo tem que trazer 3 formigas, eles vão colocar as formigas para correr no barbante, vão cronometrar o tempo delas, vão marcar, então é uma maneira deles brincarem, vão rir muito, vão perder as formigas eu sei, mas é uma maneira do cara estar conectado no movimento em si e dali eles vão calculando velocidade média, vão vendo qual é a mais rápida depende do barbante elas vão ter uma velocidade maior ou menor, eles vão ter que olhar com lente pra ver a diferença [...] **vão vendo a parte de ciências também, a gente vai misturando as coisas porque o mundo não é uma disciplina aqui, um conteúdo ali. A ciência é tudo misturado. O planeta é todo misturado. Os fenômenos não acontecem isoladamente por acaso!**

É interessante observar como, ao falar sobre a sua prática educativa, a professora expressa o encantamento, a criatividade e a afetividade ao mesmo tempo em que vai mostrando a falta de recursos para o desenvolvimento do seu trabalho: “eu vou comprando as coisas e vou fazendo”.

A prática educativa defendida pela professora se aproxima do conceito de “escola desinteressada”, ou seja, aquela que deve possibilitar a formação geral, integral, concreta, sem se voltar exclusivamente para o imediato, como, por exemplo, atender às necessidades do mercado. Para Gramsci (2001b, p. 49), “ao contrário, um

tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

O discurso da professora filia-se à formação discursiva que toma o trabalho como princípio educativo no sentido gramsciano: eles lixam madeira no pátio, eles trabalham com ângulos então eles tem que aprender como lidar com instrumentos de medida tem que ter referencial. De tal forma que organiza o trabalho pedagógico levando em consideração a relação entre a escola e a vida, porém não está pautando sua prática educativa pela formação para o exercício do trabalho (enquanto prática econômica), mas pela formação do ser humano na sua integralidade. Nesse sentido, ela complementa:

(JF) Você tá construindo um indivíduo como um todo, você vai querer o melhor dele, **desenvolver todas as habilidades**. O que ele vai querer ser? Bom isso eu não sei, ele vai ser inserido no mercado de trabalho de que forma? Ele vai trabalhar numa empresa, vai trabalhar numa fábrica, vai fazer um concurso para algum órgão público? Bom isso eu não sei, mas eu quero que ele esteja **preparado pra tudo**.

No entanto, cabe ressaltar que esta professora do turno diurno não integrante do chamado “o pessoal da noite / esse povo”, não utilizou-se dos materiais didáticos do PJJ, não participou de nenhuma capacitação ou atividade desenvolvida pelo Projeto, o que revela indícios de sua resistência, porém não foi contrária à sua inserção na escola. Individualmente toma para si a responsabilidade pela aquisição dos materiais pedagógicos necessários, eximindo o Estado do papel de provedor das condições para o trabalho docente. Resiste ao manter sua concepção de educação, de trabalho pedagógico, ao abrir mão de seu parco salário para realizar o ensino ao coletivo de alunos em oposição ao acesso a bens materiais provenientes do PJJ. Consente em sua execução e permanência na escola ao não se opor.

Entre a resistência e o consentimento, com base no trabalho dos professores, percebe-se tanto na ação direta do Estado quanto na sua parceria com o IU a “quebra dos vínculos” da categoria. O IU, que se coloca como parte da sociedade civil organizada e como tal se propõe a exercer o “direito ao monitoramento da educação”, até então responsabilidade do Estado, intensifica a divisão já existente entre contratados e nomeados, criando uma nova clivagem na categoria. A correlação de forças sociais trazida para o interior da escola, em nome da ajuda do privado que se diz conhecedor do “cardápio de metodologias”, conta com a força do Estado para implementar o PJJ.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta educativa do Instituto Unibanco, implementada junto às escolas estaduais, é a materialidade de um projeto social mais amplo de âmbito econômico e de direção política. Tal proposta tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do ensino médio às condições de empregabilidade que julgam necessárias ao atual estágio de desenvolvimento, à diminuição do ciclo de pobreza do país, bem como ao nivelamento da competitividade global, uma vez que a população economicamente ativa conclua seus estudos no ensino médio.

Trata-se do atual projeto de modernização, filiado ao discurso do setor empresarial nacional e dos organismos internacionais, cujos sentidos dominantes são o empreendedorismo do “mundo dos negócios” e a possibilidade de “quebra do ciclo intergeracional da pobreza”, inscritos à formação discursiva neoliberal que vem protagonizando as “novas” formas de conservar a organização da educação ligada aos interesses do capital.

Esta tese buscou analisar uma das tecnologias mais importantes do Instituto Unibanco, o Projeto Jovem de Futuro, e entender que sentidos são produzidos sobre o trabalho docente, a partir da sua incidência junto às escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013.

Com base em fontes primárias de diferentes naturezas sobre o IU e o PJJ, caracterizei a concepção de educação, analisei as práticas educativas enunciadas e procurei dar visibilidade às formas de organização curricular e do trabalho docente propostas pelo IU.

Por meio da sua área de gestão do conhecimento, analisei as parcerias entre os órgãos governamentais, privados, centros de pesquisas, universidades, setores editoriais, da mídia e de ONGs. Nos fios dos discursos dos sujeitos envolvidos, busquei evidenciar as posições político-ideológicas que fundamentam as propostas do Instituto Unibanco para a formação dos jovens do ensino médio público das escolas brasileiras.

A opção pelos jovens da classe trabalhadora e pelo ensino médio público e a relação entre pobreza, capital humano e a economia servem como suporte para o projeto de “desenvolvimento sustentável” que defendem estes intelectuais. Além

disso, o sentido de “atraso” da educação brasileira alicerçado na visão dualista, segundo a qual o país teria uma parte atrasada que impede o desenvolvimento, reproduz com fidelidade os sentidos dominantes da formação discursiva neoliberal com a qual se identifica.

Em síntese, mostrei que as relações público-privadas estabelecidas pelo Instituto Unibanco estão fundadas no voluntariado e são desenvolvidas pela sua área de gestão de conhecimento, que em nome da “técnica” faz diagnósticos num modelo de ciência cartesiana e, por meio de um conhecimento técnico-administrativo, planeja as ações de intervenção a serem executadas no espaço público (ambiente escolar) sob a lógica privada, avalia o impacto dos seus próprios projetos e se ocupa do espaço da mídia para, além de disseminar seu produto, legitimá-lo socialmente. E, tendo em vista que alguns dos sujeitos do Instituto Unibanco também ocupam os postos técnico-políticos no Estado brasileiro, é com muita agilidade e velocidade que vão se dando os acordos.

O Projeto Jovem de Futuro atua como uma espécie de catarse, ou seja, como uma força político-econômica que materializa, mediante práticas educativas, um projeto societário na luta por hegemonia. E, tendo na escola um ambiente cultural e político privilegiado para um projeto de âmbito econômico e de direção política, empenha-se em aglutinar algumas demandas socialmente legitimadas, buscando legitimar, igualmente, suas práticas educativas junto à comunidade escolar com vistas a ampliar sua influência política e econômica na sociedade como um todo.

Nos moldes do mundo dos negócios, o IU se associa à escola pública com objetivos estratégicos de “garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados” com o desenvolvimento das suas tecnologias, visando a “modernização” e a “melhoria da qualidade de ensino” e contando com a parceria do governo brasileiro.

O PJJ, então, parte da premissa de que, com um mínimo de recursos financeiros e respeitando a autonomia e o protagonismo da comunidade escolar, é possível melhorar a qualidade do ensino médio público. No entanto, ao mesmo tempo impõe um padrão de gestão para o conjunto das escolas por meio de um modelo de elaboração e monitoramento dos seus planos de ação.

Nesse sentido, organiza a distribuição do aporte financeiro para as escolas de tal forma que 30% sejam incentivos destinados aos professores para capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, sistema de reconhecimento e premiação; 30%

sejam incentivos destinados aos alunos para monitoria, fundo de apoio a atividades promovidas por alunos, premiação por desempenho escolar ou resultado em competições, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a necessidades especiais; e 40% sejam incentivos destinados à infraestrutura para pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos e material didático.

A sutileza da estrutura padronizante do PJF está na “flexibilidade” em relação à possibilidade de algumas escolhas dentro do plano de ação previsto pelo IU, como, por exemplo, a organização de atividades de formação para professores e alunos, algumas festividades, a escolha de palestrantes para capacitação, de materiais didáticos, equipamentos eletrônicos e outros. Tal flexibilidade gera nos professores a ideia de autonomia em relação ao Projeto que, no entanto, se trata de uma “autonomia relativa” ou, como chama Lima (2011, p. 15), um “grau de liberdade para execução de forma tutelada”. Esse sentimento de “liberdade” dos professores resulta de uma estratégia de consenso do IU.

Outra característica da estrutura do Projeto que traz implicações conflitantes ao ambiente escolar se refere à passagem da fase de validação à fase de transferência.

A própria inserção do PJF na escola traz um clima de mal-estar, uma vez que divide a categoria dos professores “apoiadores” e “resistentes”. Todavia, a mudança de configuração, de validação para transferência, intensifica a divisão entre os professores e alunos no interior da escola, porque na fase de transferência o aporte financeiro destinado às escolas limita-se ao ensino médio. Nesse sentido, as escolas que possuem os dois níveis ou mais de ensino deixam de receber o valor com base no total de alunos e precisam reestruturar o plano de ação que deixa de contemplar toda a comunidade escolar. Trata-se de uma divisão entre os alunos e professores do fundamental e médio, bem como de um descontentamento entre os funcionários que trabalham mais sem receber, pois, além das atribuições cotidianas, agregam-se outras decorrentes do Projeto.

A burocratização do trabalho docente também faz parte da estrutura do PJF e se manifesta na exigência de conhecimentos técnicos da relação custo/benefício, principalmente por parte das coordenadoras do PJF no momento de realizar as prestações de contas e preenchimento de formulários e planilhas que ocupam grande parte do tempo de trabalho delas, que agregam às suas funções na escola àquelas que constituem o Projeto. Cabe destacar que a escolha do grupo gestor não ocorre por mecanismos democráticos e dessa forma ele não se efetiva, na prática, tal como

constitui a proposição do PJJ.

O modelo de Gestão para Resultados do PJJ, ao importar os princípios e métodos da gestão empresarial, reveste politicamente suas práticas educativas, deslocando os sentidos atribuídos à participação de uma FD onde predominam os valores de democracia para outra, cuja dominância dos sentidos se assenta sobre os valores mercantis. Com efeito, o deslocamento desses sentidos de uma FD para outra evidencia, por sua vez, as diferentes filiações ideológicas em relação à própria concepção de gestão escolar.

Partindo da hipótese de que a incidência dos projetos privados, entre eles, o PJJ, sobre o trabalho docente nas escolas públicas estaduais se caracteriza pela padronização e, contraditoriamente, pela possibilidade de alternativa que atua como contraponto entre a resistência e o consentimento, busquei analisar os efeitos de sentidos produzidos no e sobre o trabalho docente.

A partir da escuta discursiva, pude constatar que os efeitos de sentidos sobre a *falta de valorização* da educação e do trabalho docente, bem como sobre o *Estado não*, como aquele que não cumpre com as suas responsabilidades, perpassaram todas as falas dos sujeitos entrevistados.

Sobre a falta de valorização emergiram dois efeitos de sentidos contraditórios nas formulações dos professores: um sobre a perda de *status* do professor e outro sobre a tristeza, o abandono e o sofrimento.

Em relação à perda de *status*, os professores se reportavam de forma saudosista ao passado (décadas de 1960, 1970 e 1980) e atribuíam somente sentidos positivos à situação do magistério e do trabalho docente, inscrevendo-se ao “imaginário social” de uma fase determinada do desenvolvimento do capitalismo, cujo discurso dominante voltava-se à “promessa do caráter integrador da escola”.

O processo histórico de disputa política e lutas empreendidas pela categoria por melhores condições de trabalho foi, praticamente, apagado e substituído pelo entusiasmo em torno da escolaridade como meio privilegiado de mobilidade social. A questão salarial se afirmou, no fio do discurso dos professores, pela sua negação à medida que tentaram tangenciá-la pela destituição da política em suas falas. No entanto, no esforço de silenciar a política, ela emerge na formulação da professora ao afirmar: “fizeram um trabalho bem direitinho para baixar a crista do professor”.

Os efeitos de sentidos *tristeza*, *abandono* e *sofrimento* também fazem parte do recorte sobre a falta de valorização da educação. Nesse bloco discursivo, a ênfase

recai sobre as disputas políticas entre a categoria e o governo em torno das condições materiais do trabalho docente, havendo uma contraposição explícita ao governo.

Os diferentes discursos sobre a falta de valorização do trabalho docente, tanto aquele que enfatiza a perda de *status* e tangencia as questões de luta quanto os efeitos de *tristeza, abandono e sofrimento*, se relacionam com o ambiente sócio-histórico que definem as reformas educacionais e a “reestruturação do trabalho docente”, a partir da década de 1990, quando “os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

O segundo recorte discursivo foi sobre os efeitos de sentidos do *Estado não*. Este se divide entre o sentido de *responsabilidade* e os de *resistência e consentimento*.

Quanto ao efeito de sentido sobre a responsabilidade, por um lado, os professores defendem a responsabilidade e o dever do Estado para com as questões da educação, por outro se utilizam de um enunciado que se opõe a este. O sentido se desloca, passando daquele que se inscreve à formação discursiva dos movimentos sociais, que defende o Estado de bem-estar, o qual arrecada dinheiro público para prestar serviços e que tem o dever de garantir os direitos sociais, àquele que se inscreve à formação discursiva neoliberal, de um Estado mínimo para as questões sociais.

Já quanto aos efeitos de sentido sobre resistência e consentimento, estes manifestam-se de forma dialética no fio do discurso dos professores. Nesse movimento, pelo marcador genérico *não*, observa-se a resistência ao PJJ pelo discurso instituído sobre o dever do Estado, ou seja, pela posição dos professores em relação ao Estado: eles não desejam que o privado substitua o público no uso de suas atribuições. Nas mesmas formulações, os sentidos de carência, aridez de apoio à escola, condições de precariedade vêm em contraste, pela marca do conector adversativo *mas*, evidenciando uma pista sobre o consentimento, ou seja, a possibilidade de mudança da posição dos professores em relação ao PJJ.

O efeito de sentido sobre o consentimento está ligado à valorização do professor e do trabalho docente na percepção dos professores. Há um sentido construído historicamente por meio das lutas dos movimentos sociais populares sobre a valorização da educação. De acordo com esse sentido, valorizar a educação e o trabalhador que dela se incumbem significa garantir-lhe o direito a ensinar, dando-lhe

as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como as condições necessárias para que dele possa viver dignamente, tendo o Estado o dever de assegurar esse direito, tal como está previsto em lei. O salário compõe esta condição.

No entanto, com o processo de desvalorização sofrido pelos professores, outros sentidos passam a circular na sociedade, inscritos à FD liberal, cujos sentidos dominantes são a necessidade de “ajuda”, do “auxílio” e do “apoio externo” aos indivíduos que não conseguem progredir por mérito próprio. Entre o processo de responsabilização pelo “progresso” individual e o coletivo, manifesto na ação do Estado, os apoios assistencialistas vindos da iniciativa privada são aceitos nas escolas. Os professores tratam como se fosse concreto o apoio ideologicamente sustentado na noção de “ajuda”.

Assim, desloca-se o próprio sentido de valorização do profissional da educação que deixa de ser aquele constituído como um direito resultante das lutas empreendidas pelos movimentos dos educadores em defesa da melhoria da educação em todos os seus aspectos. O sentido de valorização do professor passa a ser a própria “ajuda” do setor privado.

Ainda ligado às relações contraditórias entre resistência e consentimento, evidencia-se uma polarização entre professores apoiadores do PJJ e os professores resistentes a ele.

Foi recorrente nas entrevistas a justificativa, por parte dos professores apoiadores, de que a resistência ao Projeto devia-se ao não entendimento das suas propostas. À medida que os professores considerados “resistentes” aceitavam e se engajavam ao Projeto, significava (para os professores apoiadores) que começava a haver o “entendimento” sobre o conjunto das propostas do PJJ.

Na relação estabelecida entre os “resistentes” e a sua falta de entendimento, emerge outro sentido que vem pela experiência dos professores com alunos trabalhadores. A eles foi atribuída a especificidade de terem outra visão sobre a realidade, justificando sua resistência à participação no PJJ, evidenciando uma contradição fundamental: os professores e os alunos que estão envolvidos diretamente com o mundo do trabalho estão fora do PJJ que, por sua vez, se caracteriza por ser voltado à qualificação dos jovens e sua inserção ao mercado de trabalho.

É uma contradição que evidencia a luta por hegemonia em torno das práticas

educativas que configuram este Projeto, bem como das diretrizes da política educacional com a qual ele está afinado.

Se, por um lado, o Projeto do IU tem uma base material que lhe confere força de lei (coerção), uma vez que é amparado politicamente pelo Estado, por outro precisa dar-lhe direção, tornar os valores de suas propostas os próprios valores da comunidade escolar e da sociedade em geral.

A correlação de forças sociais trazida para o interior da escola se materializa pelo Projeto Jovem de Futuro/Instituto Unibanco que incide sobre o trabalho docente e as práticas educativas no ambiente escolar com o argumento de melhorar a qualidade do ensino médio público, utilizando-se do modelo de gestão empresarial, de tecnologias e metodologias educacionais criadas por especialistas da área da economia conta com o poder político e econômico do Estado.

Nesse sentido, o PJJ é decorrente de um projeto de modernização conservadora caracterizado pela subserviência do estado brasileiro aos interesses políticos e econômicos das relações internacionais de produção, as quais criam alternativas à crise do capital através de saídas como o neoliberalismo. No entanto, ele ocupa um lugar de entremeio junto ao trabalho docente, caracterizado pelos sentidos de resistência e de consentimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Autogestão. In: CATTANI, Antonio David. **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003. 306 p.

ANDRÉ, Cláudio Fernando (org.). **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 170 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AREND, Clarisse Olga. **A leitura e o adolescente do ensino médio**: um estudo de caso no colégio estadual Inácio Montanha, Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2009. Monografia Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ÁVILA, Ivany Souza. **Memórias de professoras: o Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2005 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BALL, J. Stephen. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI (Org). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 196-227.

BALL, J. Stephen; OLMEDO, Antonio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p.33-47.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

BALL, Stephen J. **Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global**. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa [et al.] (Org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre o público e o privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 48-57.

BOCHI, Renato; GAITÁN, Flávio. Intervencionismo estatal e políticas de desenvolvimento na América Latina. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 21, n 53, p. 305-322, maio./ago.2008.

BRANCO, Rodrigo Castelo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 01, p. 71-90, 2009.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: 1995.

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista – 1933-1990**. ORG & DEMO, n.2, 2001.

CAETANO, Maria Raquel, COMERLATO, Luciani Paz. As Parcerias Público-Privadas na Educação Brasileira e as Decorrências na Gestão da Educação: o Caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 5 ed. Petrópolis: 1998.

COSTA. Leila Maria Bedeschi. Formação do estado brasileiro e democracia: lições de Faoro e Fernandes. Publ. UEPG Ci. **Soc. Apl.**, Ponta Grossa, **20** (2): 203-211, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

DALE, ROGER. **O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação**. In: APPLE, Michael W; GENTILI, Pablo (Org.). Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Editora Globo S.A, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

FERREIRA, M.C.L. Análise do discurso, herança e filiações: uma questão mal resolvida. In: SARGENTINI,V; GREGOLIN, M. (orgs). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: ClaraLuz, 2008. p.37-46.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise do Discurso. **Organon**. Vol. 17, Núm. 35, 2003.

FINKEL, S. Capital humano: concepto ideológico. In: LABARCA, G. [et. al]. **La educación burguesa**. México: Nova Imagem, 1977.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Materialidades Discursivas: a fronteira ausente (um balanço). **Revista Estudo da Língua(gem)**. Vitória da Conquista. n. 1. p. 91-97. Junho/2005.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação Profissional para o trabalho incerto**: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** **Educ. Soc.** vol.33 n.119 Campinas abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005. Disponível em: <[www.educacao.rs.gov.br/.../DownloadServlet?.../Palestra %20Gaudencio](http://www.educacao.rs.gov.br/.../DownloadServlet?.../Palestra%20Gaudencio)>. Acesso em: 29 ago. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social.** Universidade e mundo do trabalho: Brasília, 19 e 20 de dezembro de 2005/ Organização: Jaqueline Moll e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o**

mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIANNETTI, Eduardo. O valor do amanhã: ensaio sobre a natureza dos juro. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas.** Lisboa: Estampa. Volume I, 1974a.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas.** Lisboa: Estampa. Volume II, 1974b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUIBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educ. Soc.** vol.33 no.119 Campinas Apr./June 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

HORN, Carlos Henrique; CALAZANS, Roberto Balau. **Por que os sinos dobram? Conflito trabalhista e salários do magistério público do Rio Grande do Sul 1974-1991.** Porto Alegre, v. 10, n.13 (set. 1992), p. 63-81.

HOUAISS, Antônio e Villar, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INSTITUTO UNIBANCO. **Manual para a elaboração do plano de melhoria da qualidade do ensino médio.** [S. L]: [S. N], 24 abr. 2009b.

INSTITUTO UNIBANCO. **O que faz o Instituto Unibanco.** [S.L]: [S. N.]. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/livreto_institucional.pdf>. 12 ago. 2012.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2007.** São Paulo, ago. 2008. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2007.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2008.** São Paulo, junho 2009b. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2008.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2009.** São Paulo, junho 2010a. 96p. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2009.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2010.** São Paulo, junho 2010b. 88p. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2010.pdf>. Acesso em 21 ago. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2011.** São Paulo, junho 2011b. 54p. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2011.pdf>. Acesso em: 29 set. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Seminário A Crise de Audiência no Ensino Médio**. [S. L.]: [S. N.], 2009a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Seminário Avaliação de Impacto e Lançamento da Transferência do Projeto Jovem de Futuro**. [S.L]: [S. N.], ago. 2011a.

INSTITUTO UNIBANCO. SuperAção na Escola. **Caderno de Implantação da Metodologia**. [S.L]: [S. N.], ano ? Disponível em: <http://187.76.147.150/publico/METODOLOGIAS%20INST%20UNIBANCO/Metodologias%20Imprescind%EDveis/SuperA%E7%E3o%20na%20Escola/CADERNO_IMPLANTACAO_SUPERACAO_NA_ESCOLA_VERSAODIGITAL.pdf>. 22 ago. 2012.

JUNIOR, Aristeu Portela. **Plural**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 19.2, 2012, p.9 -27.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Dilemas da Formação de Professores para o Ensino Médio no Século XXI**. In: AZEVEDO, José Clóves; REIS, Jonas Tarcísio. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LEHER, Roberto. BARRETO, Raquel Goulart. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

LIMA, Licínio. **Administração Escolar: Estudos**. Coleção Educação e Formação. Portugal: Porto Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**.

Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: Campinas: Pontes, 2003.

MANCEBO, Denise. Reforma da Educação Superior no Brasil: Análise sobre a Transnacionalização e Privatização. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.103-123, maio./ago. 2007.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa no imaginário dos jornais**. Rio de Janeiro: Revan: Campinas. UNICAMP, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MONTEIRO, Marcelisa. **Práticas Educativas**: as Relações de Forças e a Produção de Sentidos. Projeto de Tese, UFRGS, 2011.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação Público-Privada na Educação Básica no Brasil: uma Análise da Proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio Público. In: PERONI, Maria Vidal (Org). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber livro, 2013.

MUTTI, Regina. O primado do outro sobre o mesmo... In: **I Seminário de Estudos em Análise de Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/ReginaMariaVariniMutti.pdf>>. Acesso em: 22 set 2011.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Há escassez generalizada de profissionais de carreiras técnico-científicas no Brasil? Uma análise a partir de dados do CAGED. **Mercado de Trabalho**: conjuntura e análise. Brasília, n. 49, p.19-28, nov. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NONATO, Fernanda J. A. P.; PEREIRA, Rafael H. M.; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; ARAÚJO, Thiago Costa. O perfil da força de trabalho brasileira: trajetória e perspectivas. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise. Brasília, n. 51, p. 29-41, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campus-SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, Eni P.; FERREIRA, Eliana Lucia. O Discurso Corporal Atravessado pela Dança em Cadeira de Rodas. In: ORLANDI, Eni P. **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. ANPD, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002

PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011a

PÊCHEUX, Michel. As Ciências Humanas e o “Momento Atual”. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011b

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e Interdiscurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011c

PÊCHEUX, Michel; LÉON, Jacqueline. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise De Discurso: Michel Pêcheux**. Textos Escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011d.

PÊCHEUX, Michel. A Aplicação dos Conceitos da Linguística para a melhoria das técnicas de Análise de Conteúdo. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011e

PÊCHEUX, Michael. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011f.

PÊCHEUX, Michael, GADET, F. Há uma via para a Linguística Fora do Logicismo e do Sociologismo? In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011g.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F e HAK, T (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Campinas: Edunicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura: Da História no Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento/ Michel**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997c.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997a.

PERONI, Vera Maria Vidal. A Democratização da Educação em Tempos de Parcerias entre o Público e o Privado. **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 40, p. 215-227, maio/ago. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A Gestão Democrática da Educação em Tempos de Parceria entre o Público e o Privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; PERONI, Maria Vidal (Org). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber livro, 2013.

POCHMANN, M. As duas rendas mínimas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 out. 2004. Outras opiniões, p. 9.

SADER, Emir. **Gramsci: poder, política e partido**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANDRONI, Paulo. Dicionário de Economia. São Paulo: Best Seller, 1989.

SANTOS, Maurício Ivan dos Santos; Rodrigues, Romir de Oliveira. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec: um olhar a partir das relações entre o público e o privado**. In: PERONI, Maria Vidal (Org). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber livro, 2013.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e reforma educativa na América Latina. In: XIV Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2008, Porto Alegre. **XIV ENDIPE –**

Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-14.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando; MICHEL, Renault. Por que novo desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, n. 04, p. 507-524, out./dez. 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Trabalho do Professor na Escola Pública: Breves Considerações. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.) **Políticas Educacionais, Trabalho e Profissão Docente**. São Paulo: Xamã, 2008. SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço, Social**. 3. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TIRIBA, Lia Vargas. **Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do Trabalho Assalariado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WERLE, Flávia Obino. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

WERLE, Flávia Obino. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICE A – Lista das Escolas Participantes do PJJ

PORTO ALEGRE

Escola Técnica Estadual Irmão Pedro
 Colégio Estadual Cândido José de Godoi
 Escola Estadual de Ensino Médio Infante Dom Henrique
 Colégio Estadual Júlio de Castilhos
 Instituto Estadual Prof^a Gema Angelina Belia
 Instituto Estadual Dom Diogo de Souza
 Escola Estadual de Ensino Básico Almirante Bacelar
 Centro Estadual de Formação Profissional Gal. Flores da Cunha
 Colégio Estadual Inácio Montanha
 Instituto Estadual Rio Branco
 Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rosa
 Escola Estadual de Ensino Médio José do Patrocínio
 Colégio Estadual Piratini
 Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva
 Instituto de Educação Paulo da Gama
 Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio
 Colégio Estadual Ruben Berta
 Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot
 CE. Julio de Castilhos
 CE. Formação de Prof. General Flores da Cunha
 IE Dom Diogo de Souza
 IEE Paulo da Gama
 CE. Dom João Becker
 CE. Florinda Tubino Sampaio
 EEEM Santos Dumont
 EEEM Santa Rosa
 IE Professora Gema Angelina Belia
 CE. Ruben Berta
 CE. Prof. Elmano Lauffer Leal
 CE. Inácio Montanha
 EEEB Almirante Bacelar
 Instituto Est. Rio Branco
 EEEM José do Patrocínio
 CE. Candido José de Godoi
 ETE Irmão Pedro
 CE. Piratini
 CE. Elpídio Ferreira Paes
 CE. Presidente Arthur da Costa e Silva
 CE. Coronel Afonso Emílio Massot
 EEEM Infante Dom Henrique

CANOAS

Escola Estadual de Ensino Médio São Francisco de Assis
 Colégio Estadual Marechal Rondon
 Escola Estadual de Ensino Médio Guarani
 Escola Estadual de Ensino Médio Affonso Charlier
 CE. Marechal Rondon

EEEM Guarani
EEEM Affonso Chalié
EEEM São Francisco de Assis
EEEM Érico Veríssimo

ALVORADA

Escola Estadual de Educação Básica Júlio César Ribeiro de Souza
Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho
Instituto Estadual Nossa Senhora do Carmo
Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora Aparecida
Escola Estadual de Ensino Médio Campos Verdes
Escola Estadual de Ensino Médio Vale Verde
Colégio Estadual Érico Veríssimo
Colégio Estadual Antônio de Castro Alves
Escola Estadual de Ensino Básico Gentil Viegas Cardoso
EEEB Prof. Gentil Viegas Cardoso
CE. Antonio de Castro Alves
EEEB Julio Cesar Ribeiro de Souza
EEEM Sen Salgado Filho
EEEM Nossa Senhora Aparecida
CE. Érico Veríssimo
EEEM Campos Verdes
IE Nossa Senhora do Carmo

GRAVATAÍ

Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Luiz Bastos do Prado
Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti
Colégio Estadual Gomes Correa
Colégio Estadual Barbosa Rodrigues
Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Bina
Escola Estadual de Ensino Médio José Maurício
Escola Estadual de Ensino Médio Adelaide Pinto de Lima Linck
Escola Estadual de Ensino Médio Morada do Vale I
CE. Barbosa Rodrigues
EEEM. Carlos Bina
EEEM Tuiti
CE. Antonio Gomes Correa
EEEM Morada do Vale I
EEEM Dr. Luiz Bastos do Prado
EEEM Adelaide Pinto de Lima Linck
EEEM José Mauricio

VIAMÃO

Escola Estadual de Ensino Médio Açorianos
Colégio Estadual Alcebíades Azeredo dos Santos
Escola Estadual de Ensino Médio Governador Walter Jobim
Escola Estadual de Ensino Médio Orieta
Escola Estadual de Ensino Médio Ayrton Senna da Silva
Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha
EEEM Açorianos

CE. Alcebiades Azeredo dos Santos
EEEM Ayrton Senna da Silva
EEEM Vale Verde
IEE Isabel de Espanha
EEEM Governador Walter Jobim
EEEM Orieta

APÊNDICE B – Autorização para Identificação da Escola Inácio Montanha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa Práticas Educativas: as relações de forças e a produção de sentidos no trabalho docente, realizada pela doutoranda Marcelisa Monteiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob a orientação da profa. Carmen Lucia Bezerra Machado se propõe ao estudo das práticas educativas no espaço escolar. Tem por objetivo, compreender como essas práticas, enquanto relações sociais constituídas por diferentes projetos político-pedagógicos produzem sentidos sobre o trabalho docente. Para tal, busca analisar a relação público-privada mediante a implementação do Projeto Jovem de Futuro em escolas estaduais de Porto Alegre. Tal pesquisa contou com o consentimento da direção do Inácio Montanha para que a doutoranda realizasse a coleta de dados na escola.

Em fase de defesa da tese, a doutoranda solicita o consentimento da direção da escola para que o nome do Inácio Montanha possa ser revelado na tese.

Eu _____ diretor(a) ou vice-diretor(a) do Inácio Montanha autorizo(a) que o nome da escola seja revelado na tese da doutoranda Marcelisa Monteiro descrito acima.

Assinatura da Doutoranda

Assinatura da Diretor(a) ou Vice-diretor(a)

APÊNDICE C – Autorização para Identificação da Escola Instituto de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa Práticas Educativas: as relações de forças e a produção de sentidos no trabalho docente, realizada pela doutoranda Marcelisa Monteiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob a orientação da profa. Carmen Lucia Bezerra Machado se propõe ao estudo das práticas educativas no espaço escolar. Tem por objetivo, compreender como essas práticas, enquanto relações sociais constituídas por diferentes projetos político-pedagógicos produzem sentidos sobre o trabalho docente. Para tal, busca analisar a relação público-privada mediante a implementação do Projeto Jovem de Futuro em escolas estaduais de Porto Alegre. Tal pesquisa contou com o consentimento da direção do Instituto de Educação Flores da Cunha para que a doutoranda realizasse a coleta de dados na escola.

Em fase de defesa da tese, a doutoranda solicita o consentimento da direção da escola para que o nome do Instituto de Educação Flores da Cunha possa ser revelado na tese.

Eu _____ diretor(a) ou vice-diretor(a) do Instituto de Educação Flores da Cunha autorizo(a) que o nome da escola seja revelado na tese da doutoranda Marcelisa Monteiro descrito acima.

Assinatura da Doutoranda

Assinatura da Diretor(a) ou Vice-diretor(a)

**APÊNDICE D – Termo de consentimento informado – Instituto de Educação
General Flores da Cunha**



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Termo de consentimento informado – Instituto de
Educação
General Flores da Cunha**

A pesquisa intitulada “*Práticas Educativas: as relações de forças e a produção de sentidos no trabalho docente*”, realizada pela doutoranda Marcelisa Monteiro, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado se propõe ao estudo das práticas educativas no espaço escolar. Tem por objetivo, compreender como essas práticas, enquanto relações sociais constituídas por diferentes projetos político-pedagógicos, produzem sentidos sobre o trabalho docente. Para tal, busca analisar a relação público-privado mediante a implementação do *Projeto Jovem de Futuro* em escolas estaduais de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2007.

Trata-se de uma tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de 2011 a 2014.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

A pesquisa não oferece nenhum dano, risco ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar a instituição, os participantes ou a sua comunidade.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, na condição de _____ autorizo a realização do estudo na instituição referida () SIM () NÃO.

Direção e/ou Vice-Direção

Doutoranda

Porto Alegre, Dezembro de 2011

APÊNDICE E – Termo de consentimento informado – Colégio Estadual Inácio Montanha



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Termo de consentimento informado – Colégio Estadual Inácio Montanha

A pesquisa intitulada “*Práticas Educativas: as relações de forças e a produção de sentidos no trabalho docente*”, realizada pela doutoranda Marcelisa Monteiro, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado se propõe ao estudo das práticas educativas no espaço escolar. Tem por objetivo, compreender como essas práticas, enquanto relações sociais constituídas por diferentes projetos político-pedagógicos, produzem sentidos sobre o trabalho docente. Para tal, busca analisar a relação público-privado mediante a implementação do *Projeto Jovem de Futuro* em escolas estaduais de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2007.

Trata-se de uma tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de 2011 a 2014.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

A pesquisa não oferece nenhum dano, risco ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar a instituição, os participantes ou a sua comunidade.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, na condição de _____ autorizo a realização do estudo na instituição referida () SIM () NÃO.

Direção e/ou Vice-Direção

Doutoranda

Porto Alegre, Dezembro de 2011

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Informado para Professores e Alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa Práticas Educativas: as relações de forças e a produção de sentidos no trabalho docente trata-se de um Projeto de Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

A coleta de informações será realizada no período de 2010 a 2014.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao(s) local (is), observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com única finalidade de fornecer elementos para a realização da (dissertação/tese) e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da tese, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura do termo.

A pesquisa não oferece nenhum dado ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento a participante vier a manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os entrevistados ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____ RG _____ CEP _____, residente e domiciliado(a) à rua _____ POA/RS concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)
Local, data

APÊNDICE G – Blocos Discursivos: Equipes Gestoras e Alunos

BLOCO DISCURSIVO DA EQUIPE GESTORA – A

1. Processo de implantação do Projeto

[Por que a escola aderiu à parceria? Iniciativa de quem? Houve consulta a comunidade? A escola possuía um PPP?]

ECA	<p>Iniciativa partiu do diretor.</p> <p>Resistência.</p> <p>Premiações.</p> <p>Projeto não interfere no PPP, mas não fala do PPP.</p>	<p>“A direção simplesmente de uma hora para outra chegou aqui e baixou o santo, foi pouco, não teve aquele momento de votar, dúvidas e esclarecimentos não teve, o que foi apresentado foi pouco sabe, não esgotou todas as duvidas e esclarecimentos das pessoas. Então a coisa começou meio quebrada, não foi aquela coisa venha vou te receber de braços abertos pela comunidade escolar e ao que diz respeito aos professores.”</p> <p>(...) “Porque as paredes antes do Projeto Unibanco aqui na escola eram um horror, era deprimente você entrar na escola, todas as paredes do corredor pichadas, era muito horrível, graças ao Projeto Unibanco nós tivemos condições de pintar os corredores da escola, tivemos condições de comprar os quadros, alguns equipamentos. Então assim oh, equipamentos que depois muitos professores que estavam utilizando em sala de aula, no auditório ou mesmo o data show para dar sua aula, só que eles esqueceram que quem patrocinou isso foi o Unibanco e ai ajudou eles a desempenharem suas atividades de forma satisfatória.” (...)</p> <p>“mas tínhamos colegas que não comiam um pastelzinho ou tomavam um copo de refrigerante porque era patrocinado pela iniciativa privada. Porque eram contrários e achavam que, e isso tem a ver com os equívocos que as pessoas tinham, porque não tinham esse conhecimento mais aprofundado, as</p>
-----	---	---

		<p>pessoas achavam que a iniciativa privada trazendo dinheiro para a escola pública ela iria mexer ou induzir no teu trabalho dentro de sala de aula, a vc fazer aquilo que a indústria ou a iniciativa privada deseja e de certa forma vc ia ser manipulado a fazer aquilo que eles exigiam e em nenhum momento isso aconteceu, em nenhum momento.”</p>
FCL	<p>Iniciativa partiu do diretor. Aderiu pelas condições precárias da escola, houve consulta à comunidade, mas uma parte significativa dos professores foi contra (resistência)</p>	<p>“no primeiro momento o pessoal tinha muito contra, assim, porque: como um órgão privado ia vir aqui pra tomar conta da escola pública? Assumir obrigações que não são dela, se a obrigação é do Estado, de ter um ambiente mais favorável, de ter um ambiente em condições porque, por exemplo, essa sala dos professores agora ta linda, pintadinha tem um probleminha aqui outro ali, mas antes era um mofo, a pintura era mal feita, era tudo velho, muita coisa estrutural era muito complicado, era até deprimente entrar na escola. (...) então todo esse movimento de reforma que teve na escola, que foi o primeiro impacto as professoras não gostaram, mas depois que começou a ser liberado verba para os projetos, que começaram a levar os alunos às exposições, teatros e eventos que o professor se sentia valorizado porque podia proporcionar para o seu aluno um trabalho, uma pesquisa, algo que houvesse um crescimento e ninguém ia dizer não pode, muito pelo contrário, o professor tem todo o nosso apoio do pedagógico, tu só via risos aqui.”</p>
DCG	<p>Iniciativa partiu do diretor. Tinha PPP, mas não participou da elaboração. Resistência dos</p>	<p>É que o projeto entra na escola sem comunicação, não tem muita comunicação, então ninguém entendia. Nem eu entendia, mas depois eu fui entendendo que dá para fazer uma parceria com o pedagógico e nós fizemos né. Se saiu alguma coisa foi em função de</p>

	professores.	que nós fizemos no pedagógico, já as outras ficaram mais isoladas. Não foi muito explicado pelo diretor, porque sentia uma resistência muito grande, se ele explicasse muito aí que o projeto não ia ser implantado na escola. (...) Porque os professores não queriam... (...) Quando acontecia as atividades alguns professores não participavam e diziam: "não vou me alimentar com esse dinheiro desse neoliberal aí." Diziam isso abertamente, várias vezes nas reuniões. Agora no final que os professores foram conosco na jornada em Jaguarão, porque foram entendendo a dinâmica: já que o dinheiro está aí, nem é questão de dinheiro, <u>vamos qualificar</u> o nosso profissional e os alunos. Aproveitar essa verba. Que era <u>esse o papel do estado, mas</u> como não se tem do Estado até então. (...)
--	--------------	---

2. Impactos do Projeto

[Em que aspectos o PJF influenciou: Gestão? Formação de professores? Ensino e aprendizagem? Avaliação? Currículo? Evasão? Repetência? Práticas Pedagógicas da escola e/ou dos professores?]

ECA	Capacitação para professores, Para os alunos tinham as provas de acordo com as provas do Governo Federal, (metodologia desenvolvida na escola) dia da "Solidariedade/Superação", Projetos desenvolvidos por professores de História (Consciência	Eles ofereciam capacitação para os professores participarem de cursos, aqueles professores que desejassem ir, eram liberados para participar dos cursos e eu acho que na medida em que o professor vai e não precisa disponibilizar do seu dinheiro que já é pouco e que possa participar só tem a ganhar, a escola está te disponibilizando isso onde a tua única despesa é sair da tua casa e se deslocar pra lá. Em contra partida o que eu vejo quando um professor recebe uma capacitação, automaticamente a
-----	--	---

	Negra)	<p>qualidade da aula desse professor é melhor, porque ele vai estar em contato com outras fontes de conhecimento e vai sair daquela mesmice e é um processo natural que aconteça, a pessoa ta mais motivada, está recebendo digamos assim, uma injeção de animo para o seu trabalho, ta vendo que é possível fazer de outra forma aquilo que ele vem costumeiramente fazendo. Então é claro que o resultado desse professor vai ser melhor, porque ele está se renovando constantemente. Mas em nenhum momento essas capacitações chegaram ao ponto de dizer: “olha nós queremos que vcs façam assim, nós queremos que vcs digam desta forma”, não nunca teve isso.</p> <p>“Eles ofereciam basicamente capacitações para esses professores de matemática e de português. Mas nada impedia que eu, sendo da artes, o professor de educação física ou o professor de História e Geografia, como teve vários na época em que eu era coordenadora que tinha seminários, encontros, simpósios e queriam participar vinham me procurar e não tinha problema, eu estou investindo nesse professor via Projeto Unibanco”.</p> <p>“Então assim oh, teve feira de ciências tinha toda uma preparação, e era disponibilizado materiais para os alunos para que eles pudessem desenvolver seus projetos com verba do Unibanco e junto com isso premiação, naqueles</p>
--	--------	--

		anos nos premiávamos nossos alunos em primeiro, segundo e terceiro lugar com bicicletas via Projeto Unibanco.”
FCL	<p>Influenciou na gestão, no Ensino e Aprendizagem, na formação de professores.</p> <p>Sobre a avaliação, havia um trabalho com os professores referente às provas do IU.</p>	<p>“alguns gestores de SP vieram e pediram para reunir diretores e pedagógico, eles davam toda essa dinâmica de construção de projeto, de qualificação de mão de obra, que a gente tem que valorizar o professor, valorizar o aluno, toda essa fala na questão da gestão, aí depois de toda essa fala com a equipe gestora, aí eles faziam o encaminhamento: olha nós temos professores para essa formação, mas vcs tem um “x” de dinheiro direcionado para os professores, vcs chamem o palestrante que está adequado com a realidade de vcs.</p> <p>“os professores na época pediram para saber sobre o bullying, sobre aquela questão de déficit de atenção, da questão da saúde do professor, a questão mental do professor, a partir daí a gente buscava os interesses do grupo, então era de acordo com os indicativos e interesses deles, em nenhum um momento tinha essa interferência, eu pelo menos não vi.” “O Ensino-Aprendizagem, com certeza, os materiais, o laboratório de química se comprou microscópios, se comprou livros para literatura, para português, os professores: - nossa tá chegando livros! Então essa felicidade entendeu, além de ser coisa nova, coisa boa tua escolhia, aquele pedido do professor era atendido, então a valorização, o respeito ao</p>

		<p>trabalho do professor”.</p> <p>“Os professores que apresentassem projetos, professores de história, geografia, então todos os professores poderiam, tanto é que a escola não é só de ensino médio, a escola é um todo, então se vai ter um evento é para a escola, ah mas o dinheiro é só para o ensino médio, não a gente fazia todo um discurso lá e aí isso fazia parte da questão diretiva né, então a equipe gestora dizia não nós somos a escola, vamos fazer feira de ciência, a premiação vai ser uma bicicleta, mas vai ganhar o fundamental também, contemplar o fundamental e o médio são duas bicicletas, então comprava material e disponibilizava para qualquer aluno e isso era muito bom.”</p>
DCG	<p>No final do PJF os professores começara a procurar, mas aí não tinha mais recursos, a professora atribui à falta de entendimento sobre o Projeto.</p>	<p>Nós só usávamos o valor, o dinheiro, foi um grupo de educadores da UFRGS que nós chamamos pra fazer a capacitação. (...) No final, realmente, nós fizemos umas três capacitações, muito boas da UFRGS e da PUC na jornada de história no ano passado, que foi em Novo Hamburgo e este ano nós fomos em Jaguarão, jornada de história que é da UFRGS. Só faltou uma professora.</p> <p>“Educação Física também foi em 2009 quando eu entrei em março de 2010 os professores foram em uma capacitação também. Da UFRGS... Em Tramandaí que acontece todos os anos. Não é qualificação do UNIBANCO, é isso que eu digo, porque o projeto tem esse montante, tem esse valor, dentro desse valor, tu tens que fazer projetos para os alunos e para os professores. Não</p>

		<p>tem nada a ver com o Unibanco, só usa o recurso do Unibanco. Teatro, nós acabamos indo também. Cultural realmente, nada atrelado ao Unibanco. (repete recurso) (...) Pra entender esse projeto é difícil, tem que ir amadurecendo, tem que ter um pouquinho de visão, um pouquinho de visão do pedagógico né. As gurias (referindo-se as outras coordenadoras) trabalhavam mais em sala de aula, realmente. Escola o pedagógico tem que estar junto. Escola é pedagógico né. Elas desenvolveram mais atividades, comemorações, integração e tal, mas foi bom para iniciar... Presentes. A filosofia não era essa, não tem que dar presente pra aluno, não tem que premiar, a gente diminuiu bastante as premiação. Começamos a premiar com coisinhas, uma canetinha com o nome da escola, da nossa escola... Camisetas, mas não era prêmio, porque se tu dá uma bicicleta para uma aluno, o outro vai querer, assim todos foram premiados.</p> <p>“Nós não entramos nessa de competitividade. Não é o objetivo da escola fazer os alunos competirem, tanto que quando ia a coordenadora do IU lá nós dizíamos isso nós não vamos fazer aquilo nós não vamos fazer e ela dizia que nós iríamos perder verbas, e a gente dizia que tudo bem poderíamos perder, mas nunca perdemos verbas, perdemos pontos.”</p> <p>“E agora continua essa cultura, precisa ver, fizemos novamente esse ano a cultura indígena, o auditório lotou. Continua a Semana da Consciência Negra, Feira de Ciências, Semana do Meio Ambiente. [Projetos que começaram com a verba do IU e continuaram na escola]</p>
--	--	---

BLOCO DISCURSIVO DA EQUIPE GESTORA – B

1. Processo de implantação do Projeto

[Por que a escola aderiu à parceria? Iniciativa de quem? Houve consulta a comunidade? Possuía um PPP?]

AD	Até 2012 a escola teve um regimento padrão da SEDUC. Não há participação dos professores na construção do PPP. A diretora diz que decidiram aderir porque a escola estava destruída. A gestão anterior inscreveu a escola e na sua gestão iniciou-se o Projeto.	<p>“Não, não teve participação porque eles não participam, não participam mesmo, é muito difícil envolver os professores da escola. Mesmo porque os professores que trabalham aqui de manhã, trabalham no município à tarde e trabalham à noite em outra escola.”</p> <p>“Eles não andam paralelos. O PJJ é um projeto que não foi aderido por todo mundo, ele só funcionou porque nós tivemos uma coordenação fantástica, nós fomos a única escola que não precisou devolver nem um centavo do dinheiro apresentado pra nós. O nosso projeto foi muito bem executado, mas não teve envolvimento da comunidade escolar e não acho que eles trabalhem em conjunto. Não acho.”</p> <p>“A escola estava completamente destruída em termos físicos e em termos pedagógicos porque não tinha nada pronto. O Inácio Montanha foi sorteado pra isso e aí a gente tinha que assumir ou não se queria o projeto e aí como tinha uma resistência, porque no Inácio tudo é abaixo de resistência, eu chamei e fiz reunião com os professores. E aí o grupo aceitou e a gente assinou esse contrato.”</p> <p>Teve uma votação. Foi, foi maioria. É uma coisa assim óh, decidiram mas não se envolveram.</p>
CCL	A consulta aos professores se deu através de 3 etapas: 1º reunião com a gerente regional do IU para ela explanar sobre a parceria, 2º visita do diretor de uma escola em que o Projeto estava se desenvolvendo, 3º	“Alguns professores se posicionaram contra porque realmente eles não gostam de trabalhar. Eles não querem fazer horas além daquele compromisso fora da escola porque eles acham que são mal remunerados, por isso eles não veem razão de se dedicarem além do horário normal deles dentro da sala de aula.”

	<p>Foi colocada uma lista, na sala dos professores, para estes assinarem, decidindo se o PJJ deveria ser implantado- ou não- no Inácio.</p> <p>Não participou da construção do PPP.</p>	<p>E os professores que foram simpáticos ao projeto, que foram poucos, embora na votação a maioria assumiu como sim, muitos levados pelos outros, acho que foi porque eles viram no projeto uma oportunidade da escola crescer. Uma oportunidade de a escola conseguir alguma coisa através do aporte financeiro. Eu sempre fui a favor do projeto. Eu que sempre trabalhei na iniciativa privada eu vejo a diferença do privado para o particular. E o particular como seria o caso do instituto Unibanco, eles tem essa preocupação com o crescimento do aluno. Eu não vejo isso no estado. Parece que o aluno no estado é deixado. Eu vejo que os horários são feitos de acordo com o professor e não com o aluno. Se pensa somente na questão professor, porque ele é mal remunerado e não se pensa no progresso do aluno. É claro que eu preciso do dinheiro pra viver como todo mundo, mas isso é uma coisa que eu sempre tive presente, a possibilidade do meu aluno crescer, ter outra visão das coisas. Isso foi uma coisa que me seduziu no projeto.”</p> <p>“A escola é resistente a essa questão de construir um PPP. Eu até lembro que quando estavam fazendo esse projeto ai, qual é a sistemática, se reúne um grupo, a cúpula, o estado maior que é como eu digo, aí depois chegam em uma reunião e dizem “foi isto, isso e isto... agora eles estavam construindo de novo, de acordo com a politecna.”</p>
--	---	---

2. Impactos do Projeto

[Em que aspectos o PJJ influenciou: Gestão? Formação de professores? Ensino e aprendizagem? Avaliação? Currículo? Evasão? Repetência? Práticas Pedagógicas da escola e/ou dos professores?]

<p>AD</p>	<p>As formações do IU eram para Por. E Mat. mas a escola tinha autonomia para escolher formações para as outras áreas utilizando os recursos para formação de professores de acordo com os recursos do Planejamento Estratégico.</p> <p>A diretora atribui a falta de participação dos alunos a sua falta de perspectiva em relação ao futuro. Afirma que são poucos os alunos trabalhadores, diz que alguns fazem estágio [bem ao contrário da fala dos professores]</p> <p>A escolha de palestrantes para as capacitações foi aleatória, não tinham um programa com perspectivas teóricas definidas nem preferências por palestrantes do meio acadêmico especificamente. Algumas vezes</p>	<p>“As formações do Instituto Unibanco eram específicas pra Português e Matemática. Nós podíamos no nosso plano pra usar a verba do Instituto foi fazer formações para os nossos professores e a gente fez algumas. Tinham formações específicas para a área de Português e Matemática que eram para os professores da área porque o Projeto Unibanco tá focalizado em aumentar o índice de notas nas disciplinas de Português e Matemática. Eles pensam da seguinte maneira: eu aumentando isso, eu consigo também trabalhar com as outras áreas, já que Português e Matemática eles chamam como base pra todas as outras áreas. E as formações que nós colocamos no projeto a gente especificou para os outros grupos da escola em várias formações, formações tipo de aprender a conviver em grupo, formações pra discutir as mudanças curriculares que estão acontecendo, formações pra trabalhar a auto-estima do professor,então essas outras formações eram abertas aos outros professores.Mas,em todas elas,a gente teve baixíssimo número de participantes.Teve formação do Instituto Unibanco que não foi nenhum professor da área.Então era difícil a gente querer fazer alguma coisa. (...) “ Foi baixíssima. As única disciplinas que eu sei que tiveram índice de aproveitamento do Projeto e que usaram nas turmas foi a professor de Literatura e o Professor de Geografia que não tem nada a ver com as disciplinas de Português</p>
-----------	--	---

	eram sugestões do IU, outras procuravam se informar com as escolas, “trocavam figurinhas” e outras vezes perguntavam para os professores.	e Matemática. Foram dois professores que se envolveram, que viajaram com as despesas pagas pelo Instituto Unibanco, que envolveram os alunos, que fizeram atividades muito boas. Depois a gente teve a Professora de Sociologia, que fez o projeto do Meio Ambiente que também fez um bom trabalho, não teve muita adesão dos alunos, mas eu sei que foi um projeto bem feito, mas foram esses só”.
CCL	Influenciou na Gestão, Formação de professores, Ensino e Aprendizagem, Currículo. Não influenciou na Avaliação, Evasão e Repetência.	<p>“Afirmo, com certeza, que a diretora mudou sua postura, a partir da implantação do PJF na escola.”</p> <p>“A partir das formações propostas, o que não era uma prática comum, fomos organizando um grupo, AINDA MUITO PEQUENO, disposto a se atualizar, a progredir, comprometendo-se mais com a escola e com as ações a serem desenvolvidas.”</p> <p>“Apenas alguns professores dos alunos da série-foco passaram a se preocupar mais com a questão Ensino e Aprendizagem, inclusive organizando material para os alunos alcançarem um melhor desempenho. Uns se negaram a participar das reuniões com sugestões sobre as práticas a serem adotadas.”</p> <p>“Como a Evasão é consequência de múltiplos fatores que, muitas vezes, fogem ao nosso controle, ela continua sendo o ponto frágil do PJF em todas as escolas.”</p>
BCB	Influenciou na Gestão, na Formação de Professores, no Ensino e Aprendizagem. Não influenciou na Avaliação nem no currículo. Não alterou índice	“Influenciou na gestão que pode auxiliar na infraestrutura, ou seja, melhorar a escola, na formação de professores através das capacitações de professores e no Ensino e Aprendizagem através das aulas de reforço e capacitação para Agentes Jovens. Avaliação, não porque é da escola conforme o PPP e o currículo também não, porque é conforme os Parâmetros

	de evasão e repetência.	Curriculares.” “As metodologias vem sendo utilizadas nos Seminários, mas por um número reduzido de professores. Há uma resistência muito grande por parte dos professores.”
--	-------------------------	--

BLOCO DISCURSIVO DOS ESTUDANTES

1. O que é ser Agente Jovem?

[Por que ser um Agente Jovem na minha escola? Quem pode ser um Agente Jovem?

O que deve fazer um Agente Jovem? E o que ganha um aluno/a sendo Agente Jovem?]

A	Foi convidado a participar pela coord. PJF porque já desenvolvia atividades na escola com fotografia.	“O Agente Jovem faz a integração entre os alunos. A gente ganha prêmios, agora foram sorteados smartphones e, nas capacitações ficamos em hotéis.”
B	Foi convidada.	“Ajudar a tentar melhorar a escola, em cada encontro se discute um assunto como a evasão e motivos que podem ocasionar.”
C	Porque era líder, aceitou para tentar ajudar os professores e a escola.	“Se ganha conhecimento, prêmios para a escola aumentando as metas.”
D	Porque era líder.	“E a gente ganha uma boa duma gratidão, a gente aprende muitas coisas, tem dinâmicas, a gente faz alguns projetos aqui mesmo no colégio não precisa ser nos passeios dos AJ, sempre no final do ano tem umas premiações, a gente ajuda bastante na escola. Por exemplo, eu e a Ju somos da rádio aqui do colégio ela funciona na hora do recreio, mas a gente já fez na rádio homenagem para o dia dos professores, teve umas provas somativas do IU para primeiro e segundo ano a gente anunciou deu bastante apoio na rádio para o pessoal não se esquecer porque até então eles não queriam vim, o Unibanco deu premiação de 2 smartphones por turno.”
E	Porque era líder.	“Eu acho que ser AJ é... eles tão tentando preparar esses jovens pro futuro, pra ter melhor conhecimento das coisas, saber trabalhar melhor com outras pessoas, outros grupos eu acho que isso é ser um AJ, acho que eles tão tentando ensinar isso pra gente. Ser um Jovem de futuro é isso mesmo que fala já né.”

2. Como são as capacitações oferecidas pelo Projeto Jovem de Futuro?

[São obrigatórias para os Agentes Jovens ou para os demais alunos? Quem participa das atividades do Projeto Jovem de Futuro ou das capacitações ganha pontos nas matérias? Quais capacitações vocês participaram e qual era o tema? Os profissionais que são responsáveis por estas capacitações são professores de Universidades, empresários ou profissionais de outras áreas?]

A	Participou de uma formação fora da escola sobre comunicação – comunicador do programa de rádio “Pretinho Básico”	“Não é obrigatória, mas a maioria vai, ganham ingressos de cinema.” “Agente aprende a divulgar o Projeto do Unibanco para todos os alunos da escola.”
B	Foi em 4 capacitações fora da escola.	“Os AJs são obrigados, caso não forem, são trocados.”
C	Foi em 4 capacitações fora da escola. Capacitações professores, empresários e outros profissionais.	“Não ganha pontos, mas teve professores que já deram”.
D	Foi em todas as quatro capacitações (liderança, evasão, comunicação, encerramento) Sobre os profissionais que dão as capacitações mencionou empresários e a coord. Geral do PJF.	“Não, as capacitações não são obrigatórias, porque até então tu tipo ninguém é obrigado a ser AJ, o pessoal do Unibanco perguntou pra gente quem queria mesmo todo mundo quis.” “Pontos na matéria a gente não ganha pq não é uma coisa que a gente ta indo por interesse, tipo eu vou nesse passeio pq eu vou ganhar um doce, um presente ou um ponto na matéria sabe, não a gente vai pq a gente gosta e pq a gente sabe, a gente quer, a gente aprende, eu pelo menos aprendo, acho que todo mundo aprende muita coisa nesses encontros é uma coisa que tem retorno positivo sem ser aquela coisa de obrigação, sabe.” “Que nem a gente citou o Porã do pretinho básico que deu uma palestra pra gente e a maioria são os donos, no primeiro encontro a gente foi pra Quinta da Estância e quem conversou com a gente foi o dono de lá e a coordenadora geral do Projeto Jovem de Futuro. É tipo um empresário, a Quinta da

		Estância é um Sítio e ele é o dono e a coordenadora do Projeto ela está em todos os encontros ela sempre dá palestras fala sobre as atividades. Por exemplo, esse último que a gente foi no Sítio São Luis em Novo Hamburgo, aí o dono de lá deu uma palestra explicando sobre o Sítio, porque o sítio trata muito do meio ambiente então ele explicou coisas do meio ambiente.”
E	Foi em duas capacitações.	“É, mas aí é para todos os alunos, teve alguns sábados como o da Superação e também quando o Unificado fez um simulado com a gente, praticamente todos os professores deram de 0,5 até no máximo 2,0 pontos, porque tinha muita gente que não queria vir, mas não era só fazer a prova era fazer com interesse porque tinha uma nota, tinha depois um gabarito que eles iam mandar pra gente.” “E a prova do Unibanco o pessoal ganhou lanche, deram lanche especial com refrigerante porque eram umas 3h de prova.”

3. Avaliação sobre o Projeto Jovem de Futuro?

[Que melhorias esse Projeto trás para a qualidade do ensino? Em que contribui com as aulas e as práticas pedagógicas dos professores? Foram indicados para reforço, os professores usaram materiais didáticos do PJF?]

A	Defende o Projeto. Nunca foi encaminhado para reforço, mas deu reforço para colegas em dificuldade em física. Não viu nenhum professor usando material em aula , mas destacou a MOSTRATEC onde foram 50 professores da escola.	“A escola pública não tem verbas e quando tem demora a chegar e com o Projeto fizeram várias melhorias e adquiriram data show, reformaram o laboratório de física e matemática e montaram a rádio. A rádio é uma forma de melhorar a qualidade do ensino porque depois do recreio quando a gente volta para sala de aula é como se recém tivesse começando, antes a gente já tava cansado querendo ir embora.” “Fiz a prova do IU para que o Projeto ficasse na escola, porque conta a quantidade de alunos que fazem, foram sorteados 2 smartphones por turno e deram lanches no dia da prova. Os conteúdos são os mesmos que os professores devem trabalhar, eles pegam da SEC”.
	É a favor do Projeto. Não fez	“O Projeto não chega a atingir todos os alunos, está mais voltado aos AJs.”

B	<p>prova do IU. Não foi indicada para reforço. Não viu colegas indo. Professores não usam materiais do IU.</p>	<p>“Quanto à evasão, é bem alta, ano passado (2012) começamos com 30 alunos e terminamos com 13.” (...) “Não contribui com as práticas pedagógicas dos professores, porque não usam em sala de aula, parece que o que o que é de lá, fica lá (capacitação) e o que é daqui fica aqui (aula)”.</p>
C	<p>É a favor do Projeto. Não fez provas. Não foi indicada aos reforços e os colegas foram por vontade própria. Professores não usam materiais didáticos do IU.</p>	<p>“Reforma no colégio, a escola estando em melhores condições, os alunos frequentam mais, porque em ensino não notamos. Não acho que influencie nas aulas”.</p>
D	<p>É bem a favor do Projeto. Não fez aula de reforço, ficava a critério do aluno. Não realizou provas do IU. Os professores não usaram materiais didáticos do PJF.</p>	<p>“Tipo o Unibanco deu bastante coisas pra gente entre computadores, materiais os ar condicionados do terceiro andar Tipo ele apoia todos os colégios sabe não sei exatamente se é da mesma forma, eu to no terceiro to me formando o Unibanco da 1000,00 pra cada turno pra ajudar na formatura, nós vamos juntar os três turnos então são 3.000,00” “Eu acho que ele ajuda de modo geral a escola que nem a gente falou da questão do dinheiro pra formatura, ar condicionado, além de ajudar a escola ele ajuda os alunos com essas dinâmicas que a gente faz nos encontros, por exemplo, se tem alguma pessoa que não sabe sobre os temas que eles abordam como drogas, gravidez alguma coisa assim eles abordando esse tema, a pessoa que não sabe tem esse conhecimento, então é até um modo de prevenir (exemplos...) eles também ajudaram a gente na rádio, é tipo um efeito dominó eles ajudaram nós com a rádio e na rádio a gente ajuda os alunos e professores transmitindo avisos, notícias.”</p>
E	<p>É a favor do Projeto. Poucos professores iam nas</p>	<p>“Não é que os alunos tenham alguma coisa contra ou um atrito entre os AJ e os demais alunos, no início eles até diziam por que tu é AJ e eu não? Por que tu vai no passeio e eu não? Aí a gente explicou tudo, que quem era</p>

	<p>capacitações. Não fez aula de reforço. Não realizou provas do IU. Os professores não usaram materiais didáticos do PJJ.</p>	<p>AJ eram os líderes de turma, que vão receber capacitações, porque que a gente ta indo, porque que a gente recebeu esse benefício, a diferença é que o grêmio não é ativo, o grêmio bem dizer não ajuda muito no colégio, quem ajuda mais é a coordenadoria, o Instituto Unibanco e os AJs.” “É que assim oh os professores que vão mesmo nessas capacitações são dois só, um é da tarde e outro da manhã então não influi em peso porque são só dois.”</p>
--	---	---

ANEXO A – Termo de cooperação



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

políticas públicas para o ensino médio.

2. Caberá ao Instituto UNIBANCO:

- 2.1. oferecer apoio técnico para elaboração de Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade;
- 2.2. celebrar instrumento específico com cada CPM, com a finalidade de regular a relação financeira e sua respectiva prestação de contas, sem o qual não será realizada qualquer atividade ou aporte de recursos;
- 2.3. encaminhar à SE, cópia da prestação de contas efetuada pelo CPM, juntamente com o parecer do UNIBANCO quanto a correta e regular aplicação dos recursos objeto do Projeto Jovem de Futuro.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA EXECUÇÃO

Os projetos ou ações que serão desenvolvidas, em decorrência do presente Termo de Cooperação, deverão receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro em ata.

As prioridades serão definidas em conjunto com a Direção da Escola, o CPM e o Instituto UNIBANCO.

O Instituto UNIBANCO será responsável pelo aporte financeiro ao CPM que executará as ações priorizadas no Plano Estratégico, necessárias ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico e reguladas em instrumento específico entre os mesmos.

No presente Termo de Cooperação o Estado fica isento das responsabilidades referentes às relações financeiras acordadas entre o CPM e UNIBANCO, sendo que a execução das ações não repercutirá em ônus para o Estado.

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA

O presente Termo de Cooperação terá vigência até 31.12.2010, a contar da publicação da Súmula no Diário Oficial do Estado, podendo ser prorrogado mediante Termos Aditivos.

CLÁUSULA QUINTA - DA DENÚNCIA OU RESCISÃO

O Termo de Cooperação poderá ser denunciado a qualquer tempo, unilateralmente, e mediante comunicação, por escrito, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, ou rescindido por acordo entre as Partes, ou, ainda, por descumprimento das cláusulas e condições estabelecidas, caso ocorra quaisquer das hipóteses previstas no artigo 78 da Lei 8.666/93, respondendo os Signatários pelas obrigações assumidas.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CLÁUSULA SEXTA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Comarca de Porto Alegre, para conhecer e dirimir quaisquer dúvidas e questões decorrentes do Termo de Cooperação com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem de acordo, os Partícipes firmam o presente Termo de Cooperação, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas subscritas.

Porto Alegre, 25 AGO. 2008


Mariza Abreu,
Secretária de Estado da Educação


João Francisco Ferrugem Gomes,
Diretor do Instituto Unibanco.


Marcelo Luis Orticelli,
Diretor-Superintendente do Instituto
Unibanco.

Testemunhas:

1.
Nome: Maria Teresa Ferravere Rossi
RG/CIC _____

2.
Nome: _____
RG/CIC _____



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

TERMO DE COOPERAÇÃO N. 1156/2008, QUE CELEBRAM O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, E O INSTITUTO UNIBANCO, VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO-QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO, OBJETIVANDO A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO. PROCESSO N. 85592-1900/07-2

O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, por intermédio da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, com sede na Av. Borges de Medeiros, n.º 1501, nesta Capital, CPNJ n.º 92.941.681/0001-00, neste ato representada pela Secretária, Mariza Abreu, doravante denominada SECRETARIA, e o INSTITUTO UNIBANCO, com sede na Av. Paulista, n.º 1337 - 1º andar, São Paulo, CNPJ N.º 52.041.183/0001-97, neste ato representado pelo Diretor, Jânio Francisco Ferrugem Gomes e pelo Diretor-Superintendente, Marcelo Luís Orticelli, doravante denominado INSTITUTO, resolvem firmar o presente TERMO DE COOPERAÇÃO, com fundamento na Lei Federal n.º 8.666, de 21/06/93, na Lei Federal n.º 9394, de 20/12/96, na IN CAGE n. 01/06, mediante as condições e cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Termo de Cooperação tem por objeto a conjugação de esforços no sentido de desenvolver em sistema de parceria com vista à melhoria da qualidade de ensino médio nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES

1. Caberá à Secretaria de Estado da Educação:

- 1.1. nomear um Coordenador do Projeto Jovem de Futuro;
- 1.2. disponibilizar dados sobre a rede de ensino médio;
- 1.3. aplicar os testes padronizados (SAEB, ENEM, ou outro a ser criado) que servirão de base às avaliações diagnóstica, formativa, somativa e de impacto;
- 1.4. acompanhar e apoiar os processos de diagnóstico, planejamento, implantação, monitoramento e avaliação de impacto;
- 1.5. criar mecanismos para o desenvolvimento da capacitação de professores e gestores, incentivo aos professores e alunos, bem como para prestação de contas pelo CPM ao Instituto UNIBANCO;
- 1.6. utilizar os resultados da experiência como insumo na definição de