

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

Scheiler Fagundes Carvalho

**A ESCOLA NÃO CABE NUMA PLANILHA:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO PARA A GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL.**

Porto Alegre

2020

Scheiler Fagundes Carvalho

**A ESCOLA NÃO CABE NUMA PLANILHA:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO PARA A GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho, Scheiler Fagundes

A ESCOLA NÃO CABE NUMA PLANILHA: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. / Scheiler Fagundes Carvalho. -- 2020.

98 f.

Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Relação público-privado. . 2. Instituto Unibanco. 3. Programa Jovem de Futuro. 4. Educação pública. 5. Gestão democrática. I. Peroni, Vera Maria Vidal, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Scheiler Fagundes Carvalho

**A ESCOLA NÃO CABE NUMA PLANILHA:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO PARA A GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Aprovado em 28 de fevereiro de 2020

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Prof^a Dra. Maria Raquel Caetano

Prof^a Dra. Neusa Chaves Batista

Prof^a Dra. Vera Maria Vidal Peroni (orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e a todos que não soltaram a minha mão durante esta jornada tão desafiadora e intensa:

Minhas filhas amadas, Maria Eduarda e Laura, que sempre entenderam minhas ausências e muitas vezes levaram um café, amor e abraços no quarto onde usei como esconderijo para a labuta. Vocês são o sol da minha vida.

Ao meu amado companheiro Ricardo que sempre soube respeitar meu espaço e esteve presente com seu abraço e carinho nas horas mais difíceis e não foram poucas. Obrigada por ser quem és.

À minha orientadora, Vera Peroni, pesquisadora e mulher incrível. Agradeço a oportunidade única de trabalhar contigo, de entender que a academia é muito além de produção; é trabalho coletivo, é troca, é ouvir e ser respeitada. Obrigada por tudo, tu és gigante, teu coração também.

Aos meus colegas do GPRPPE que me acolherem com muita generosidade e carinho desde o início e que contribuíram muito para o meu trabalho, meu muito obrigada. Tenho o maior orgulho de dizer que faço parte deste grupo de pesquisadores tão qualificados.

Aos companheiros orientandos que experienciaram comigo a orientação coletiva proposta por nossa orientadora, eu os lavarei sempre no coração; afinal, estivemos juntos em momentos de insegurança, cansaço mas também de muitas alegrias. Obrigada por tudo Paula Lima, Monique Monteiro, Adriano Pires, Rafael Sais, Juliana Lumertz e por último e com destaque especial, Cristina Bezerra que veio de Alagoas para ser um presente em minha vida.

A minha amiga e companheira de escola, Leslie Campaner que acreditou em mim desde a primeira ideia de ingressar no mestrado e se fez presente durante todo o processo, sendo parte da rede de apoio de mulheres incríveis que tenho em minha vida.

Ao meu amigo querido Albert Sansano que não poupou esforços para estar presente em todos os momentos importantes, seja assistindo palestras ou expressando carinho através de boa comida e vinhos.

Aos meus pais, obrigada por todo esforço que fizeram para que eu tivesse comida na mesa, livros na estante e colo para o resto da vida. Obrigada, mãe, obrigada, pai.

A todas as mulheres da minha família que não tiveram chance de ler um livro porque não foram alfabetizadas, às minhas avós, bisavós, tias, primas que com maior ou menor dificuldade conseguiram frequentar os bancos escolares, agradeço em forma de vitória. Levo o nome de todas vocês comigo.

RESUMO

Esta dissertação aborda a relação público-privado na educação a partir da intervenção do Instituto Unibanco por meio de sua principal tecnologia educacional, o Programa Jovem de Futuro, numa escola pública do Rio Grande do Sul no período de 2011 a 2013, discutindo as contradições do processo de materialização do programa na escola e suas implicações para a experiência da gestão democrática da mesma. A pesquisa caracteriza-se como documental, analisando qualitativamente fontes primárias do Instituto Unibanco, fontes secundárias que abarcam as produções acadêmicas acerca dele, bem como documentos do Programa Jovem de Futuro produzidos na e para a escola, no recorte temporal do estudo. Para tanto, contextualizam-se entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos que experienciaram a intervenção do Instituto Unibanco na escola. Além disso, dialoga-se com referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético em Marx, em especial com as categorias de análise da totalidade e contradição. Verifica-se, ao longo do trabalho, que as bases da gestão democrática na escola foram sistematicamente ressignificadas a partir das bases procedimentais que definem o conteúdo da proposta do Programa Jovem de Futuro – fundamentalmente o gerencialismo –, ressignificando o caráter da escola e da comunidade, que incorporam a lógica e os interesses do mercado, modificando, dessa forma, o conteúdo da educação pública.

Palavras-chave: Relação público-privado. Instituto Unibanco. Programa Jovem de Futuro. Educação pública. Gestão democrática.

ABSTRACT

This dissertation approaches the public-private relationship in education through the intervention of the Unibanco Institute by its leading educational technology, the Youth of the Future Program, in a public school in Rio Grande do Sul from 2011 to 2013, debating contradictions of the development process of the program at school and its implications for its democratic management experience. The research is characterized as a documentary, qualitatively investigating primary sources from the Unibanco Institute, secondary sources that incorporate academic productions about it, and documents from the Youth of the Future Program produced in and to the school, by the period proposed for this study. The goal is to contextualize them with semi-structured interviews conducted with subjects who experienced the intervention of Unibanco Institute at the school. Encompassing theoretical sources of historical-dialectical materialism of Marx, especially with the categories of analysis of totality and contradiction it appears that the bases of democratic management at the school were consistently reframed from the procedural principles that define the content of the Youth of the Future Program outline - especially the managerialism. Therefore resignifying the role of the school and community, which incorporate the logic and interests of the market, consequently modifying the content of public education.

Keywords: Public-private relationship. Unibanco Institute. Youth of the Future Program. Public education. Democratic management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relação de entrevistados da escola em estudo	26
Tabela 1 - Lista Forbes	28
Quadro 2 - Principais ações do Instituto Unibanco	30
Figura 1 - Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações.....	31
Quadro 3 - Agenda de atividades do Instituto Unibanco	33
Quadro 4 - Frentes de ações e projetos do IU voltados ao Ensino Médio.....	36
Quadro 5 - Principais parcerias do Instituto Unibanco.....	37
Quadro 6 - Histórico do Programa Jovem de Futuro.....	43
Quadro 7 - Fases, parceiros e formalização de parcerias	45
Tabela 2 - Mapa de Impacto do PJF.....	46
Quadro 8 - Organização Escolar x Organização Empresarial.....	54
Quadro 9 - Rotina administrativa do Programa Jovem de Futuro X escola	59
Quadro 10 - Descrição de itens do Manual de Implementação do Programa Jovem de Futuro	60
Figura 2: Tipos de indicadores do Programa Jovem de Futuro	61
Quadro 11: Marco Lógico do Programa Jovem de Futuro	62
Quadro 12 - Proporção temática dos indicadores do Programa Jovem de Futuro	65
Gráfico 1 - Indicadores x segmento escolar	65
Figura 3 - Trecho do documento “Edital Gincana Alunos”	85
Tabela 3 - Planilha final de despesas.....	88
Tabela 4 - Planilha final de despesas x premiações.....	89
Tabela 5 - Planilha final de despesas x infraestrutura	90
Quadro 13 - Descrição de despesas pagas (amostragem).....	91
Quadro 14 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1	93
Quadro 15 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1 para Matemática.....	93
Quadro 16 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1 para Língua Portuguesa.	93
Tabela 6 - Descrição de atividades pagas para capacitação de alunos	94
Tabela 7 - Relação de alguns itens comprados com aporte do IU.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira de Ongs.
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEF – Caixa Econômica Federal
CF – Constituição Federal
CG – Conselho de Governança
CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CPM – Conselho de Pais e Mestres
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEpR – Gestão Escolar para Resultados
GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GT – Grupo de Trabalho.
GPRPPE - Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação
IU – Instituto Unibanco
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MARE - Ministério da Administração da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
ML – Marco Lógico
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas ONG – Organização Não Governamental
OS – Organização Social
OSC – Organização da Sociedade Civil
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PPP – Parcerias Público Privada
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PJF – Programa Jovem de Futuro
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SEDUC – Secretaria de Educação
TPE- Movimento Todos Pela Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura ,
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	16
2.1 ITINERÁRIO DE PESQUISA.....	16
2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
3 INSTITUTO UNIBANCO	27
4 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	40
5 GESTÃO DEMOCRÁTICA X GESTÃO GERENCIAL.....	48
5.1 GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	55
6 MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NUMA ESCOLA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE	58
6.1 JOVEM DE FUTURO A PARTIR DA ESCOLA	58
6.1.1 Práticas Pedagógicas	66
6.1.2 Grupo Gestor X Conselho Escolar e suas representatividades	70
6.1.3 Premiações, conflitos e naturalização do individualismo	76
6.1.4 Financeiro.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	108
ANEXO A – TCLE – PARTICIPANTE.....	108

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida analisa a parceria público-privada por meio da atuação do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, numa escola da rede pública do estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2013. Este recorte temporal refere-se ao ciclo de atuação do PJF na escola. Sendo assim, podemos identificar em qual fase do programa a escola participou: fase piloto. Esta fase é permeada por alguns eventos e particularidades que veremos no curso desta pesquisa.

A atual crise do capital tem colocado em evidência o quanto as estratégias de superação dela influenciam vários setores da sociedade, condicionando e redefinindo, inclusive, o papel do Estado. No que tange às políticas educativas, o Terceiro Setor tem agido como instrumento da Terceira Via – uma das estratégias de superação da crise do capital, operando como arauto das boas novas. Neste projeto de sociedade, o mercado deve ser a régua de referência da eficiência e da eficácia para o público, não se tratando apenas da transferência de propriedade, como é o caso da orientação neoliberal.

Neste sentido, o Estado não necessariamente transfere a propriedade para o privado, mas se retira como garantidor de direitos, transferindo através de parcerias com o setor privado, a direção e a execução das políticas, definindo inclusive o conteúdo de sua proposta. Desta forma, imprime a lógica de mercado que abarca gerencialismo, individualismo, competição e meritocracia, atacando frontalmente os valores basilares para uma sociedade mais justa, onde o Estado deveria ser o garantidor dos direitos.

Ao repassar a execução das políticas sociais para a sociedade civil, a Terceira Via, embora tenha o mesmo diagnóstico do Neoliberalismo de que a culpa da crise está no Estado, precisa dele para garantir que a sociedade civil, então entendida como sem fins lucrativos, materialize o projeto do capital. Esta transferência de responsabilidades, na educação, é efetivada através de parcerias entre o Estado e a sociedade civil através do Terceiro Setor. Entretanto, para além das transferências de responsabilidades, o Estado tem sido o facilitador e financiador da participação da sociedade civil nas políticas educativas. Ou seja, o Terceiro Setor tem atuado com e por meio do Estado, ocupando posições estratégicas nos governos, onde influenciam o contexto de decisão bem como organizam o consenso em torno da sua visão hegemônica de mundo.

Diante do exposto, busco nesta pesquisa responder à pergunta que tem movido meus esforços e inquietações até aqui: Quais foram as implicações para a gestão democrática da educação na implantação do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco em uma escola

da rede estadual do Rio Grande do Sul? A partir desta pergunta, o objetivo geral desta pesquisa será analisar a materialização do Programa Jovem de Futuro, considerando sua interferência na gestão democrática da escola. Para isto, os objetivos específicos são:

Conhecer o Instituto Unibanco, seus sujeitos e conteúdo da sua proposta;

Conhecer o conteúdo da proposta do Programa Jovem de Futuro;

Analisar a materialização do Programa Jovem de Futuro numa escola da rede pública do Rio Grande do Sul, no primeiro ciclo do programa, chamado de projeto piloto.

O campo da educação sempre foi de disputas e elas não começam agora, mas é preciso dizer que com a agudização da crise, a educação ganha centralidade nos debates. Pois no projeto societário do capital, a educação pode ser um dos instrumentos que vai equacionar o problema da demanda de mão-de-obra, tendo em vista que a reestruturação produtiva substituiu o modelo fordista de produção pelo modo de produção flexível.

Esta centralidade em torno da educação não se dá acerca do cumprimento do Plano Nacional de Educação, por exemplo, que prevê a valorização dos profissionais em educação com o pagamento do piso nacional – apenas para exemplificar um dos temas. Os embates, na verdade, gravitam em torno da arquitetura curricular, do conteúdo da proposta que modifica a lógica da gestão democrática, sendo suplantada pela lógica do gerencialismo, por exemplo. Ou seja, as disputas no campo da educação se inscrevem no contexto do que possa servir para a superação da crise do capital e não no enfrentamento dos problemas estruturais e históricos da educação.

Um país como o Brasil que foi forjado através da violência do colonialismo, a herança abjeta que cultivamos do autoritarismo, clientelismo e da exclusão social a partir de raça, cor e gênero, dá sustentação a projetos societários que estão implicados na manutenção do *status quo* da classe dirigente. Estes projetos societários ficaram ainda mais evidentes quando do golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016. As forças políticas engendraram um grande acordo entre diversas esferas para colocar em curso o projeto político que esvazia e asfixia as políticas públicas, em favor de uma política privatista, neoliberal e de orientação conservadora.

Sabemos que a retirada das ações do Estado nas políticas sociais não é exclusiva do período pós-golpe. Porém, não podemos desconsiderar, ainda que possamos e devemos pensar que poderia ter sido de forma mais ampla, que as políticas sociais tiveram um grande incremento e centralidade nos governos federais do Partido dos Trabalhadores (2002 – 2016). Ou seja, os avanços na ampliação dos direitos, materializados em políticas, nestes governos petistas, foram os mais significativos em nossa história ao passo que quando o golpe foi concretizado, foram

estas conquistas as primeiras a serem afetadas pelo discurso e pela prática que parecem ter saído dos manuais neomalthusianos do pós-guerra, em que, resumidamente, culpabiliza os investimentos em políticas sociais pela crise.

Para conseguir que a sociedade incorporasse esta lógica de pensar a crise que credita à população menos assistida e às políticas focalizadas destinadas à ela, a classe dirigente utilizou-se de instrumentos que lhe garantisse a manutenção de sua hegemonia, como a grande mídia, que em nosso país está nas mãos de não mais de quatro famílias sendo as mesmas coadunas do mesmo editorial, do mesmo projeto de sociedade. Isto para dizer que, além da implantação de um projeto político que não foi escolhido pelo voto popular, este processo agudizou os discursos de ódio, intolerância e violência entre os diversos extratos sociais.

A relação entre o desmonte das políticas sociais que estamos vivendo e o fomento deste cenário social, que põe em relevo o caráter autoritário de um país que sequer efetivou sua transição democrática, nos explica como a agenda neoconservadora viabiliza que o projeto político que retira direitos seja implementado em nosso país. Ou seja, a redefinição do papel do Estado está em curso e cumprindo a agenda política e econômica da classe dirigente que sinaliza que o Estado gastou demais com políticas sociais, que é preciso diminuir sua ação nestes setores e aumentar sua intervenção na manutenção dos lucros do capital financeiro, algo providencial no cenário atual de crise estrutural do capital.

Desta forma, podemos melhor entender o quanto as políticas educativas estão sendo deslocadas, quando não asfixiadas, para a consolidação de um projeto societário que não se preocupa com o fosso social existente, onde a educação como direito poderia ser um dos instrumentos para este enfrentamento. Pelo contrário, reformas educacionais são propostas sem diálogos com a sociedade, deixando de fora do debate, inclusive, os trabalhadores em educação que são apontados como culpados pelo fracasso escolar, bem como o Estado que é visto como ineficiente e ineficaz. Ou seja, as reformas estão inseridas no cenário onde a lógica do privado, que imprime a lógica do mercado, coloca em xeque as conquistas que caminhavam rumo à ampliação da democratização da educação.

Diante desta realidade, verificável a partir do meu espaço de atuação, busquei no mestrado em Educação, uma nova perspectiva para minha prática enquanto professora da rede pública, ampliando o horizonte teórico e reflexivo, dos quais me sinto sequestrada pelas contradições e complexidades da realidade docente no fazer da escola. Ter ingressado no programa significou romper com o processo no qual me encontro inserida, no processo da dupla rede onde a via do ofício protocolar se impõe à prática reflexiva e autônoma.

Minha busca em adequar meus questionamentos, aliada ao fato de chegar a uma bibliografia que movesse certo grau de entusiasmo e paixão, levou meu itinerário até a linha de pesquisa em Políticas e Gestão de Processos Educacionais. A aproximação foi orgânica por ser aclaradora sobre os questionamentos e complexidades que busco entender no contexto escolar e na sociedade em que estamos inseridos.

Para tanto, participar do grupo do GPRPPE - Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação, que pertence ao Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS, coordenado pela Prof. Dr^a. Vera Maria Vidal Peroni, minha orientadora, proporcionou-me uma interlocução importante, pois o GPRPPE estuda o tema público - privado na Educação desde 2001. É um grupo que, para além da tarefa teórica, é um coletivo que contribui para debates importantes sobre este tema e que tem se posicionado em defesa da democratização da educação pública e de fazer frente ao desmonte que se impõe à mesma. A amplitude das discussões e das produções deste e neste coletivo tem contribuído de forma concreta e efetiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

Isto me traz um novo ânimo, pois trabalhar com a escola na pesquisa me coloca num lugar de fala que é legítimo, visto que os trabalhadores em educação que estão implicados na transformação social a partir da escola e a pensam na dimensão do público, no sentido para todos, representam um projeto de sociedade. Por outro lado, o projeto de sociedade representando pelo capital é diametralmente contrário as bases de uma educação democrática. Pois é pautado em valores como o individualismo e a competição. Aqui se explicita o fenômeno da correlação de forças¹ entre sujeitos históricos com projetos societários distintos²

Esta pesquisa é parte de um todo que cada vez mais precisa ser evocado e legitimado como tal, pois os representantes do capital não renunciam seu lugar de fala como representantes do mercado e do fetiche de sua eficiência e eficácia.

Desta forma, para além de toda amplitude teórica e de interlocução com outros pesquisadores, tem sido um ato de resistência a experiência de ocupar um lugar que não deveria ser tão distante da realidade do professor: sua formação continuada em universidade pública, a busca em compreender as contradições que estão inseridas no fazer da escola e contribuir com a sua empiria para a pesquisa acadêmica e esta contribuir para a transformação da realidade.

Sendo assim, a inquietação inicial, ou o movimento do real conforme desenvolvermos no que segue o capítulo, de pensar nos processos da gestão escolar e como e por que se modificam, moveram meu interesse em buscar fontes, reflexões e proposições acerca do tema.

¹ Correlação de forças na concepção de Gramsci (1989)

² Ver Peroni (2015)

Em que pese, como a intervenção direta do Instituto Unibanco, através do programa Jovem de Futuro, na escola, implicou na experiência da gestão democrática, pois meu trabalho terá uma escola pública como objeto.

Sobre o Instituto Unibanco, há muitas pesquisas, inclusive relatórios de estudos sobre o mesmo e que serão utilizados como fontes secundárias nesta pesquisa. Estes trabalhos dão conta de análises importantes sobre a atuação do IU na educação a partir da parceria com o poder público através do MEC e das secretarias estaduais de educação. Tais trabalhos abarcam desde as primeiras fases da implementação do Programa Jovem de Futuro, sua validação e disseminação como item do Guia de Tecnologia de Educação do MEC, bem como analisam a privatização do público, a redefinição do papel do Estado a partir desta parceria.

No sentido de contribuir para a ampliação do quadro empírico acerca da atuação do setor privado na educação, esta pesquisa abordou como essa intervenção se efetivou dentro da escola, com ou sem contradições. Ou seja, o estudo realizado neste trabalho será a própria contribuição que poderá servir tanto para análise do universal a partir da mediação do particular (LUKÁCS,1978) como para que possamos instrumentalizar os procedimentos em relação à análise desta política que poderá ser aplicada em outras escolas que tiveram a mesma intervenção.

Desta forma, o estudo das contradições desse processo na escola, amplia nosso campo de análise, pois ainda que o recorte temporal da intervenção do IU/PJF na escola referida remonte ao início da fase piloto de sua implementação (2011), e considerando o cenário atual das políticas educativas onde o IU é um dos protagonistas na proposição das reformas da educação, talvez possamos entender como foi ou é a criação de uma ambiência propícia para as reformas em curso hoje, a saber: reforma do ensino médio e Base Comum Nacional Curricular.

As fontes documentais sobre o Jovem de Futuro produzidos na e para escola, ofereceram a possibilidade de análise a partir deste lugar privilegiado e até então inédito como interlocutor nas pesquisas: a escola e sua comunidade escolar. Além do numeroso acervo documental que abarca desde planilhas orçamentais até determinações pedagógicas, as atas do conselho escolar nos mostram se houve, no que poderá ser apreendido através da análise de seus conteúdos e periodicidade de suas reuniões, alguma mudança na sua tarefa enquanto instrumento legítimo da gestão democrática da escola. Assim como os documentos do PJF e da escola, entrevistas semiestruturadas com a comunidade escolar, considerando o professorado, alunado, funcionários, membros do conselho escolar, coordenadores do PJF na escola, tomando cuidado para que a amostragem dê conta de possibilidade de respostas diferentes para que não caiamos no risco de conduzir o cenário das respostas.

Esta pesquisa estrutura-se em itens e subitens dispostos em: Introdução, Itinerário Teórico e Metodológico, a apresentação do Instituto Unibanco, Programa Jovem de Futuro, Materialização do Jovem de Futuro na escola, Jovem de Futuro a partir da escola; subdividindo-se em: Práticas Pedagógicas, Grupo Gestor x Conselho Escolar, Premiações e Financeiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A intenção deste capítulo é que as bases teórico-metodológicas utilizadas para o entendimento e a análise das relações público-privadas na educação, através da intervenção do Instituto Unibanco, na escola, fiquem aqui explicitadas. Para tanto, este capítulo apresentará os itinerários teórico- metodológicos percorridos até aqui.

As escolhas teóricas foram atravessadas pelo ser pesquisador. Por isto, localizar meu lugar de fala preenche algo que ficaria lacunar caso não o fizéssemos: o ponto de partida deste trabalho que se traduz tanto no meu interesse em desenvolver estudos em Educação, como na inquietação primeira que moveu meu interesse em direção ao problema da pesquisa.

2.1 ITINERÁRIO DE PESQUISA

NA LUTA DE CLASSES
Na luta de classes todas as armas são boas
Pedras
Noites
poemas
Paulo Leminski

Peço a licença poética para complementar Paulo Leminski sugerindo que além de pedras, noites e poemas, o trabalho intelectual também pode ser um bom instrumento na luta de classe. Não qualquer trabalho, não qualquer caminho para fazê-lo; mas sim aquele que se propõe para além do teórico, que se inscreve nas práxis. Dito isto, as escolhas aqui feitas, traduzem a ambição de fazer desta pesquisa um corpo teórico, sim, mas não somente. Os poemas também não são só poemas.

Há uma placa dramática sinalizando mais de uma direção, mas com atenção podemos prever que a escolha por uma delas poderá resultar em outras direções colaterais que nos levarão ao reencontro das derivações da direção das quais deixamos de eleger por julgarmos que as mesmas nos impossibilitariam ou dificultariam à chegada. Afinal, escolher os caminhos, por assim dizer as categorias analíticas antes mesmo de conhecer o objeto e sua condição dinâmica, exclui a possibilidade de pesquisa e nos conduz ao grande labirinto de intuitiva entrada e difícil saída.

Na perspectiva desta pesquisa, construímos o nosso objeto, dando relevo ao seu real movimento contemplando suas contradições, extraindo do objeto as categorias de análise. Desta

forma, nos aproximamos do método de pesquisa dialético de Marx, que no excerto que segue, ao tratar da economia burguesa, explicita a crítica da mera explicação da realidade que está em desacordo com o método materialista dialético do qual aproximamos nosso esforço intelectual nesta pesquisa:

Na realidade, a economia vulgar se limita a interpretar, a sistematizar e a pregar doutrinariamente as ideias dos agentes do capital, prisioneiros das relações de produção burguesas. Por isso, não admira que de todo se harmonize com as relações econômicas em sua aparência alienada, em que são evidentes contradições absurdas e completas (**aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas**); que aí se sintam em casa, parecendo-lhe essas relações tanto mais naturais quanto mais nelas se dissimule o nexos causal, e assim correspondam às ideias vigentes (MARX, 2008, p. 1080, grifo nosso).

O movimento do aparente não foi minimizado nesta pesquisa, pois foi o mesmo que trouxe à superfície já turva e agitada das políticas educativas, algo a ser observado com lupa de bom alcance e empunhada com a ambição de olhar, entender e agir sobre. O olhar não basta e a teoria sem ação não cumpre nada além de pragmatismos herméticos e descolados do campo educativo no qual nos debruçamos neste estudo. Ou seja, a experiência empírica, a experiência do sensível é o ponto de partida desta pesquisa.

Vale dizer que este caminho implicou em reconhecer que a reprodução do movimento não é esvaziada de problemas de elaboração, pois lida com aparentar e ocultar, e cabe ao pesquisador em relação ao movimento do seu objeto, partir da empiria e buscar a estrutura íntima e dinâmica deste objeto. Ou seja, a distinção entre aparência e essência e como se efetiva este movimento é um caminho teórico que, através de Marx, nos coloca diante um método teórico que não retrata a realidade, mas, sim, nos possibilita extrair da realidade o seu movimento real.

Nesta perspectiva, extraímos do objeto as suas categorias de movimento e não imputamos nele as nossas categorias. Caminho difícil? Caminho com rigor teórico e crítico inscrito no que pensamos ser a justificativa e relevância da pesquisa desenvolvida neste trabalho.

Neste sentido, o materialismo histórico dialético é o pressuposto teórico e metodológico que nos oferece maior amplitude entre o ser e fazer, ambos apreendidos na realidade material. O pensamento de Marx está vocacionado para ser instrumento de interferência na luta de classes. “O conteúdo crítico da obra de Marx, portanto, é uma síntese de exigências teóricas e práticas, permitindo a produção de um conhecimento vinculado explicitamente à transformação social estrutural.” (NETTO, 2006, p.22).

Ainda que Marx tenha vivido o longo século XIX e sobre ele tenha depositado todo seu esforço e vida intelectual, sua teoria social é fundamental e aplicável ainda hoje, considerando

as regularidades universais do movimento da sociedade burguesa que, assim como o capitalismo, se inscreve em outros campos para além do econômico, dos quais nos valem para o entendimento do nosso objeto no campo educativo:

(...) um traço distintivo da teoria marxiana é que ela toma a sociedade (burguesa) como uma totalidade: não como um conjunto de partes que se integram funcionalmente (um todo), mas como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente. É uma teoria que quer apanhar o movimento constitutivo do social — movimento que se expressa sob formas econômicas, políticas e culturais, mas que extravasa todas elas (NETTO, 2006, p.30).

Partindo de Marx e ampliando suas reflexões a partir de outros autores que dialogam com nosso referencial teórico, elegemos lentes que permitiram nossa análise de políticas educativas. Desta forma, as elaborações teóricas produzidas no GPRPPE, a partir da interlocução com outros autores sobre Estado, sociedade civil, democracia e políticas sociais foram fundamentais para esta pesquisa.

Ao estudarmos as ações do Instituto Unibanco na educação pública, a partir da parceria público-privado e sua implicação para a democratização da educação; os conceitos de Estado, sociedade civil, democracia e políticas sociais serão colocados como parte de um todo para o entendimento do particular, neste caso, a materialização do Programa Jovem de Futuro na escola e sua implicação para a gestão democrática.

Analisar políticas públicas não é somente trabalhar com um conjunto de decisões e ações, e sim com atores diversos; coletivos e individuais, grupos de interesse, essas relações constroem uma ordem local, regulando conflitos, assegurando a harmonização de interesses, ou seja, é um constructo político (MULLER,SUREL,2002).

As políticas são parte da categoria do particular, que materializam o movimento do real. Entendemos que a política social é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas, ou seja, ela é parte da categoria do particular e não determinada. Este entendimento da totalidade a partir de Lukács onde o particular faz a articulação com o singular e com o universal, nos permite dizer que a política educacional materializa um tempo histórico e este período, na pesquisa realizada, é o período particular do capitalismo. Porém, para que tivéssemos uma abordagem que permitisse a análise do movimento da materialização do real, foi preciso trazer muitos elementos do objeto. Neste sentido, o particular é o mediador na análise:

O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado. Ele é, porém, um membro intermediário com características bastante específicas” (LUKÁCS, 1978, p.112).

O Particular como categoria nos ajudou a entender as implicações das ações do Instituto Unibanco na educação pública, através de sua intervenção materializada pelo Programa Jovem de Futuro e fomentada pelo Estado através da parceria público-privada. Sendo assim, ao estudarmos o movimento do singular ao universal e vice-versa - e nele aprendermos suas contradições e dinamicidade, mediatizados pelo particular - construímos a materialidade destas relações ao aferirmos como elas operam nesta fase específica da crise do capital:

A concepção dialética no interior do materialismo, portanto, insiste, por um lado, nesta unidade conteudista e formal do mundo refletido, enquanto, por outro lado, sublinha o caráter não-mecânico e não-fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção) quando ele constrói concretamente o mundo do reflexo. (LUKÁCS,1978. p.160).

As ações do IU no campo das políticas educativas estão em acordo com o que foi diagnosticado quando do Plano Diretor da Reforma do Estado, onde a culpa da crise foi imputada ao Estado, na sua falta de eficiência e eficácia, confluindo para a precariedade em vários campos, entre eles o da Educação e, neste cenário, a solução estaria no privado, obedecendo a lógica de mercado. A reforma do Estado instituiu a administração pública gerencial, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2001) e teve continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff. (2011-2016). Como estratégia de superação da crise, a solução estaria no privado, ou seja, o mercado e sua régua de qualidade e eficiência é que deveria balizar as políticas. Desta forma, o Terceiro Setor assume, como instrumento da Terceira Via, a direção e a execução das políticas públicas através das parcerias neste momento particular do capitalismo, de crise estrutural.

O campo conceitual do Neoliberalismo e da Terceira Via, como explicitado acima, indicam que a crise é do Estado, e nele e para ele, imputam parâmetros de mercado para a superação da mesma. Em desacordo com esta teoria, trabalhamos com o entendimento de que a crise é do capital (PERONI,2006,2009,2013 e 2015).

Neste sentido, temos que aproximar e diferenciar duas teorias que embasam as redefinições do papel do Estado na atual fase do capitalismo: a da Terceira Via e do Neoliberalismo.

Tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via, por quererem esvaziar as instituições públicas das decisões, trazem implicações para o projeto democrático. O neoliberalismo, porque acredita que a democracia é responsável pelas demandas sociais que provocam a distribuição de rendas através das políticas públicas, ocasionando o déficit fiscal. A Terceira Via, por sua vez, por ter o mesmo diagnóstico de crise do Estado, sua proposta de reformá-lo passa por princípios gerenciais, com a lógica da sociedade civil empreendedora que também deve executar as tarefas do Estado. (PERONI,2016, p.19)

O diagnóstico de crise do Estado, de bem-estar social - com qual não compartilhamos a mesma ideia, pois pensamos que a crise é do capital e de dimensões estruturais e não do Estado (PERONI,2006, p.1) -, põs em relevo novas visões e projetos dos quais:

No caso brasileiro, o contexto de retirado do papel do Estado no campo da promoção dos direitos sociais se deu a partir do primeiro mandato do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), especialmente a partir da promulgação do Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRAE), idealizado através do Ministério de Reforma do Aparelho do Estado (MARE), que tinha o ministro Bresser Pereira. A principal característica desse plano é o fato de que os direitos sociais passaram a serem executados, além do Estado, também por entes privados, dentre eles, a sociedade civil e o empresariado (PIRES, 2009, p.18).

Sobre a reforma do Estado, a qual relacionamos com a atuação do Instituto Unibanco, no sentido de que a mesma proporcionou o fortalecimento de ideias do mercado, materializando-as, inclusive na LDB/96, onde a educação assume, textualmente, o caráter de serviço educacional e não tão somente como campo educacional. Evaldo Vieira nos ajuda a pensar sobre as contradições entre a conquista de direitos materializados no texto da Constituição de 1988 e a transformação dos mesmos em mercadorias. “Assim, os direitos sociais, relacionados na Constituição Federal de 1998, dentre os quais se encontram o direito à educação, por meio de critérios mercadológicos e interpretação pedagógica, assumiram a condição de mercadorias transferidas aos consumidores, os alunos, que se resumiram a clientes.” (VIEIRA, 2015.p. 670).

Em que pese, a transferência das ações do Estado para a sociedade civil implica em delimitarmos qual sociedade civil está à frente desta reestruturação, pois não estamos diante de abstrações, e sim de uma sociedade de classes que disputa projetos societários distintos. Ainda que este capítulo discorra mais demoradamente sobre conceitos basilares, julgamos oportuno antecipar aqui, a elaboração teórica do GPRPPE em que relaciona estes conceitos fazendo a interlocução dos mesmos com autores que contribuem para o alargamento deste fazer teórico.

As políticas sociais não são determinadas, e sim partes constitutivas das mudanças sociais e econômicas (PERONI, 2016), e estão em relação e processo segundo à perspectiva de Thompson (2012). Se as políticas são o Estado em ação, podemos entendê-las, assim como a sociedade civil, como partes que constituem o movimento de correlações de forças na concepção de Gramsci, de sujeitos individuais e coletivos na concepção de Thompson, inscritos num contexto histórico e geográfico segundo Harvey.

Portanto, não operamos com dicotomias entre Estado e sociedade civil, pois entendemos que ambos são perpassados por interesses de mercado. Ou seja, aqui relacionamos o privado com o mercado e a análise das políticas educativas, materializadas através de parceria público-privado, à exemplo da atuação do IU e sua principal tecnologia educacional, o Programa Jovem

de Futuro demanda procedimentos teóricos para que não percamos de vista as formas de privatização do público. Este processo para nós não significa apenas a transferência de propriedade, mas a incorporação da lógica mercantil às políticas educativas através da direção das mesmas, colocando em curso o projeto societário hegemônico e interferindo na democratização da educação no Brasil.

Partindo da ideia de que a crise é do capital e não do Estado (PERONI, 2006,2009,2013 e 2015) e entendendo este como um Estado Capitalista (HARVEY,2006) que é instrumento de dominação de classe, administrando a relação entre capital e trabalho, podemos melhor compreender como, na atual crise estrutural do capitalismo, este Estado opera. Ao passo que a sociedade capitalista está cimentada sob pilares como o individualismo, a propriedade e a competitividade, ela necessita do Estado para garantir as relações de trocas e de acumulação do capital.

Assim sendo, para garantir e assegurar estas relações de troca, o Estado deve prover infraestruturas, bens públicos e intervir para que crises não diminuam as margens de lucro. Ou seja, o capitalismo não sobrevive sem o Estado e, quanto mais aguda for a crise, mais o Estado é permeado pelos regramentos do mercado, para que ele seja preservado, ainda que a classe dirigente tenha que fazer algumas concessões. Desta forma, dialogamos com a leitura de Ellen Wood quando analisamos a atuação do Estado na atual crise do capitalismo que considera “no máximo, o Estado territorial se tornou muito mais, e não menos, essencial para a organização dos circuitos econômicos” (WOOD,2013,p.11).

David Harvey assevera que “De um modo ou de outro, o Estado capitalista precisa desempenhar suas funções básicas. Se não conseguir fazer isso, então esse Estado deve ser reformado, ou então o capitalismo deve dar lugar a algum outro método de organizar a produção material e a vida cotidiana” (HARVEY,2006, p. 91).

Dentro do conceito de Estado, devemos pensar quais são os movimentos operados pela classe dirigente para a manutenção de sua hegemonia sobre o Estado. Este contexto é verificável quando analisamos as relações de sujeitos individuais e coletivos, atuando em redes e produzindo senso comum sobre questões da educação, por exemplo.

Colaborando para a construção desta análise, Harvey considera que:

A democracia burguesa sobrevive apenas com o consentimento da maioria dos governados; no entanto, ao mesmo tempo tem de expressar o interesse distintivo da classe dirigente. Essa contradição se resolve apenas se o Estado se envolve ativamente na obtenção do consentimento das classes subordinadas. A ideologia proporciona um canal importante, e o poder estatal é, conseqüentemente, utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta e indiretamente, o fluxo de ideias e informações (HARVEY,2006, p. 85).

No bojo das discussões acerca da hegemonia da classe dirigente, Wood (2003) traz uma reflexão potente quando considera que não há separação entre as esferas política e econômica. Para a autora, considerar esta separação é contribuir para que a hegemonia ideológica liberal continue sustentando a dominação burguesa. “Ao separar o sistema de produção de seus atributos sociais específicos, os economistas políticos burgueses são capazes de demonstrar “a eternidade e a harmonia das relações sociais” (WOOD, 2003, p.29)

Podemos utilizar a reflexão da autora para analisarmos a representatividade política atual. É grande o número de políticos que estão comprometidos com frentes de interesses particulares, do grande capital, e não com os anseios e necessidades da população. Pelo contrário, trabalham e articulam contra a população em detrimento do projeto societário da classe dirigente. Esta distinção entre as esferas econômica e política, da qual temos assistido como estratégia de legitimação e construção de consenso, tem produzido a naturalização de contradições nas representatividades, por exemplo.

Com a separação das esferas política e econômica, a constituição social da economia é anulada, configurando um caráter abstrato à sociedade, pois a mesma, enquanto esfera produtiva, não é vista como produto de determinações sociais (WOOD, 2003).

Coube aos nossos estudos responder de que modo o Estado, na atual crise do capital, opera em relação às políticas educativas. Sabemos que o campo da educação é um campo de disputa tanto para formar mão-de-obra barata e condicionada ao período da atual crise do capital (leia-se a substituição do modelo fordista pela produção flexível), tanto porque a própria educação é vista pelas editoras como um grande mercado capaz de mover grandes fundos públicos para a efetivação da relação comercial, a qual ideologicamente é chamada de parceria.

2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se constituiu como qualitativa a fim de utilizar diferentes abordagens para trazer ao estudo, além do aprofundamento do tema pesquisado, novos elementos que contribuam para este campo. O processo de construção do conhecimento para que sejam atingidos os objetivos propostos dará à pesquisa um horizonte para além do quantificado, pois se preocupa em abordar a realidade através da conjugação entre prática e o itinerário do pensamento.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à aferição numérica. Por outro lado, a pesquisa qualitativa é criticada

por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2002, p.21).

Ao que Minayo alerta acerca do envolvimento emocional do pesquisador, na pesquisa qualitativa, podemos considerar que o problema inicial, a pergunta de pesquisa, não é senão parte constitutiva do pesquisador, da sua inquietação inicial provocada por sua realidade. Ou seja, tanto a fundamentação teórica quanto os instrumentos de pesquisa não possuem neutralidade e este aspecto não desqualifica a pesquisa, ao contrário, opera com campos contraditórios, sensíveis e exige do pesquisador o constante esforço em pavimentar o caminho de construção do seu objeto, distanciando-se de determinismos.

A abordagem qualitativa não exclui que usemos, de forma complementar, dados quantitativos. Para que possamos analisar a fonte documental produzida através da comunicação entre a escola objeto deste estudo e o Instituto Unibanco, durante o ciclo do Programa Jovem de Futuro implementado na mesma, será preciso categorizá-las e quantificá-las para que possamos, a partir destes dados, construirmos as informações e delas fazermos as análises.

Esta documentação além de numerosa é bastante diversa, detalhada e compreende mais de uma centena de planilhas, comunicados, editais, materiais de divulgação, fotos, cartazes etc. A partir dela, podemos aferir muitos aspectos da relação entre o Instituto Unibanco e a comunidade escolar e como ocorreu a materialização do Programa Jovem de Futuro na escola. Neste sentido, a construção de quadros demonstrativos que retratem a já categorização e quantificação destes documentos, contribuirão para outras leituras possíveis acerca da realidade observada, ampliando as possibilidades de análise além das propostas neste estudo.

Porém, somente a documentação referente ao PJF não daria conta de questões importantes que buscamos compreender neste estudo: a atuação das pessoas envolvidas neste processo. Para este feito, entendemos que as entrevistas semiestruturadas ampliaram as informações acerca da experiência observada, haja vista que o roteiro da pesquisa nos conduza para questões que possibilitem maior amplitude de respostas e interlocução entre entrevistador e entrevistado.

Para Triviños (1987, p. 146) a característica da entrevista semiestruturada é que ela propõe questionamentos básicos a partir de hipóteses e teorias que se relacionam ao tema da pesquisa e diante das respostas, surgem novas hipóteses, exigindo do pesquisador uma atitude de presença consciente dentro do processo de coleta de informações. Triviños contribui para que pensemos acerca dos instrumentos da abordagem qualitativa e os caminhos para a elaboração da entrevista semiestruturada. O autor assevera que a pesquisa qualitativa:

(..)procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra. A pesquisa de origem materialista dialética, que desconhece a dicotomia qualitativa x quantitativa, pode apoiar-se na estatística para determinar a representatividade da amostragem. (TRIVINOS, 1987, p. 132)

Ainda que as fontes documentais sejam acessadas a partir de uma escola, a deste estudo, as mesmas revelam a rotina administrativa do PJJ, pois são planilhas padronizadas e disparadas para todas as escolas participantes no ciclo estudado nesta pesquisa (2009 a 2011). Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas aplicadas na escola objeto desta pesquisa, também poderão contribuir para o entendimento da materialização do PJJ nas outras escolas, haja vista suas particularidades. As entrevistas foram feitas na escola que é cenário deste estudo, pois a partir dos documentos estudados, foi possível identificar muitos ex-alunos que ainda hoje fazem parte da comunidade escolar através de irmãos, primos e outros membros familiares, possibilitando que buscássemos os possíveis entrevistados.

Como as entrevistas retomaram uma experiência pretérita e devido à dinâmica escolar de intensa rotatividade do alunado foi preciso pensar e avaliar quais grupos poderiam fornecer elementos que ampliassem nosso campo de análise. Sendo assim, elegemos grupos compostos pelo professorado, seja fazendo parte da equipe executora do PJJ ou não. Grupo de professores, alunos e funcionários diretamente envolvidos no projeto com atribuições específicas do PJJ como a do Grupo Gestor e Agente Jovem que foram sistematizados nos capítulos deste estudo.

A ideia inicial era que contemplássemos um quadro maior, inclusive com a participação de membros do Conselho Escolar, mas a dinâmica do quadro funcional da escola impossibilitou que fosse possível localizar os membros do CS para este estudo.

Sobre a preparação do roteiro para as entrevistas, elaboramos previamente perguntas principais apoiadas em temas e hipóteses que tivessem relação com o tema da pesquisa (TRIVINOS, 1987,p. 146). Também foram feitas outras indagações durante o decorrer das entrevistas, quando a ambiência das mesmas propiciou estes novos questionamentos que foram relevantes ao tema estudado. A coleta dos relatos sobre os fatos perguntados foi feita através de gravação de áudio consentida pelos entrevistados, totalizando 1: 48'13 (uma hora e quarenta e oito minutos) que foram transcritos na íntegra em 27 páginas.

Não elaboramos por tópicos a fim de minimizar a subjetividade de como as questões seriam feitas aos entrevistados. Ou seja, utilizamos o formato de perguntas para dar uniformidade ao método, visto que as perguntas surgidas à hora da entrevista já dariam conta

das particularidades de cada relato. Algumas perguntas foram elaboradas de acordo com os grupos apontados no quadro 1, algumas se repetem entre os grupos e outras são mais específicas, pois as possíveis percepções de cada grupo acerca da experiência pretérita do PJJ aconteceram na escola a partir de seu grau de envolvimento com a mesma; uns envolvidos diretamente, outros apenas no âmbito das percepções da e na escola.

Dito isto, para o grupo A que contempla alunado, professorado e comunidade escolar que estavam na escola à época do PJJ, as perguntas foram: 1) Quais lembranças você tem do período que Instituto Unibanco atuou na escola? 2) Como foi o processo de adesão da escola ao programa? 3) Você participou de alguma atividade proposta pelo PJJ na época? 4) Você lembra quanto tempo durou o PJJ? 5) Você pode destacar alguma ou algumas pessoas que atuavam mais diretamente com o programa? 6) Quais foram, para você, as contribuições do programa para a escola?

Para o grupo B, mais específico que A, pois abarca alunos e professores que estavam diretamente envolvidos com o programa, fazendo parte, respectivamente dos grupos Agente Jovem e Grupo Gestor, as perguntas foram: 1) Quais lembranças você tem do período que Instituto Unibanco atuou na escola? 2) Como foi o processo de adesão da escola ao programa? 3) Como foi o processo que o tornou membro deste grupo (Agente Jovem e / ou Grupo Gestor). 4) Como você conciliava as atividades como aluno(a) e/ou professor(a) e as demandas atribuídas por sua função no programa? 5) Você participou de alguma formação? 6) Havia rotatividade dos membros do grupo? 7) Quais foram, para você, as contribuições do programa para a escola?

O grupo C é composto por um membro da equipe executora do PJJ na escola que neste caso, acumulava funções, pois na ocasião, o diretor legal estava de licença saúde e não retornou mais, e a mesma que compunha a equipe diretiva como supervisora, também assumiu a coordenação do programa. As perguntas foram: 1) Quais lembranças você tem do período que Instituto Unibanco atuou na escola? 2) Como foi o processo de adesão da escola ao programa? 3) Como você se tornou a coordenadora do programa na escola? 4) Você participou de muitas formações? 5) Como você conciliava suas atividades da escola com as demandas de sua função no programa? Havia carga horária destinada para esta função, bem como gratificação salarial? 6) As demandas foram as mesmas durante os três anos do ciclo? 7) Havia alguma dificuldade em engajar alunado e professorado nos projetos que compunham o plano de aplicação? 8) Quais foram, para você, as contribuições do programa para a escola?

Quadro 1- Relação de entrevistados da escola em estudo

Entrevistados	Alunado	Professorado	Comunidade escolar	Amostragem
Grupo A	X	Professores atuando na à época no PJJF na mesma.	Mães, pais e/ou funcionários à época do PJJF na escola	4:1
Grupo B	Alunos participantes do Agente Jovem	Professores participantes do Grupo Gestor	X	2:1
Grupo C	X	Professore(s) membros da equipe executora do PJJF na escola	X	1

Produzido pela autora

Entendemos que a amostragem selecionada para as entrevistas, contemplou indivíduos com significativa vinculação para contribuir com a construção das respostas ao problema investigado. Não podemos deixar de ressaltar as dificuldades na realização das entrevistas, tanto pela impossibilidade de localização de alguns sujeitos, como pela indisponibilidade de alguns em participar da pesquisa, alegando medo de exposição, por exemplo.

Tanto as entrevistas como os dados estudados a partir do acervo documental ao qual tivemos acesso a partir da escola contribuíram para a construção do objeto desta pesquisa, pois à medida que avançamos na investigação a partir destas fontes, outros elementos se colocaram diante de nossa análise, oferecendo a possibilidade de pensarmos em outras contradições além das previstas no início deste estudo.

3 INSTITUTO UNIBANCO

Neste capítulo, a partir de fontes primárias e secundárias, localizamos o Instituto Unibanco dentro de seu contexto de atuação nas políticas públicas de educação do Brasil. Para isto, nos valem de relatórios de atividades do IU, suas produções e atuais ações, abordadas como fontes primárias consultadas em seu *website*, bem como os documentos do MEC pertinentes à esta política. As pesquisas já realizadas neste campo fornecem informações que contribuem para a organização e ampliação dos dados abordados neste capítulo, sendo utilizadas como fontes secundárias.

A influência dos setores privados na educação pública não é algo novo no Brasil. Ao analisarmos os processos históricos, identificaremos em cada um deles, formas diferentes da influência do privado no setor público. Através de pesquisas como as de Pires (2015), podemos verificar que

A relação público-privada na educação foi se resignificando ao longo da trajetória política brasileira, assumindo ora um caráter vinculado às demandas sociais – e, portanto, reservando ao Estado a titularidade pela sua promoção e agindo em prol da totalidade dos cidadãos-, ora fortalecendo o caráter privado. Isso se revelava a partir do impulso concedido pelo poder público à consecução da educação pelos setores privados, a qual passava a ser considerada como um privilégio de classe, o que evidenciava o seu caráter exclusivista (PIRES, 2015, p.236)

Diante disso, precisamos identificar quais são as contradições que se encontram na atual crise do capitalismo que faz o setor privado assumir e/ou ambicionar o conteúdo da proposta da educação pública, através das relações público-privadas, em especial, sob a tutela do Instituto Unibanco que é nosso objeto de análise. Se outrora setores como os religiosos e industriais estiveram vinculados à construção curricular da educação, hoje, não que o currículo não esteja em disputa, mas é o capital financeiro que está definindo o público através das parcerias público-privadas, determinando o conteúdo da proposta da educação.

Este é o caso de um dos principais conglomerados financeiros do mundo, o maior do hemisfério sul que, através de uma das suas instituições privadas sem fins lucrativos, promove seus investimentos sociais. A saber, Itaú/Unibanco e Instituto Unibanco, respectivamente. Vale sublinhar que em 2008, a fusão entre o banco Itaú e Unibanco, colocou este conglomerado financeiro ranqueado em 38º na lista global e em 1º no ranking de bancos com maior faturamento no Brasil, dados veiculados pela Lista Global 2000 – Forbes de 2017, conforme Figura 1. Este dado não é qualquer dado, ele nos coloca diante de uma dimensão econômica que é capaz de produzir campos de influência de um gigantesco alcance e que esta pesquisa pretende analisar, em especial as ações do Instituto Unibanco no campo da educação pública brasileira através de sua principal tecnologia educacional: o Programa Jovem de Futuro.

O capital financeiro não é o único setor do capital que tem voltado suas ações para educação no Brasil, mas não podemos deixar de ressaltar o fato de que o capital financeiro tem suplantado o setor industrial, por exemplo, no Brasil e globalmente. Utilizando as informações da Lista Global 2000 da Forbes, que é calculada com base no faturamento, valor de mercado, ativos e lucro, temos uma dimensão desta realidade, quando no topo da referida lista estão grandes bancos. Neste cenário, o Itaú/Unibanco está ranqueado em 38º lugar na lista global, ou seja, lista com outros segmentos inclusive o industrial, de serviços de diversos países etc. Na tabela 1 fazendo o recorte do cenário brasileiro, o conglomerado financeiro aparece como o primeiro da lista. Para melhor leitura do quadro, considerar o sinal gráfico “#” precede a posição no ranking global e os termos *profits*, *assets* e *market value* como: lucros, ativos e valor de mercado, respectivamente.

Tabela 1 - Lista Forbes

The List		Spreadsheet	Reprints	Logo Licensing			
Rank	Company	Country	Sales	Profits	Assets	Market Value	
 #38	Itaú Unibanco Holding	Brazil	\$61.3 B	\$6.7 B	\$419.9 B	\$79.2 B	
 #62	Banco Bradesco	Brazil	\$70.2 B	\$4.3 B	\$362.4 B	\$53.5 B	
 #132	Banco do Brasil	Brazil	\$57.3 B	\$2.3 B	\$430.6 B	\$29 B	
 #156	Vale	Brazil	\$27.1 B	\$3.8 B	\$99.1 B	\$45.4 B	
 #399	Petrobras	Brazil	\$81.1 B	\$-4.3 B	\$247.3 B	\$61.3 B	
 #610	Eletrobrás	Brazil	\$17.4 B	\$983 M	\$52.4 B	\$7.2 B	
 #791	Itaúsa	Brazil	\$1.3 B	\$2.4 B	\$18.1 B	\$23 B	
 #895	JBS	Brazil	\$48.9 B	\$108 M	\$31.6 B	\$8.2 B	
 #981	Ultrapar Participacoes	Brazil	\$22.2 B	\$448 M	\$7.4 B	\$12.5 B	

Fonte: site da Forbes, 2017

Ainda que a lista referida tenha um viés interpretativo, pois seus critérios de seleção são subjetivos, a utilizamos neste primeiro momento no sentido de entendermos qual é a centralidade que representa o capital financeiro quando falamos nos sujeitos e no conteúdo da proposta da educação que eles representam. Desta forma, o Instituto Unibanco está inserido neste contexto, visto que é uma das instituições privadas sem fins lucrativos responsáveis pelos investimentos sociais do conglomerado financeiro Itaú/Unibanco.

Para que os sujeitos dos quais tratamos nesta pesquisa não sejam entendidos como abstrações, e sim em sua forma individual e coletiva Thompson³, buscamos o entendimento dos mesmos através de suas correlações de forças Gramsci⁴. Desta forma, o Instituto Unibanco é entendido como um sujeito coletivo que opera suas redes em um determinado contexto geográfico e histórico (Harvey), materializado em políticas públicas educacionais, através de sua influência e/ou protagonismo, definindo a lógica do mercado na educação pública. Para tal, um dos instrumentos desta materialização é a sua principal tecnologia educacional: o Programa Jovem de Futuro.

Julgamos importante elucidar as bases de atuação deste sujeito, bem como suas redes e sua capacidade de adaptabilidade frente às novas demandas no campo educacional, o qual se coloca como portador legítimo das soluções cujo diagnóstico ele próprio faz e elabora o receituário que somente ele mesmo pode fornecer, que são suas tecnologias educacionais. Dentre elas, o Programa Jovem de Futuro, sua principal tecnologia educacional. Segundo o Instituto Unibanco

O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio (2013).

Ademais de uma abordagem de apresentação institucional do Instituto Unibanco, que é necessária para um primeiro contato com o tema, abordaremos o IU como sujeito em correlação de forças de classes sociais e projetos societários distintos. Ou seja, o IU será abordado como sujeito em relação com objetivo de classe (PERONI,2013).

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco e expandiu sua atuação na educação formal em 2003. O Instituto tinha o objetivo de que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso, em 2007, concebeu e implantou o Programa Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de ensino

³ Thomson: sujeitos individuais e coletivos

⁴ Gramsci : correlação de forças

médio, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Estes dois estados estavam sob governos do PSDB e a articulação entre PSDB e o IU expressou-se de forma bastante atuante e decisiva nos demais estados que aderiram ao PJF. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo. (CAETANO; PERONI, 2015).

O quadro abaixo mostra em sequência cronológica as principais ações do IU e sua mudança de foco que em 2002 passou a ser a educação. Também é possível acompanhar a celeridade com que o PJF se articulou como política educacional implementada pelo MEC e articulado com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): ProEMI/JF:

Quadro 2 - Principais ações do Instituto Unibanco

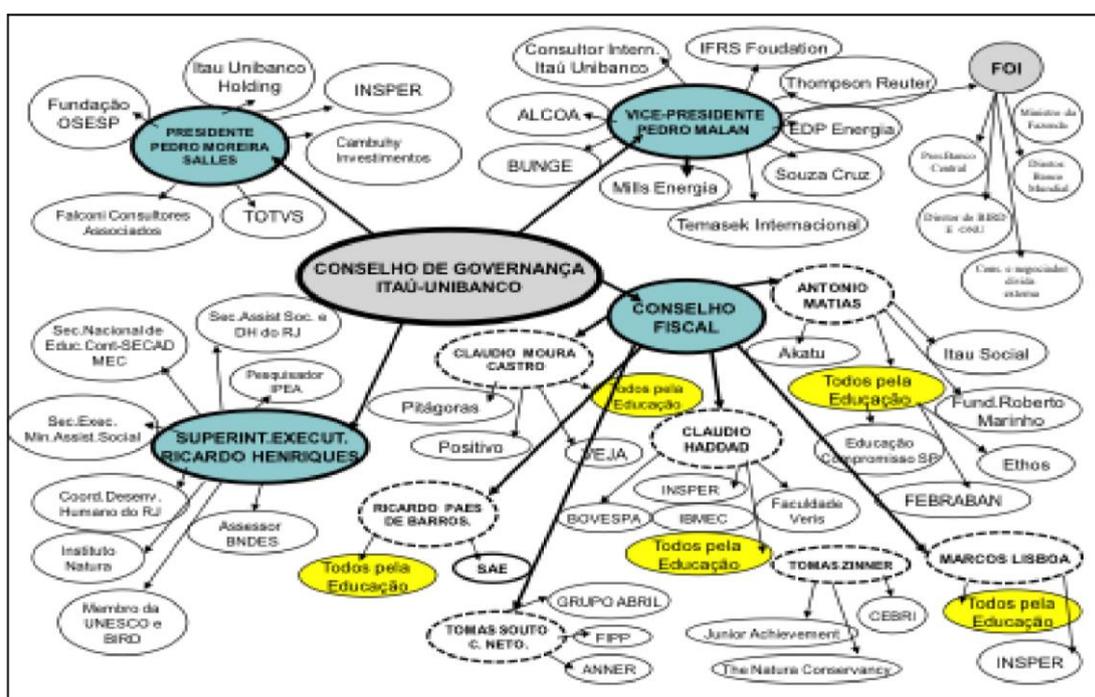
1982	Fundação do IU. Nessa primeira fase da organização, dedica-se durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas.
2002	Com o objetivo de obter maior impacto social, redireciona sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.
2007	Passa a focar sua atuação no Ensino Médio.
2008	Tem início a fase piloto do Jovem de Futuro em MG, RJ, RS e SP.
2009	Jovem de Futuro é reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC.
2010	É realizado o primeiro piloto do programa Estudar Vale a Pena em São Paulo (SP).
2011	Jovem de Futuro é articulado ao programa Ensino Médio Inovador, do MEC (ProEMI/JF).
2012	É iniciada a implementação em escala do ProEMI/JF em GO, CE, MS, PA e PI.
2014	É realizado o piloto da Etapa 2 do Estudar Vale a Pena em São Paulo (SP). É lançada a linha de editais Gestão Escolar para a Equidade. A primeira edição tem como foco a questão racial.
2015	Começa nova fase do Jovem de Futuro no ES, PA e PI. ProEMI/JF segue no CE e em GO. Em parceria com o Inspere e a Folha de São Paulo , promove o Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar. É lançado o edital Gestão Escolar para a Equidade: Elas nas Exatas.

2016	Novamente em parceria com a Folha de S. Paulo e o Inspere , o Instituto Unibanco promove o Seminário Internacional Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e Evidências. É realizado, em conjunto com o Consed , o Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio.
------	--

Fonte: Instituto Unibanco

A estrutura de governança do IU é composta pelo seu presidente Pedro Moreira Salles, vice-presidente Pedro Sampaio Malan, superintendência executiva Ricardo Henriques, oito conselheiros e sete diretores executivos.

Figura 1 - Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações



CAETANO e PERONI, 2015, p.100

A figura acima nos dá a dimensão da influência dos sujeitos participantes do Conselho de Governança do IU. São sujeitos que operam tanto no âmbito privado como nos órgãos públicos em posições estratégicas. Para a análise destas redes, pensamos as mesmas como sujeitos em relação de classe. Sendo que tanto o Estado quanto a sociedade, em nossa concepção teórica, são perpassados pela correlação de forças de classes sociais com projetos societários distintos (PERONI, 2013).

Desta forma, é necessário que entendamos qual ou quais projetos societários estamos analisando e quais são os pontos de intersecção destes projetos que os fazem operar com a lógica de rede (BALL; OLMEDO, 2013). Para esta análise, os autores utilizam o método de pesquisa que combina as redes socialmente construídas com métodos etnográficos, o que podemos

chamar de etnografia de redes. Neste sentido, dialogamos com os autores acerca do procedimento metodológico exposto “Nosso interesse é identificar e analisar a criação e operação dessas redes, assim como as conexões que as constituem. Também investigamos as trocas e transações entre os participantes e os papéis, ações, motivações, discursos e recursos dos diferentes atores envolvidos.” (BALL, OLMEDO, 2013, p.35).

Ao analisarmos o Conselho de Governança do Instituto Unibanco, identificamos a mobilidade dos sujeitos que ora estão no setor privado, ora à frente de posições estratégicas no governo. Tal mobilidade é colocada de forma natural, não considerando, por exemplo, que a mobilidade possa estar acompanhando o fluxo de interesse que está movendo-se em direção a posições decisórias de governo. Ou seja, aquele sujeito que está à frente da elaboração de uma política pode estar, em outro momento, na posição decisória no âmbito de governo e isto não é problematizado ou questionado, pois a ambiência da rede opera com a obtenção de consensos tanto para estabelecerem os seus projetos econômicos e políticos, como para que obtenham o consenso da população.

Sabendo que os conselheiros são sujeitos privilegiados enquanto interlocutores com e no governo e que as políticas educativas são centrais em suas ações, à exemplo da principal tecnologia de educação do IU, o Programa Jovem de Futuro, podemos inferir o quanto a lógica mercantil é pavimentar neste projeto. Pois nenhum deles tem trajetória no campo educacional, mas sim, traz o *know-how* do setor financeiro, empresarial e de outras instituições privadas.

É importante destacar que dentre os sete conselheiros, cinco deles fazem parte do movimento Todos Pela Educação (TPE) que reúne diversas lideranças empresarias, da sociedade civil, classe artística e acadêmica que, segundo o próprio movimento, compõem “uma aliança nacional apartidária, de iniciativa privada que visa incidir em políticas públicas para a educação básica, defendendo o direito à qualidade de educação”⁵. O TPE é visto como um parceiro importante do IU para o seu fortalecimento institucional, visto que fortalece a rede de organizações da sociedade civil e atores relevantes no campo da educação. Nota-se que o TPE pauta questões caras à luta pela democratização da educação e podemos analisar as contradições desta articulação entre o que é expresso e o que é executado nos programas que apoiam, como fizeram os autores abaixo:

Desde sua criação, o movimento passou a atuar intensamente junto aos órgãos governamentais e movimentos educacionais, incorporando no seu discurso reivindicações históricas da luta pela democratização da educação como ampliação da escolaridade e sua qualificação. Porém, reinterpreta a forma de executá-la, oferecendo arquétipo empresarial e a gestão empresarial como modelo. (BERNARDI, UCZAC, ROSSI, 2018, p.115).

⁵ <https://www.todospelaeducacao.org.br/home>, acesso em outubro de 2019.

Observamos que IU age de forma muito parecida e alinhada com o TPE, fazendo abordagens midiáticas e de convencimento de luta pela educação, enquanto, na verdade, executa programas que em sua essência anulam e deslegitimam a gestão democrática e por consequência a democratização da educação. Esta forma de agir é um padrão bastante utilizado pelo meio empresarial que está disputando a direção e o conteúdo da educação pública e que precisa de legitimação e consenso para atuar.

A agenda de atividade do IU nos fornece dados importantes acerca do padrão que estão pavimentando, gerando consenso e fortalecendo parcerias a partir de cooperação em editoriais, em livros, campanhas publicitárias, fóruns etc.

Os dados do quadro 3, contemplam a agenda do IU disponibilizada em seu site. Estes dados abarcam de 2013 até então, por isto não há dados anteriores no quadro. Para relacioná-los no quadro, selecionamos apenas os eventos em que o IU teve participação ativa. Ao fazermos a leitura de cada um dos eventos, temos informações sobre entes públicos, setores do governo, associações, sujeitos individuais e coletivos que compõem a relações com o IU, ou seja, é possível uma análise qualitativa destes dados que pode nos indicar, inclusive, os possíveis itinerários de ações do IU no atual contexto.

Quadro 3 - Agenda de atividades do Instituto Unibanco

Setembro de 2019	Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Itaú BBA lançam a terceira etapa do estudo “Excelência com Equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino de darem um suporte efetivo às escolas”.
Setembro de 2019	Instituto Unibanco participa do “Encontro de fazedores: conhecimento e inserção cidadã” da 1ª Mostra GIFE de Inovação social.
Junho de 2019	Instituto Unibanco promove três etapas de debates “Olhares para Educação Pública” na cidade de São Paulo.
Mai de 2019	Instituto Unibanco promove seminário no Insper, sobre gestão escolar, contando como convidado o ex-secretário de Educação e ministro da Cultura do Chile, Jose Weinstein e Sean Harford, diretor geral do Ofstead, órgão responsável pela fiscalização da educação na Inglaterra.
Abril de 2019	Exposição “Ser diretor” retrata cotidiano de gestores escolares em seis estados brasileiros.
Dezembro de 2018	Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Instituto Natura lançam o livro, pela editora SM “ Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação? ”(grifo nosso).
Mai de 2018	Instituto Unibanco e Fundação Santillana lançam livro sobre gestão educacional.
Abril de 2018	Instituto Unibanco participa do 10º Congresso GIFE.

Março de 2018	Instituto Unibanco apoia seminário sobre equidade racial e de gênero.
Março de 2018	1ª Seminário Elas nas Exatas: pela Equidade de Gênero na Educação Pública acontece no Rio de Janeiro.
Novembro/2017	“Nunca me sonharam” será exibido na Mostra VIII Brazilian Film Series. O Instituto Unibanco, o Consed e a Folha de S. Paulo realizam o Seminário Internacional Caminhos para a qualidade da educação pública: Desenvolvimento Profissional de Gestores.
Setembro/2017	O Instituto Unibanco, o Consed e a Folha de S. Paulo realizam o Seminário Internacional Caminhos para a qualidade da educação pública: Desenvolvimento Profissional de Gestores.
Setembro/2017	Documentário “Nunca me sonharam” faz parte da programação do Educação 360.
Mai/2017	Documentário apresentado pelo Instituto Unibanco abre Festival Ciranda de Filmes em São Paulo.
Novembro/2016	Debate: A PEC e a Educação. O que será da educação se a PEC dos gastos for aprovada?
Outubro/2016	Seminário Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra será realizado em São Paulo. Instituto Unibanco e Secretaria de Estado de Educação do Pará promovem evento com jovens do Ensino Médio em Belém.
Outubro/2016	Instituto Unibanco e Secretaria de Estado de Educação do Pará promovem evento com jovens do Ensino Médio em Belém.
Outubro/2016	Instituto Unibanco e Secretaria da Educação e Cultura do Piauí promovem três dias de eventos em Teresina com 350 jovens do Ensino Médio.
Outubro/2016	Instituto Unibanco promove Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio.
Agosto/2016	Seminário debate o papel da gestão escolar na superação dos desafios da educação inclusiva.
Agosto/2016	Seminário Internacional “Caminhos para a qualidade da educação pública: Impactos e Evidências” II.
Março/2016	Instituto Unibanco promove painel sobre equidade de gênero e raça na educação no 9º Congresso do GIFE.

Agosto/2015	“Fazendo funcionar a gestão educacional para resultados: atribuições federais, locais e da escola” é tema da 3ª Roda de Conversa.
Agosto/2015	Seminário Internacional “Caminhos para a qualidade da educação pública: Gestão Escolar” promovido pelo Instituto Unibanco e pela Folha de S.Paulo com o apoio do Insper tem por objetivo promover a discussão em torno da gestão escolar para a melhoria da qualidade da educação.
Julho/2015	Instituto Unibanco e Insper realizam primeira roda de conversa sobre gestão escolar.
Julho/2015	Insper, Instituto Unibanco e FGV/EESP reúnem especialistas para debater políticas públicas em educação.
Novembro/2014	IU participa de seminário internacional de educação integral em SP.
Outubro/2014	Futura e IU promovem debates sobre educação e juventude em escolas de quatro estados.
Setembro/2014	Educação inclusiva no Ensino Médio é tema de debate gratuito promovido pelo IU, dia 23/9, na Livraria Cultura.
Agosto/2014	Oficinas capacitam professores do PJF para interpretar resultados de avaliações educacionais.
Agosto/2014	Gestão Escolar para Equidade Racial é tema de seminário promovido pelo Instituto Unibanco.
Mai/2014	Seminário debate a importância de trabalhar a educação financeira no ambiente escolar.
Março/2014	Oitava edição do Congresso GIFE vai discutir capacidade transformadora do investimento social.
Dezembro/2013	IU participa do 35º Encontro Brasileiro de Econometria.
Novembro/2013	Encontro Nacional de Supervisores JF reúne cerca de 450 profissionais de ensino.
Outubro/2013	IU participa do VI Seminário Anual do Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial.
Outubro/2013	Fundação Itaú Social reúne especialistas para debater uso da avaliação em programas para juventude.
Agosto/2013	Superintendente do Instituto Unibanco participará de debate sobre Ensino Médio promovido pelo Conjuve.

Fonte: Instituto Unibanco / 2019

A natureza dos eventos que o IU participa, conforme verificado na amostragem da agenda acima, corrobora para fortalecimento do protagonismo do IU e de seus parceiros sobre as propostas de conteúdo para a educação. Neste sentido, não há dissonância entre estes privados, pois a colaboração entre é bastante pujante e a publicidade acerca destas colaborações, à exemplo da veiculação desta agenda no site do IU, faz parte da tentativa de construção de consenso sobre os assuntos educacionais.

Os projetos e as ações do Instituto Unibanco têm foco no Ensino Médio e estão estruturadas em três principais frentes:

Quadro 4 - Frentes de ações e projetos do IU voltados ao Ensino Médio

Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional.
Produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica.
Apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio.

Fonte: Instituto Unibanco

As três frentes apontadas no quadro 4 são identificadas em todas as ações e há certa simetria entre elas. O IU tanto fomenta projetos de terceiros, quanto produz conhecimento através de financiamento público e parcerias, como também - e principalmente, concebe projetos que são vendidos como tecnologias educacionais, à exemplo do Programa Jovem de Futuro. Estas três frentes estão interligadas, legitimando-as em seu espaço de atuação.

Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca ainda a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas (INSTITUTO UNIBANCO, s.d).

Sobre a forma de financiamento das ações do IU, o mesmo credita ao fundo patrimonial que lhe permite potencializar as ações, bem como lhe confere independência. A independência, associada à estrutura do fundo, potencializa a orientação do financiamento das atividades do

Instituto de acordo com os seus objetivos estratégicos e as suas metas e possibilitam a oferta gratuita de soluções educacionais – serviços e produtos – para Secretarias de Educação, escolas, profissionais de educação e estudantes participantes de seus projetos e ações (INSTITUTO UNIBANCO, s.d).

Sobre os parceiros, o IU tem uma ampla rede de parcerias, entre elas, parcerias com as redes públicas de ensino, através de sua principal tecnologia educacional o Jovem de Futuro que estabelece parcerias com as secretarias estaduais de ensino. Apesar de a maior parte das demais parcerias serem privadas, elas contribuem e estão direta e indiretamente ligadas ao PJE, seja colaborando com financiamento, produção de conhecimento, debate público, fomento, ações com a juventude etc.

No quadro 5, a seguir, temos a relação dos principais parceiros do IU e suas principais atribuições. Importante ressaltar que algumas instituições atuam em mais de uma frente como a Fundação Carlos Chagas atuando tanto no fomento quanto no financiamento à pesquisa. Outra instituição que atua em mais de uma frente é o Insper que atua como sujeito de importância no debate público, bem como entidade de pesquisa, pois é uma instituição que produz conhecimento para tal debate.

Quadro 5 - Principais parcerias do Instituto Unibanco

<p>Jovem de Futuro O Jovem de Futuro é implementado em escolas públicas das redes estaduais de educação.</p>	<p>Escolas públicas das redes estaduais de educação dos estados de Goiás, Ceará, Espírito Santo, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte (parcerias atuais)</p>
<p>Produção de conhecimento O portfólio de pesquisas é formado por uma agenda dedicada à produção de conhecimento sobre o Jovem de Futuro, coordenada pelo Núcleo de Pesquisa Aplicada em Economia da Educação, que conta com três pesquisadores associados permanentes.</p>	<p>FIPE e Insper</p>
<p>Financiamento à pesquisa A agenda de financiamento às pesquisas executadas por outras instituições e pesquisadores externos para investigação de temas relacionados à gestão educacional, Ensino Médio e juventudes.</p>	<p>Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas, Fundação Vitor Civita</p>

<p>Debate Público Para estimular o debate público sobre os principais desafios contemporâneos educacionais, promovendo o diálogo entre os diversos atores da área a fim de encontrar soluções e apontar caminhos para a melhoria da educação pública.</p>	<p>Folha de São Paulo, FGV, Inesper</p>
<p>Fortalecimento Institucional</p>	<p>Parceiros da Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONSED, GIFE,</p>
<p>Para fortalecer a rede de organizações da sociedade civil e atores relevantes no campo da educação.</p>	<p>Laboratório de Educação, Movimento Pela Base Nacional Comum, Todos Pela Educação</p>
<p>Qualidade do Ensino Médio Para o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.</p>	<p>Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare Instituto, INEP, Observatório PNE</p>
<p>Fomento A fim de viabilizar práticas com potencial de replicabilidade, atuamos com fundos independentes de direitos e justiça social e instituições de pesquisa, por meio de um arranjo institucional de coautoria e colaboração, para identificar, monitorar, avaliar iniciativas e produzir conhecimento.</p>	<p>Fundação Carlos Chagas, Baobá Fundo para Equidade Racial, Elas Fundo de Investimento Social, UFScar</p>
<p>Ações com a Juventude Com o objetivo de contribuir para que os jovens adquiram novas perspectivas, desenvolvam seu potencial e possam transformar a realidade em que vivem, criamos conexões com outras instituições para realizar ações com as juventudes. Zs</p>	<p>Enem no Futura, CBN</p>

Fonte: Instituto Unibanco

Ainda sobre o itinerário do IU, a partir de sua agenda, conforme o quadro 3 e a categorização das suas principais parcerias apontadas no quadro 5, sublinhamos o atual estreitamento da parceria do Instituto Unibanco com o Fundação Lemann. A saber, em dezembro de 2018 o livro “Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?” é lançado em parceria entre as duas entidades e o Instituto Natura. Além da parceria que sugere apenas aporte financeiro para o projeto, verifica-se uma interlocução entre as entidades envolvidas quando analisamos os sujeitos e o conteúdo de suas propostas. Os três autores do livro são formados nos quadros da Fundação Lemann e os estudos

de casos analisados na obra colocam em relevo as experiências de reformas educacionais ligadas às parcerias público privadas, ou seja, não há outra dimensão de política educacional para os autores do livro senão a da lógica do privado.

A agenda de atividades do IU, suas principais frentes de ações e parcerias complementam-se entre si e explicitam em parte, como o Instituto Unibanco e seus parceiros se correlacionam, aproximando ações ao colaborarem uns com os outros em maior ou menor grau conforme períodos apontados no quadro 5. Neste sentido, o Programa Jovem de Futuro é entendido como expressão prática dos valores aventados não só pelo IU como para muitos de seus parceiros, guardada as devidas distinções.

No capítulo que segue, abordaremos o Programa Jovem de Futuro afim de que ao entendermos sua forma de funcionamento e estrutura, possamos ter mais elementos para analisar a sua materialização na escola.

4 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

A principal tecnologia educacional do Instituto Unibanco é o Programa Jovem de Futuro e é através dele que o IU alcançou a dimensão da escola pública, tornando-a instrumento dos interesses do setor privado. Sob pretexto de melhorar seus resultados em Língua portuguesa e Matemática e diminuir a evasão escolar, oferece para este fim uma proposta de gestão pautada em resultados alcançados através de premiações, meritocracia e produtividade, o que fere os pilares da gestão democrática da escola. A relação público-privada ganha outros contornos quando materializada através do PJF como asseveram as pesquisadoras Simone Sandri e Monica Ribeiro da Silva:

O IU, através do PJF, contribui para o desenvolvimento de novas formas de relação público-privada, uma vez que assume o papel de uma instituição produtora de conhecimento para políticas educacionais. Exerce, dessa forma, o conjunto das organizações empresariais voltadas para a intervenção na escola pública, o papel de intelectual orgânico do empresariado para as questões do Ensino Médio. (SANDRI, SILVA, 2019, p.45)

Como a pesquisa tem como objeto a materialização do PJF numa escola pública, se faz necessário o conhecimento de como o PJF é estruturado, suas propostas, o conteúdo das mesmas e as contradições implicadas em seu processo de consolidação como tecnologia educacional. Para isto, sistematizamos as informações utilizando quadros e informações presentes em trabalhos de outros pesquisadores que já pavimentaram de forma muito sólida, pesquisas e relatórios acerca do tema (CAETANO, MONTEIRO, PERONI, RIBEIRO, SANDRI), bem como atualizações obtidas a partir da plataforma do Programa Jovem de Futuro.

Há mais de uma década, o PJF atua nas escolas públicas através de parcerias firmadas com entes públicos como os governos estaduais e secretarias de educação. Desde sua elaboração formal, em 2006, até os dias atuais, o Programa Jovem de Futuro teve ampliação de sua atuação na educação pública através das parcerias citadas acima. É importante colocarmos em relevo e celeridade com que o PJF alcançou sua validação pelo MEC, como tecnologia educacional em 2009 e a consolidação da parceria com o MEC promovendo sua articulação com o ProEMI em 2011, como política pública educacional.

Dentro deste recorte temporal, vale ressaltar que a escola do estudo de desta pesquisa, que abordaremos no próximo capítulo, participou do ciclo de 2010 a 2013, o que corresponde a fase nominalmente dada pelo IU como “fase piloto”, mas que abarca muitos eventos e particularidades que esse nome não dá conta de autoexplicar. Ao passo que a fase piloto sugere experimento, modelo a ser testado e validado, é nesta fase que PJF confirma sua ampliação de participação na educação pública através da parceria direta com o MEC e secretarias estaduais

de educação, passando a ofertar de forma articulada os dois projetos que em essência e construção são antagônicos: o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Jovem de Futuro, ofertados como ProEMI/JF.

Enquanto o Programa Ensino Médio Inovador carrega em si propostas de uma educação emancipadora, o Programa Jovem de Futuro compreende a visão empresarial e mercantil da educação. Esta última, pautada numa gestão para resultados e para este fim a meritocracia, premiações, individualismo, gerencialismo são transplantados do *modus operandi* empresarial para o ambiente escolar. A articulação destes dois projetos como oferta do MEC, desnuda as correlações de força a partir da disputa em torno do ensino médio e conseqüentemente, pelo conteúdo e direção da educação pública, pois mais de 80% das matrículas do ensino médio estão na rede pública de ensino, conforme dados do censo escolar de 2018 (INEP,2018).

A incompatibilidade dos dois projetos não impediu que eles fossem articulados, respondendo às demandas e aos interesses do setor privado. Em 2012 as discussões sobre as DCNEM apontavam para uma educação de formação integral, preconizadas no ProEMI, mas como assevera Sandri:

No mesmo momento que as DCNEM caminham para a formação humana integral politécnica, o MEC celebra um acordo para incorporar ao seu programa de mudanças curriculares para o Ensino Médio, uma proposta que defende a formação por competências, restrita à Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes do Ensino Médio (SANDRI,2016,p.187)

Como citado no início do capítulo, o caráter assumido pelo IU como produtor de conhecimento para as questões educacionais, legitimado pelo reconhecimento de sua principal tecnologia educacional, o PJF, pelo MEC, também suscitou para além da ostensiva atuação do IU na promoção de fóruns, palestras, instrumentos ferramentais e culturais como livros, filmes; produções científicas que corroborassem para sua posição.

Entendemos que o esforço que o IU, como representante do empresariado para as questões de Ensino Médio, exerce para tornar a sua proposta de “ajuste” entre escola e mercado de trabalho, revela também o seu esforço em intensificar a cultura do setor privado, como predominante no contexto da escola pública. Para isso, conta com a legitimação da sociedade política, na medida em que esta considera a proposta do Instituto como política pública (SANDRI,2016,p.188)

Porém, o contraponto a esta valoração positiva sobre os resultados do PJF oferece tanto contestações acerca dos resultados ambicionados e obtidos, bem como a problematização acerca do programa, do conteúdo do mesmo e seus impactos negativos na e para escola pública. Já expressos desde a construção inicial desta pesquisa, estes contrapontos ajudam na construção de nosso objeto de pesquisa e também nos posicionam diante das contradições do sistema mercantil e de suas estratégias de superação da atual crise do capital (PERONI,2013).

Sobre a análise dos resultados obtidos pelo PJJ nas escolas, encontramos a pesquisa encomendada pelo MEC à UFRGS, em 2013 e coordenada pelo professor Jorge Ribeiro, intitulada “Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul. Esta pesquisa é composta por relatórios parciais e um final, sendo executada em duas etapas. A primeira tem o foco na análise dos resultados obtidos pelas escolas públicas (RS e MG) a partir da intervenção do PJJ nos anos de 2008,2009 e 2010. Já a segunda etapa, identificou e analisou os efeitos da experiência do PJJ na escola a partir das percepções dos sujeitos da escola.

A conclusão deste extenso trabalho aponta que os fundamentos da educação pública foram colocados em xeque com as propostas do PJJ e que, mesmo dentro do parâmetro avaliativo de larga escala utilizado para validar uma suposta eficiência do projeto, estes resultados não foram alcançados ou foram parcialmente alcançados. Ainda assim, estas constatações não vislumbraram um recuo dos entes públicos em relação às parcerias com o setor privado, pelo contrário, pois como já exposto no capítulo anterior e melhor verificado na sistematização do quadro 6, presente neste capítulo, a privatização do conteúdo e da gestão da educação pública através do PJJ foi amplificada.

Somando-se aos trabalhos que fazem um contraponto aos resultados da experiência do PJJ nas escolas, Marcelisa Monteiro, em 2014, defende sua tese de doutorado com o título de "A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco". Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, ela acompanhou duas escolas de Porto Alegre que estavam executando o PJJ, o que oportunizou que as entrevistas realizadas expressassem as percepções sobre o fato em curso sob o prisma de vista, principalmente, do professorado. Entre suas conclusões de estudo, a autora aponta o aumento da burocracia e por consequência o aumento da demanda de trabalho nos processos diários das escolas estudadas.

A partir da leitura dos quadros expostos neste capítulo, tem-se uma visão de como a busca pela hegemonia e consenso foi construída pelo IU ao mesmo tempo que as contradições do mesmo são apontadas pelos pesquisadores supracitados. É importante que façamos estas interlocuções, pois o que é veiculado nas mídias sobre e pelo IU acerca do PJJ, e a forma positivada como é feito, acaba por fortalecer a ambiência para sua atuação, ou, quiçá, para que a própria unidade escolar ambicione tal intervenção.

Quadro 6 - Histórico do Programa Jovem de Futuro

2006	Elaboração da primeira proposta de implantação do Jovem de Futuro e seleção das escolas participantes do teste do projeto.
2007	Primeira implementação do Jovem de Futuro nas quatro escolas selecionadas, situadas na vizinhança do antigo Centro de Estudos do Instituto Unibanco, em São Paulo (SP).
2008	Início da fase piloto do Jovem de Futuro nas redes estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa fase serviu como um laboratório para o projeto, em que foram testadas estratégias e metodologias e medidos seus impactos. Entre esses impactos está a melhoria da aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O Instituto Unibanco também assumiu a supervisão direta do projeto, fornecendo recursos financeiros para as escolas.
2009	Implantação do formato piloto do projeto em São Paulo. Reconhecimento do Jovem de Futuro como tecnologia educacional pelo MEC , após o projeto obter bons resultados na fase piloto. Essa validação possibilitou a sua aplicação em larga escala.
2010	Implantação do formato piloto do Jovem de Futuro no Rio de Janeiro.
2011	Estabelecimento de parceria com o MEC e articulação do Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador, formando o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) . No mesmo ano, foi criada a Rede Jovem de Futuro, formada pelas escolas que concluíram o ciclo do projeto, com o objetivo de compartilhar o aprendizado adquirido por meio de ações conjuntas e trocas de experiências e de informações
2012	Implementação em escala do ProEMI/JF nas redes públicas de ensino dos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação Criação do Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

2013	Inclusão de um segundo grupo de escolas participantes do ProEMI/JF em Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Os processos e ferramentas do projeto passaram por revisão e aprimoramento.
2014	Inclusão do terceiro grupo de escolas participantes do ProEMI/JF em Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Em alguns estados, o Jovem de Futuro teve a primeira geração de estudantes do Ensino Médio que concluíram os três anos do projeto.
2015	<p>Início da terceira fase do Jovem de Futuro no estado do Espírito Santo e em novas escolas do Pará e do Piauí. O projeto teve seu formato aprimorado com base na experiência acumulada e no conhecimento adquirido no decorrer das etapas anteriores. No Ceará e em Goiás, o projeto completou o terceiro ano de implementação no formato ProEMI/JF. No Mato Grosso do Sul, o projeto foi descontinuado. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, as últimas escolas da fase piloto concluíram o ciclo do Jovem de Futuro.</p> <p>Lançamento do Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio (SITUA), que disponibiliza informações educacionais para as Secretarias de Educação.</p>
2016	<p>Foram realizados, em conjunto com as Secretarias de Educação, Diálogos sobre Gestão Escolar. Mais de 1.900 estudantes dos cinco estados parceiros do Jovem de Futuro conheceram mais profundamente o modelo de gestão escolar proposto pelo projeto, os princípios, valores e resultados esperados, para depois expressarem de forma artística e literária as impressões sobre o tema.</p> <p>Cinco IUHacks, jornadas de aprendizagem com duração de 30 a 36 horas, foram realizadas em 2016. Em torno de 50 estudantes de cada um dos cinco estados integrantes do Jovem de Futuro “acamparam” por uma noite na escola escolhida para receber a maratona tecnológica.</p>
2017	Seminários regionais realizados em quatro estados parceiros (Espírito Santo, Goiás, Pará e Piauí) jogaram luz nas boas práticas de gestão das redes e promoveram o compartilhamento de conhecimento. Os quatro encontros reuniram, no total, cerca de 2.000 pessoas, entre técnicos das secretarias, gestores escolares e estudantes.

	<p>A segunda edição dos Diálogos sobre Gestão foi realizada nos estados parceiros, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a participação dos jovens na gestão de suas escolas, com foco na melhoria da aprendizagem. No total, cerca de 3.700 pessoas, entre estudantes e gestores, participaram dos Diálogos nos seis estados.</p> <p>Nova parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte levou o Jovem de Futuro para 143 escolas da rede, alcançando cerca de 147 mil estudantes.</p>
--	--

Fonte: site do Programa Jovem de Futuro, acessado em 2019.
Organizado pela autora.

Os registros das ações do PJF, através de seu site, não têm a mesma frequência de atualização em comparação com o site do IU. Por óbvio, as atualizações das informações do IU relacionadas diretas ou indiretamente à educação, dizem respeito ao seu principal instrumento de ação que é o PJF. De certa forma, podemos verificar que a plataforma do PJF é bastante instrumental enquanto a do IU corrobora mais para o fortalecimento de suas propostas e construção de consenso na sociedade. Aos participantes do PJF, uma das plataformas de acesso é o seu site, sugerindo que, estabelecida a parceria, não há necessidade de convencimento e sim de comandos de execução e instrumentalização.

Sobre as fases do PJF, seus respectivos parceiros e tipos de formalização da parceria, organizamos o quadro 7. Ainda que o próximo capítulo aborde a estrutura do programa em si e a sua materialização na escola em estudo, destacamos no quadro a localização temporal da escola no programa, bem como o contexto das parcerias e a sua formalização, o que justifica o grifo no quadro.

Quadro 7 - Fases, parceiros e formalização de parcerias

Fase	Parceiros e formalização da parceria
Fase teste	<p>Escolas Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo</p> <p>PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DA PARCERIA: Diretamente com as escolas e, depois, com o FDE.</p>
Fase piloto	<p>Escolas Secretaria de Educação de Minas Gerais Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul Secretaria de Educação do Estado de São Paulo Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro</p>

	PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DA PARCERIA: Diretamente com as Secretarias Estaduais de Educação e, posteriormente, com as escolas.
Fase ProEMI/JF	Escolas Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), para a avaliação de impacto Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás Secretaria da Educação do Estado do Ceará Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul Secretaria de Estado de Educação do Pará Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DA PARCERIA: Diretamente com os governadores estaduais e, depois, com as Secretarias Estaduais de Educação.
Terceira fase	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação de Goiás Secretaria de Estado da Educação do Ceará Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DA PARCERIA: Diretamente com os governadores estaduais e, depois, com as Secretarias Estaduais de Educação.

Fonte: site Programa Jovem de Futuro, 2019

Organização: a autora

Se nas primeiras fases do programa, as parcerias também eram firmadas diretamente com as escolas, após a terceira fase, essa instância de parceria desaparece e dá lugar às parcerias diretas com os entes públicos no âmbito dos estados, como governadores e secretarias estaduais de educação. Desta forma, podemos aferir que é a partir da terceira fase que é a atual, que mais houve abrangência do PJF em termos quantitativos, pois a adesão ao programa através dos governos estaduais ampliou o número de escolas atendidas pelo programa e conseqüentemente, o número de alunos impactados em números absolutos como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2 - Mapa de Impacto do Programa Jovem de Futuro

Região / Estado	Número de Escolas	Número de alunos	Período
São Paulo	77 escolas	103 mil alunos	2007 - 2013
Rio Grande do Sul	46 escolas	53 mil alunos	2008 - 2014

Minas Gerais	1.296 escolas	418.416 mil alunos	2008 - 2014 2019 - Atual
Mato Grosso do Sul	271 escolas	120 mil alunos	2012 – 2014
Goiás	604 escolas	181.751 mil alunos	2012 - Atual
Ceará	644 escolas	347.861 mil alunos	2012 - Atual
Espírito Santo	235 escolas	89.470 mil alunos	2015 - Atual
Piauí	462 escolas	107.582 mil alunos	2012 - Atual

Fonte: site Jovem de Futuro

Organização: a autora

Posteriormente, vamos retomar estes dados quantitativos relativizando seu alcance, tendo em vista a forma como o Programa Jovem de Futuro foi materializado na escola.

5 GESTÃO DEMOCRÁTICA X GESTÃO GERENCIAL

Embora este trabalho traga para análise tanto elementos sobre a gestão democrática da escola como do gerencialismo, elegemos sistematizar as informações neste subitem afim de tenhamos clara a concepção de gestão democrática que trabalhamos nesta pesquisa, bem como a do gerencialismo. Para isto, abordamos os marcos legais de sua concepção, as ressignificações conformadas no contexto de reforma dos estados capitalistas, em especial, ao da Reforma do Estado no Brasil na década de 1990 que trouxe o gerencialismo como um novo modelo de gestão. Este foi o viés do modelo assumido pela proposta do Instituto Unibanco e expresso na Gestão Escolar para Resultados (GEpR), base do Programa Jovem de Futuro.

Tomamos o cuidado de não caracterizar de forma linear e determinista, antes pelo contrário, pois acreditamos no agir sobre a realidade e modificá-la, a concepção de gestão democrática e a gerencialista não em sobreposição, mas em relação. Entendemos que esta distinção ajuda na construção de entendimento acerca dos anacronismos e incompatibilidades naturalizadas entre os preceitos e métodos do gerencialismo e os da gestão escolar democrática das quais discordamos por entendermos serem antagônicas.

A Constituição Cidadã de 1988 que materializou na forma de lei muitos dos anseios de uma sociedade recém saída de um período ditatorial que durou vinte e um anos, expressa no artigo 206 a gestão democrática como um dos princípios para o ensino público. Tendo em vista o contexto nacional em que foi engendrada, contemplou forças sociais que clamavam por participação numa sociedade que experienciou um longo período ditatorial. Não por acaso, os princípios da gestão democrática escolar estão alicerçados na participação dos sujeitos envolvidos, sejam dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, seja da comunidade escolar em Conselhos Escolares ou equivalentes como os grêmios estudantis como expressos no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996).

Estes dois marcos legais são fundamentais em nossas análises haja vista que são objetos de tensões, disputas e ressignificações. Porém, vale ressaltar o dado que apesar das inúmeras leis que incidiram sobre a LDBEN posterior a sua publicação “nenhuma das 38 leis altera os artigos 12, 13, 14 e 15 da LDBEN sobre a gestão democrática da escola pública” (BATISTA; PEREYRA, p.14). Numericamente temos uma amostragem das tensões e disputas endereçadas a normatização da educação, bem como seus conteúdos, mas por outro lado, já que não alteraram os artigos que tratam mais especificamente da gestão democrática, podemos inquirir que, apesar do amparo legal preservado, porque é tão difícil democratizar o processo de gestão escolar?

A complexidade da questão não compreende resposta simples, mas devemos considerar, ainda no campo político e jurídico, que os projetos societários pautam as formas de percepção inclusive sobre a experiência democrática e no que tange nosso estudo, na forma de experienciar a democracia na gestão escolar. Neste sentido, é importante localizar na década de 1990, o Brasil no contexto mundial e a sua reforma do Estado Nacional pautada pelos organismos internacionais, adequando-se a agenda política global de contenção do gasto público sobretudo para políticas sociais.

A reforma do Estado brasileiro foi realizada por meio da criação do Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE) em 1995, selando o alinhamento da política brasileira com a política neoliberal, distanciando desta forma, o caráter público das finalidades das políticas públicas, super racionalizando-as, terceirizando-as, bem como estabelecendo o privado como parâmetro de eficiência e eficácia, desta forma, estabelecendo a normatização das parcerias público-privado e transpondo as formas de gestão empresarial para instituições públicas e sociais à exemplo da gestão da escola pública.

Ainda dentro dos marcos legais que incidem sobre a gestão democrática da escola, vale ressaltar os dois Planos Nacionais de Educação, suas elaborações e os diferentes contextos e correlações de forças vigentes quando de suas aprovações. Sendo assim, buscamos entender como e em qual medida os mesmos abordaram a gestão democrática, visto que sob a forma das leis nº 10.172/2001 e 13.005/2014 estabeleceram diretrizes e metas para educação brasileira em planos decenais: 2001-2010 ; 2014-2024, respectivamente.

Os ideais democráticos que estiveram no bojo nas demandas das entidades que integraram o Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública (FNDEP) e que elaboraram uma proposta do PNE a partir de duas edições do Congresso Nacional de Educação (Consed) em 1996 e 1997, ou seja, com a participação da sociedade civil, tensionaram os interesses no campo político. Haja vista que as discussões demandam tempo e análise, ainda assim podemos contabilizar quase cinco anos entre o primeiro Congresso Nacional de Educação (1996) e a aprovação em forma de lei em 2001, sendo que a partir de 1998 a proposta já se encontrava no Congresso Nacional como Projeto de Lei a ser discutida.

No PNE do decênio de vigência de 2001-2010, portanto o primeiro após a CF/88, podemos aferir mais por meio da natureza das entidades envolvidas que integraram o FNDEP, o teor de suas demandas do que propriamente as mesmas materializadas na lei, pois o PNE ficou muito aquém das proposições mobilizadas pela sociedade civil, leia-se, organizada e representada especialmente pelas mais de trinta entidades que integraram o FNDEP. Dentre as entidades estavam: União Nacional dos Estudantes (UNE), Conferência Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anped), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), etc.

Embora as mobilizações por meio do FNDEP neste processo tenham sido grandes e significativas, o PNE (2001-2010) ao não considerá-las e não garantir o financiamento necessário para o cumprimento de seus objetivos, ficou muito aquém do esperado e articulado pela sociedade civil (FLORES, PERONI, 2016). Tanto a omissão do Estado em não acompanhar e avaliar o cumprimento dos objetivos do PNE, como a inviabilização financeira para tal, fez do primeiro PNE pós CF/1988 pouco efetivo, mas é preciso não minimizar a articulação e mobilização das entidades que propuseram e cobraram um PNE que estivesse consoante com os valores democráticos represados pelo período da ditadura.

Cabe dizer que entre o término da vigência do PNE, em 2010, houve muita tensão e disputa para a aprovação do atual plano vigente que só foi aprovado em 2014. Ao nosso estudo, para a contextualização dos marcos legais que implicaram na gestão da educação, coube trazê-los como elementos para as nossas análises. Desta forma, sobre o PNE 2014-2024 nos amparamos nos estudos de Flores e Peroni acerca das metas que incidem mais diretamente sobre a gestão democrática, em especial a meta número 19 do PNE.

O texto da meta 19 diz “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 19).

Concordamos com Flores e Peroni sobre o gerencialismo ganhar espaço normativo no PNE:

Na meta 19 do novo PNE, a proposta de gestão democrática aparece, dando lugar, em nosso entendimento, a um modelo de gestão gerencial, que aponta de forma genérica a participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que apresenta princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho (FLORES, PERONI, 2016, p.96)

Entendemos que a incompatibilidade contida no texto da meta 19 que compreende duas concepções de gestão que são antagônicas, uma de viés democrático, de participação e outra de viés gerencial, importando mais mérito e desempenho; é um fenômeno que extrapola o texto da lei, pois fundamenta as orientações colocadas em curso sob forma de programas de gestão que

interferem no conteúdo da proposta da educação, como é o caso do modelo empreendido pelo Instituto Unibanco através do Jovem de Futuro, com a Gestão para Resultados (GEpR) na escola.

A dimensão jurídica aqui não é entendida como garantia da fruição dos direitos, caso contrário, não estaríamos discutindo a efetivação da gestão democrática escolar amparada e normatizada tanto pela CF/1988, como pela LDBEN e pelo PNE em suas duas versões. Desta forma, entendemos que elementos da dimensão jurídica são instrumentalizados para a efetivação de projetos societários que não são comprometidos com a construção de uma sociedade democrática. Eles modulam suas ações conforme os parâmetros do mercado, não importando as lutas e conquistas históricas da sociedade, pois a urgência das demandas das etapas e crises do capital tentam sequestrar a memória da sociedade, sob pena de não ser possível manter as contradições de seu sistema de exploração.

Para além da disputa de projetos societários distintos, encontramos este campo de tensão na disputa pelo modelo de gestão da escola. Se pensarmos na finalidade da educação e nas formas pelas quais a sociedade se organizou para reclamá-la, o gerencialismo se distancia de todos estes aspectos, pois ignora os processos e estabelece resultados mensuráveis como a própria finalidade da educação e para o alcance dos mesmos, transmigra métodos e teorias aplicáveis em qualquer instituição, desconsiderando as particularidades e singularidades da educação, entre elas, a de que a gestão democrática

[..]é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Portanto, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação é um longo processo de construção. (PERONI,2015,p.86)

A ideia dicotômica entre gestão escolar democrática versus a gestão empresarial, esvazia ou mesmo valora negativa e unilateralmente a gestão democrática, porque esta ideia é estereotipada e por isso, incompleta. Ainda que possamos fazer as devidas comparações, devemos evitar a simplificação das equivalências, sob pena não considerarmos a natureza dos processos e suas especificidades. Elas são antagônicas e fazem parte de projetos societários antagônicos, mas se fizermos comparações lineares, estaremos sujeitos à enganosa afirmação de quem de um lado temos a eficiência e do outro a ineficiência, por exemplo. Desta forma, nossas análises fundamentam-se do que propriamente é ser eficiente no contexto escolar.

Não questionamos o uso racional de recursos, pelo contrário, mas não nos distanciamos daquilo que é a finalidade da educação e os meios pelos quais ela utilizada para alcançá-los

(PARO,2003). Afinal, a gestão da escola deve estar à serviço das finalidades da educação e uma das mais caras a nossa sociedade é a formação cidadã do sujeito, oferecendo condições para que o mesmo tenha uma visão crítica sobre sua realidade, afim de que possa agir sobre ela.

Ou seja, a gestão escolar democrática não anula ou desqualifica a busca por aperfeiçoar seus processos, mas para isto não deve assumir o caráter gerencialista que anula os fins pelos quais ela foi instituída, pois ambas são de naturezas distintas, tão logo suas finalidades também são distintas. O uso racional de recursos cabe à gestão democrática da escola desde que estejam consoantes com a finalidade da educação pública, usando para o mesmo, processos de participação que estão muito além da eleição de diretores como é comumente percebida na escola, tal como a redução da participação dos conselhos escolares à função apenas protocolar e cartorial, obedecendo e sendo instrumento do modelo de gestão gerencial acolhida como a solução para educação:

Orientada pelo projeto político neoliberal, com a diretriz central focada na privatização dos bens públicos e para uma gestão escolar do tipo gerencialista, que favorece a manutenção da hierarquia escolar, a gestão unipessoal do diretor ou diretora, bem como incentiva a competição, em detrimento da colaboração, na escola pública. Sob essa diretriz normativa, a gestão colegiada exercida pelos conselhos escolares se torna um instrumento meramente cartorial na organização e gestão da escola pública.”(BATISTA;PEREYRA,2020,p.20)

A forma linear como os princípios da administração são empregados na gestão da educação, considerando que seus problemas são simplesmente administrativos, nos permite sublinhar alguns dos limites deste alcance e suas contradições, tendo em vista que

A escola, como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (DOURADO, 2006,p.23)

Estamos de acordo com o exposto por Dourado que contribui com nossa análise em relação às dificuldades que a escola encontra em democratizar seus processos, visto que a gestão democrática não é efetivada por decreto, mas construída na experiência de seus sujeitos. Desta forma, as dificuldades de efetivação da gestão democrática na escola extrapolam os procedimentos regimentais inerentes a ela, impondo à mesma, valores que contradizem a sua

própria existência e que estão à serviço do capital que não admite concepções que não estejam empenhadas em sua manutenção e crescimento

Neste sentido, Licínio Lima nos ajuda a entender a dimensão de tais dificuldades, expondo como a percepção do ideal representado pelo mercado dificulta a democratização da gestão escolar ou mesmo se sobrepõe aos ideais democráticos contidos na mesma:

À semelhança das escolas privadas, o controlo democrático diretamente estabelecido sobre as escolas públicas deveria desaparecer, assim desburocratizando as escolas, tornando-as mais eficazes e responsáveis perante as escolhas da comunidade e das famílias. Uma visão clara, objetivos estabelecidos rigorosamente e com ambição, lideranças educacionais mais fortes, professores mais profissionais, famílias com capacidade de exercer a escolha da escola, estariam na base de escolas mais eficazes e com melhores resultados. Descentralização, competição e escolha seriam os segredos da escola eficaz, incompatíveis com lógicas de gestão e de controlo democráticos; “mercados”, não “democracias”, seriam os referenciais mais compatíveis com escolas em busca da excelência académica (LIMA,2014,p.23)

Segundo a visão que elege a gestão gerencial como a ideal, inclusive para escolas, a democracia é um empecilho a ser superado pelos valores que regem o mercado. A coletivização das decisões alcançadas por meios de mecanismos de participação na escola como órgãos colegiados, por exemplo, traduzem-se, segundo esta visão, como burocracias que impedem a eficiência da escola que deveria priorizar seus resultados. Para além de questionarmos o foco apenas nos resultados e não no processo, questionamos que resultados são estes e em qual medida se distanciam da finalidade da educação em detrimento das finalidades apenas mercantis.

Dialogando com exposto por Dourado e Lima, o quadro abaixo sistematiza algumas particularidades da organização escolar e empresarial, pontuando-as não de forma dicotômica e simplista, mas de maneira que possamos entender, sobremaneira, o porquê de seus antagonismos:

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL
<ul style="list-style-type: none"> · visa à produção de bens não-materiais, à medida que o produto não se separa do processo de sua produção · aluno é sujeito e objeto no processo de produção e socialização do conhecimento historicamente produzido · a formação humana é o principal objetivo da construção da identidade escolar, segundo seus atores sociais · como instância contraditória, contribui para a superação da dominação e para a manutenção das condições objetivas 	<ul style="list-style-type: none"> · tem como principal objetivo a produção de bens materiais, a reprodução do capital e a alienação do trabalhador · os fins da atividade humana são a produção de mercadorias, visando à obtenção de lucro · visa à reprodução ampliada do capital, através da mais valia, e, portanto, a manutenção da dominação

Quadro elaborado pela autora

Como podemos perceber, a própria natureza de cada uma das matrizes de gestão expostas no quadro está ligada às suas respectivas finalidades. Em termos descritivos, não há incoerência quando a analisamos separadamente. Ou seja, a natureza de sua existência dialoga com seus respectivos objetivos e finalidades. Ainda que possamos, no caso da organização escolar, admitir que a consolidação destes fins estejam sempre em disputa e atravessados pela correlação de forças, em teoria são e estão consoantes dentro do seu campo.

Por outro lado, a organização empresarial expressa em modelo de gestão e transposta para a escola, mantém sua finalidade de alienação do trabalhador, reprodução do capital, manutenção da dominação através da ideologia do mercado, seletividade de sua matéria-prima, etc. Porém, estas finalidades não só ganham outros nomes como outras formas e estratégias para alcançarem a dimensão da escola através do modelo gerencial de gestão.

Sendo assim, ao analisarmos o modelo de gestão utilizado pelo Programa Jovem de Futuro, chamado Gestão Escolar para Resultados (GEpR) do IU, entendemos melhor a forma de sua materialização na escola e quais as implicações de sua intervenção para a gestão

democrática da mesma, sendo a escola uma instituição social de privilegiado local de construção e consolidação da democracia para a sociedade.

O papel da escola na construção de uma sociedade democrática é central e a disputa que se faz em torno dos projetos societários distintos, a coloca em posição de destaque, pois conhecida esta importância, é por meio dela que pode-se avançar nos processos democratizantes ou mesmo instrumentalizá-la em detrimento dos princípios do mercado. Sendo assim, parcerias à exemplo do IU, não só implicam na gestão democrática da escola como também sequestram da educação pública seus princípios duramente conquistados e baseados na participação dos sujeitos, redimensionando a finalidade da escola enquanto espaço de construção de uma sociedade democrática.

O conceito de democracia que desenvolvemos e utilizamos neste trabalho não comporta a dimensão de abstração, mas como “materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013, p.46). Este conceito dialoga com nossas análises sobre a escola e seu papel social, suas contradições e as formas pelas quais acreditamos que ela possa superá-las.

5.1 GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

A intervenção do Programa Jovem de Futuro na escola está alicerçada em sua proposta de gestão, o Gestão Escolar para Resultados que considera a gestão escolar ineficiente e ineficaz (PERONI, 2016). Partindo do diagnóstico feito sobre a gestão ser o problema da escola, oferecem seu modelo de gestão como solução, adotando sistemas que monitoram, controlam e avaliam inclusive a adesão da comunidade escolar ao PFJ. O Instituto Unibanco considera o GEpR o pilar orientador do processo formativo a partir da fase em que é oferecido como ProEMI/JF.

Ainda que os manuais disponibilizados no site do Instituto Unibanco acerca do que é a Gestão Escolar para Resultados ofereçam descrições conceituais sedutoras, ao analisarmos sua materialização na escola, entendemos o quanto este modelo de gestão é parte de modelos que são antagônicos a gestão democrática da escola. A descrição da GEpR pelo IU toma com pautas algumas questões caras e históricas da luta pela educação pública de qualidade ao mesmo tempo que condiciona seu alcance ao cumprimento de seu programa, deslocando e desqualificando a gestão democrática:

De acordo com esse conceito, todos os processos que compõem a gestão escolar nas escolas (gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional) devem estar a

serviço da gestão pedagógica, ou seja, dos resultados de aprendizagem. Em uma escola que funciona bem, a aprendizagem é o foco e a prioridade de todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, a escola precisa ter professores bem preparados e comprometidos; um espaço saudável, seguro e acolhedor, que estimule e potencialize a aprendizagem; controle, eficácia e transparência no uso do dinheiro; e relações pautadas pelos princípios democráticos e inclusivos e pela ética. O GEpR é um modelo que visa contribuir para a melhoria das rotinas da gestão escolar, criando as condições que irão garantir a geração de resultados e o efetivo direito à aprendizagem de todos os estudantes. O objetivo é que a aprendizagem seja colocada como centro de todas as decisões da gestão. (Disponível em < <https://jovemdefuturo.org.br/ge-para-resultados/> . Acesso em: 18 de março 2020).

A descrição do IU sobre GEpR não dá conta de suas limitações, contradições e de como a entendemos: incompatível com os princípios da gestão democrática. Desta forma, podemos destacar que é a partir da execução de seus métodos, de suas orientações e formações que encontramos elementos suficientes para questionar sua intervenção na escola e como implicou na experiência da gestão da mesma.

A GEpR é concretizada na escola a partir do método Circuito de Gestão que por sua vez, baliza o Plano de Ação assumido na e pela escola. Aqui há um imbricado de processos e métodos que foram transpostos das teorias da administração e que, segundo o IU e seu diagnóstico, serviriam para “qualquer instituição” e com o peso do significado, até para a escola.

Conforme orientação do documento do IU sobre o Plano de Ação, o Circuito de Gestão é composto por ações de:

PLANEJAR - Diagnosticar necessidades escolares • Definir objetivos e metas • Determinar estratégias para alcançar os objetivos, compondo um Plano de Ação, com cronograma, orçamento e responsáveis • Adaptar e/ou replanejar ações do plano, caso necessário

EXECUTAR - Mobilizar a comunidade escolar para as ações • Propiciar e facilitar as condições para as atividades • Executar as ações conforme cronograma • Registrar as execuções física e financeira das ações • Implementar ações corretivas em função dos resultados obtidos

MONITORAR - Acompanhar e monitorar a execução das ações • Analisar como a execução do plano está inserida na rotina escolar • Analisar o desempenho de toda a equipe escolar • Verificar se os objetivos estão sendo alcançados • Verificar se a execução ocorreu como planejado

AVALIAR - Analisar e avaliar a execução do Plano • Verificar se os objetivos foram alcançados • Aprender com o processo e aprimorar os processos seguintes

(Comunidade de Aprendizagem) • Sistematizar e ampliar os processos que tiveram sucesso. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 14).

As ações contidas no Circuito de Gestão são inspiradas num modelo conhecido como PDCA (*plan, do, check, act*) da década de 1920, criado pelo estadunidense Walter A. Shewhart que notabilizou-se pela suas contribuições tanto para indústria como para a estatística, tendo como foco a melhoria dos processos e da qualidade total. Este tratamento descolado da realidade escolar e próximo da produtividade fabril, é demarcado pelos chamados “RE”: resultados esperados pelo PJJF na escola, pois são mensuráveis, planilháveis e de repertório pré-estabelecido. Desta forma, os procedimentos adotados não estariam dissonantes das finalidades estabelecidas pelos IU.

À saber os resultados esperados compunham um conjunto de seis itens (RE1 – RE6) e o IU dispunha de um repertório de ações que poderiam ser adotadas para estes fins, sendo esta a orientação que guiava a elaboração do Plano de Ação: resultados esperados x ações escolhidas dentro do repertório do IU.

São resultados esperados conforme orientação do IU: a) R1 – Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas. R2 – Alunos com alto índice de frequência; b) R3 – Professores com alto índice de frequência. R4 – Práticas pedagógicas melhoradas; c) R5 – Gestão escolar para resultados. R6 – Infraestrutura da escola melhorada. Estes resultados esperados operam com três categorias de sujeitos na escola: professorado, alunado e gestores implicados na concretização da GEpR.

Se comparamos a descrição mais genérica sobre a GEpR com as descrições mais procedimentais da mesma, deparamo-nos com inúmeras contradições e limitações e ambas corroboram com nossa ideia de incompatibilidade com os princípios da gestão democrática. Estes elementos ficam mais evidentes e são postos em relevo e analisados no decorrer deste trabalho que coteja com fontes documentais produzidas na e para escola, que dão conta da materialização deste modelo de gestão no espaço escolar estudado.

6 MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NUMA ESCOLA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Neste capítulo, abordamos a forma da materialização do Programa Jovem de Futuro na escola em estudo. Para entendermos a forma e dimensões desta materialização, fizemos a interlocução entre as propostas do PJF, as entrevistas realizadas e documentos produzidos na e para escola a partir da rotina administrativa estabelecida entre a mesma e o IU.

Para melhor organização do texto e sua compreensão, o dividimos em subitens que contemplam um conjunto que amplia o campo de nossa análise. As fontes documentais citadas acima, compõem todos os itens, pois não há linearidade temática e fomos construindo as categorias a partir da coleta destes dados.

Diante das fontes documentais sobre as quais nos debruçamos nesta pesquisa, foi preciso estabelecer qual é a relação de sua análise com o nosso referencial teórico. Neste sentido, buscamos não haver descuido, sob pena de fazermos uma análise conformada dentro da própria lógica hegemônica, como alertam Evangelista e Shiroma:

Não pretendemos analisar a política em si, tomando-a em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada de sua materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção. Analisamos documentos, procuramos decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam na luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA,SHIROMA,2019,p.84)

6.1 JOVEM DE FUTURO A PARTIR DA ESCOLA

Se no capítulo anterior apresentamos a forma como o Programa Jovem de Futuro atua, aqui faremos sua apresentação através dos manuais utilizados na escola, o que consideramos ser uma fonte privilegiada, pois para além de todas as informações veiculadas e disponíveis para todos, os documentos para e da escola, representam como o programa de fato se apresenta e como e em quais dimensões ele se materializa e implica na vida escolar.

O material produzido na escola a partir das demandas do IU é bastante extenso e diverso, somente ele abarcaria um longo estudo sobre vários aspectos. Porém, fizemos recortes temáticos a fim de estabelecer interlocuções com as entrevistas.

O volume do material produzido e a realidade da rotina administrativa da escola são dados importantes de pesquisa, visto que são inúmeras planilhas, comunicados, gráficos, apresentações de resultados, prestações de contas, organização de eventos etc.; isto tudo acrescido à rotina administrativa da escola, sobrecarregando sua equipe.

No quadro 9, trazemos o índice que organiza modelos de planilhas que foram utilizadas

ROTINA ADMINISTRATIVA

Referência	Nome	Descrição
Planilha 01	ÍNDICE GERAL	Índice
Planilha 02	<u>CADASTRO</u>	Ficha cadastral da Escola
Planilha 03	<u>MARCO LÓGICO - PJF</u>	Marco Lógico do Projeto JOVEM DE FUTURO
Planilha 04	<u>EXEMPLO - MPO</u>	Modelo da Matriz de Planejamento Operacional
Planilha 05	<u>AJUDA</u>	Ajuda / Glossário / Referências do Manual
Planilha 06	<u>RE1</u>	Atividades do Resultado Esperado 1
Planilha 07	<u>RE2</u>	Atividades do Resultado Esperado 2
Planilha 08	<u>RE3</u>	Atividades do Resultado Esperado 3
Planilha 09	<u>RE4</u>	Atividades do Resultado Esperado 4
Planilha 10	<u>RE5</u>	Atividades do Resultado Esperado 5
Planilha 11	<u>RE6</u>	Atividades do Resultado Esperado 6
Planilha 12	<u>RE7</u>	Atividades do Resultado Esperado 7
Planilha 13	<u>CADASTRO DE ATIVIDADES</u>	Cadastro das Atividades e Subatividades
Planilha 14	<u>CADASTRO DE FORNECEDORES</u>	Cadastro dos Fornecedores de Bens e Serviços
Planilha 15	<u>RELAÇÃO DAS DESPESAS</u>	Relação das despesas efetuadas
Planilha 16a	<u>RESUMO DE VALORES PLANEJADOS</u>	Relatório Resumido da Planejamento Orçamentário
Planilha 16	<u>RESUMO DE VALORES</u>	Relatório Resumido da Execução Orçamentária
Planilha 17	<u>COMPARATIVO PL x RL</u>	Comparativo de Custo por Subatividade Planejado vs. Executadas
Planilha 17a	<u>ACOMPANHAMENTO ORÇAMENTÁRIO</u>	Controle Contábil de Remanejamentos
Planilha 18	<u>TABELA DE DESPESAS</u>	Tabela de Classificação de Despesas
Planilha 19	<u>MEMÓRIA DO PROJETO</u>	Memória da Execução do Plano de Ação

pela escola. Cada uma delas traz o modelo pronto e explicações de como alimentar os dados. Estas não são as únicas planilhas e documentos da rotina IU x escola, mas começaremos por elas.

Quadro 9 - Rotina administrativa do Programa Jovem de Futuro X escola

A planilha 3 apontada no quadro 8, é o do Marco Lógico do PJF destacado, pois nele está uma síntese do programa e como ele deveria ser aplicado na escola. Estas informações servem para otimizar a leitura deste trabalho, tendo em vista que recorreremos às suas categorias para cotejar com as entrevistas e as fontes documentais produzidas na escola a partir da rotina administrativa entre a escola e o Instituto Unibanco.

O Marco Lógico do PJF serviu de base para todos os projetos desenvolvidos na escola no ciclo do PJF. A cada relatório ou planilha demonstrativa dos resultados, seguiam a orientação de utilizarem as mesmas terminologias, especialmente as referentes aos resultados esperados, sendo cada um deles identificados como RE1, RE2, RE3, RE4, RE5, RE6 e RE7. Em alguns

casos, identificamos que mesmo as atividades e projetos que acontecerem na escola e que não tinham nenhuma relação com a ação do PJF foram incluídos nos relatórios de atividades e enquadrados dentro dos indicadores estabelecidos pelo IU.

A partir do manual de implementação do PJF disponibilizado para a escola e consultado para este estudo, apresentaremos a acepção do IU acerca dos termos apresentados no quadro 10 para que não corramos o risco de não os entender conforme o contexto que se apresentam.

Além dos termos “Resultados esperados” e “indicadores”, vamos contextualizar a partir da mesma fonte o que é “Atividade” e “Subatividade”, pois ambos são a operacionalização do plano de ação, ou seja, a materialização do PJF na escola.

Quadro 10 - Descrição de itens do Manual de Implementação do Programa Jovem de Futuro

RESULTADOS ESPERADOS
São os bens ou serviços produzidos , que permitem a consecução do objetivo do projeto. Conseguir atingir todos os resultados é fundamental, já que é a realização do conjunto completo dos resultados que possibilita a concretização dos objetivos do projeto.
INDICADORES
Os indicadores formam a base para a avaliação do projeto. São eles que nos permitem medir e controlar concretamente o alcance e a dimensão desse alcance dos objetivos e resultados. Os indicadores são “descrições operacionais em termos de grupo alvo, produto (sua quantidade e qualidade), período (início e duração) e lugar, para avaliar em que medida os objetivos, os resultados e as atividades foram concretizados. A descrição operacional dos objetivos e resultados sob a forma de indicadores permite rever a pertinência e a viabilidade do objetivo/resultado e acompanhar a sua realização.
ATIVIDADE
O QUÊ vai ser feito para se obter os Resultados Esperados. As atividades são as múltiplas providências e trabalhos planejados e realizados para alcançar os resultados esperados. As atividades devem ser pensadas para cada um dos REs em particular, mas o conjunto de atividades escolhidas para os 7 resultados do PJF devem compor, ao final, um plano inter-relacionado, coerente e consistente. Operação: Digitar o nome da atividade e um resumo que a explique, deixando claro como que esta atividade irá contribuir para o alcance do RE.
SUBATIVIDADE
COMO vai ser feita a atividade, a fim de alcançar aos Resultados Esperados . Na planilha "RE". Operação: Descrever detalhadamente, ou seja passo-a-passo cada atividade.
Fonte: aba 5 da planilha intitulada “Ajuda” do Manual de Implementação do PJF disponibilizado para a escola. Grifos nossos. Organização: a autora.

A partir dos documentos que registram o conteúdo de algumas formações que o IU forneceu para a equipe executora do PJF da escola, verificamos o quanto era destacada a importância de o que e como fazer para que o programa alcançasse seus indicadores, ainda que o mesmo fornecesse a possibilidade ilusória de que seriam os professores, alunos e comunidade escolar que fariam estas escolhas através de participações que não ocorreram de forma efetiva como verificaremos em documentos e no conteúdo das entrevistas.

O conteúdo da figura 2 apresentada abaixo é mais específico e direto em comparação às orientações contidas no marco lógico. Sendo assim, entendemos que as diferentes abordagens correspondem ao momento de cada comunicação; enquanto o marco lógico foi basilar para a implementação do PJJ na escola, as formações reforçavam com maior objetividade o que fora expresso no marco lógico, também servindo de acompanhamento do programa.

Figura 2: Tipos de indicadores do Programa Jovem de Futuro.

Indicadores - Tipos

TIPO INDICADOR CARACTERÍSTICAS	EFICIÊNCIA	EFICÁCIA (Qualidade)	EFETIVIDADE	
			RESULTADO	ALERTA
Dizem Respeito	Ao modo de utilizar os recursos disponíveis	Satisfação dos clientes	Auxiliar se a meta foi alcançada	Avaliar a evolução dos resultados obtidos
Medem	A eficiência dos processos	A eficácia e o impacto dos processos (**)	São medidas ao final do prazo para a meta	São medidas durante o processo de monitoramento
Tem Foco	No esforço	No resultados	Nos resultados	No esforço
Indicam	Como fazer	O que fazer	—————	—————
Ensinam	Fazer certo as coisas	Fazer as coisas certas, com o reconhecimento	Fazer as coisas certas	—————
Exemplos	Percentual de redução de custo	Percentual de atendimento	Índice de alunos aprovados por ano	Percentual de alunos com notas abaixo da média por bimestre

Fonte: conteúdo de material de formação do IU disponibilizado para a escola em formato *power point*.

Sem nenhum constrangimento, este material de formação gerencial sequer tem a preocupação de adequar a linguagem para os termos educacionais, não que isto fosse apagar as contradições existentes que estamos aqui abordando, mas ao evidenciarmos como os discursos são reproduzidos na e para escola na documentação analisada, contribuiu para que pudéssemos entender melhor a totalidade que é composta pelas contradições do movimento.

Posto algumas informações preliminares sobre como são abordados os itens do marco lógico, vejamos como ele se apresenta:

Quadro 11: Marco Lógico do Programa Jovem de Futuro

MARCO LÓGICO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO			
	LÓGICA DA INTERVENÇÃO	INDICADORES	
OBJETIVO GERAL	Contribuir para o desenvolvimento humano dos jovens em situação de vulnerabilidade	Número de jovens que concluíram o Ensino Médio;	
		Número de jovens que ingressaram no Ensino Superior;	
		Número de que ingressaram no mercado de trabalho.	
OBJETIVO DO PROJETO	Desempenho dos jovens do Ensino Médio melhorado	Média da escola nas avaliações externas aplicadas pelo IU, na escala SAEB	
		% de rendimento dos alunos distribuídos pelos níveis de proficiência na escala SAEB	
	Permanência dos jovens na escola	Taxa de abandono escolar	
PROFESSOR	RE1	Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas	Taxa de alunos aprovados em LP e Matemática, por turma e bimestre
	RE2	Alunos com alto índice de frequência	Taxa de alunos com frequência acima de 75% em MAT e LP
	RE3	Alunos com atitudes de responsabilidade socio-econômica-ambientais desenvolvidas	Taxa média de adesão dos alunos às atividades complementares do Projeto
			Projetos do FAPA realizados por iniciativa dos alunos
Taxa de participação do Aluno do EM na implementação dos projetos do FAPA			
			Taxa de participação de alunos envolvidos na proposição de projetos ao FAPA
SOR	RE4	Professores com alto índice de frequência	Média de Frequência dos professores por série

	RE5	Práticas pedagógicas melhoradas	Diversidade das Práticas Pedagógicas
			Número de projetos de professores selecionados pelo FAPP implementados adequadamente
			Taxa de adesão e participação dos professores em atividades complementares PJJ
GESTÃO ESCOLAR	RE6	Gestão escolar para resultados	Índice de cumprimento do plano de ação
			Taxa de execução orçamentária do plano de ação
			Efetividade do Grupo Gestor do Projeto
			Diversificação de mecanismos de participação na vida escolar
			Clima Escolar
			Consistência na prestação de contas financeiras
			Adequação do uso de recursos financeiros
			Diversidade das parcerias existentes
	RE7	Infraestrutura da escola melhorada	Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso e utilizadas
			Ambiente escolar conservado

Fonte: extraído do Manual de Operação (2012, p.10)

O Instituto Unibanco, conforme os dados contidos no quadro acima, elabora e articula o que chama e enumera como resultados esperados com os indicadores que também são elaborados a partir de sua concepção de educação e gestão da mesma, cabendo à escola elaborar um plano de ação conforme os parâmetros preestabelecidos e cumprindo uma agenda administrativa ostensiva como demonstram as inúmeras planilhas que a equipe executora do PJJ

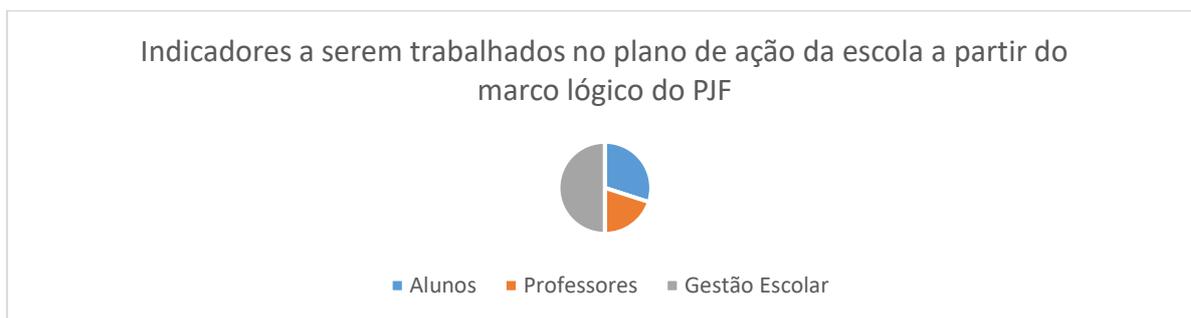
na escola teria que dar conta. Vale ressaltar que a rotina administrativa de uma escola já é uma tarefa de alta demanda que exige um esforço para além do possível das equipes diretivas.

Os resultados esperados representados pelo IU como RE1, RE2, RE3, RE4, RE5, RE6 e RE7, além de sua descrição na figura, orientam como a escola deveria elaborar seu plano de ação para que os mesmos fossem alcançados. Ao analisarmos a documentação produzida na escola que registra quais ações e como foram materializadas, temos uma dimensão para além do manual contido no Marco Lógico que, como vimos, apresenta entre suas orientações de cunho gerencial, pautas que são comuns aos anseios da comunidade escolar e a sociedade comprometida com a educação.

Sendo assim, colocamos em relevo como o IU articula estas pautas que são, legitimamente, da educação emancipadora, pública e não gerencial que é a orientação cartilhar do IU, representativa de um projeto societário pautado na meritocracia. Os indicadores que lidam com números, índices, taxas e rendimento percentual compõem a maior parte dos indicadores do Marco Lógico e este dado é muito importante, mas apenas reforça o viés gerencial do PJJ ao passo que ao analisarmos os outros indicadores, nos permite entender como e quais contradições estão presentes neste processo.

Embora as descrições do Marco Lógico do PJJ constem no quadro 11, faremos algumas observações primeiramente quantitativas sobre elas para que, a partir delas, possamos cotejá-las com a forma de materialização dos indicadores elaborados pela escola, registrada em fonte documental utilizada nesta pesquisa, bem como as entrevistas que ajudam a ilustrar este processo.

No Marco Lógico do PJJ encontramos de forma sistematizada quais são os percursos que escola poderia escolher para alcançar os objetivos propostos, sempre justificando-os conforme códigos próprios do ML e acolhidos em planilhas diversas. Ao total são sete as categorias dos resultados esperados e estão subdivididos conforme o segmento escolar a qual se destina, sendo: aluno, professor e gestão escolar na proporção 3:2:2. Porém esta proporcionalidade não se mantém quando analisamos o número de indicadores para cada segmento. Desta forma temos 6:4:10, evidenciando a centralidade das ações voltadas à gestão escolar conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Indicadores x segmento escolar

Fonte: Marco Lógico do PJF. Elaboração da autora.

Dos indicadores apontados para alcançarem do RE1 ao RE3 que contemplam os resultados esperados em relação aos alunos, apenas um dos seis não é descrito como taxa e está posto como “Projetos FAPA⁶ realizados por iniciativa dos alunos”. Os resultados esperados em relação aos professores correspondem aos RE4 e RE5 e contam com quatro indicadores, sendo que três deles obedecem à lógica de média, taxa e número, excetuando-se apenas um descrito como “Diversidade de Práticas Pedagógicas”. Já os dez indicadores que compõem o RE6 e RE7 que são referentes à gestão escolar apresentam maior amplitude temática em comparação aos demais indicadores, mas ainda predomina a lógica que utiliza índice, taxa e outras aferições como parâmetro. Conforme o que foi proposto, destacamos os indicadores que expuseram as contradições deste processo, tanto os apontados acima, como os que ganharam maior centralidade das ações e que referem-se à gestão escolar descritos como “Efetividade do Grupo Gestor”, “Diversificação de mecanismos de participação na vida escolar”, “Clima escolar” e “Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso e utilizadas”.

O quadro 11, abaixo, expõe tanto a proporcionalidade numérica como temática dos indicadores, pois no total de vinte indicadores do Marco Lógico, apenas seis deles não são alusivos diretamente às taxas, índices e médias e a partir deste dado importante, orientamos nossas análises.

Quadro 12 - Proporção temática dos indicadores do Programa Jovem de Futuro

Aluno	RE1, RE2 e RE3	Projetos do FAPA realizados por iniciativa dos alunos
Professor	RE4 e RE5	Diversidade das práticas pedagógicas
Gestão Escolar	RE6 e RE7	Efetividade do Grupo Gestor Diversificação de mecanismos de participação na vida escolar Clima escolar Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso.

Fonte: Marco Lógico do PJF. Elaboração da autora

⁶ FAPA: Fundo de Apoio ao Projeto de Alunos. Há também o FAPP: Fundo de Apoio ao Projeto de Professores, descrito nos indicadores do RE5 do Marco Lógico.

Ainda que os itens apontados como indicadores abarquem diversos aspectos e entre eles estejam pautas importantes da gestão democrática, como a diversificação de mecanismos de participação na vida escola, bem como itens que são de desejo de toda comunidade escolar e sociedade como uma escola com infraestrutura e com diversidade de práticas pedagógicas; é a forma de materialização dos mesmos a partir no plano de ação que nos fornece elementos importantes para a análise de como esta intervenção implicou na gestão democrática da escola.

Os próximos subitens foram divididos por temáticas, pois desta forma conseguimos ter uma visão ampliada da materialização do plano de ação na escola a partir dos alunos, professores e gestão da escola. Inicialmente faríamos um agrupamento por segmentos tal como a organização por eixo do Marco Lógico do PJJ, mas ao avançarmos na pesquisa nos deparamos com abordagens e ações recorrentes em todos os segmentos o que deixaria este estudo monolítico e não pretendemos que o seja, pois consideramos que as contradições são parte integrante do processo.

A opção por separar em temas não exclui a interlocução entre eles, pelo contrário, pois as fontes estudadas não são estanques e fornecem, algumas vezes, informações que não correspondem à obviedade de seu título ou destinação. Por este motivo, nosso objeto esteve sempre em movimento e foi construído ao longo deste estudo.

Os sujeitos do processo que aparecem nas entrevistas também não se conformam apenas em seu segmento correspondente, pois a percepção do PJJ pelos mesmos é orgânica, acompanhando o fluxo de suas percepções e, não raro, as percepções sobre cada segmento em relação ao PJJ é diferente e até mesmo antagônica.

6.1.1 Práticas Pedagógicas

Em um dos relatórios produzidos na escola sobre um passeio pedagógico e num trecho de uma entrevista, identificamos que, ainda que a escola mantivesse ou mesmo incrementasse suas atividades pedagógicas independentemente da intervenção do PJJ, o fato do mesmo estar atuando naquele momento na escola, acabou vinculando estas atividades à ideia de que acontecia por conta dele, ou que só poderia acontecer por conta dele. Estas não são afirmações textuais dos entrevistados, mas são parte das análises feitas aqui.

Tanto a ação registrada no relatório quanto a entrevista, conformam-se dentro do indicador do Marco Lógico do PJJ que é diversificar as práticas pedagógicas a fim de alcançar o resultado esperado que é melhorá-las (RE5), sendo para o IU uma atribuição do professor.

Abaixo, trechos da entrevista do(a) professor(a) identificado(a) como do grupo A no quadro de entrevistados (quadro 1) – onde relata sobre um projeto pedagógico realizado no segundo ano do ciclo do PJJ na escola:

No segundo ano, por exemplo, eu fiz o projeto do Lip Dub, todas as turmas tinham que participar, todas as turmas tinham que fazer no espaço escolar. Era pra ser por exemplo, o meu tinha que estar vinculado a área de linguagens, eles tinham que escolher uma música em inglês, por exemplo, e aprender a cantar, a tradução, tudo porque eles tinham muito problema de convívio, de relacionamento, então esse meu projeto eu trouxe pra escola e o Instituto bancou, eu quis fazer e acabei fazendo sozinha ele, porque tinha muito problema de integração entre eles. Então era uma coisa que no começo era, tipo assim, não tem discussão, todos tem que participar da turma, todos tem que aparecer e o trabalho de um depende do trabalho do outro e foi um trabalho assim... fantástico, que todas as outras turmas nos outros anos quiseram fazer. E o que a gente conseguiu também observar foi que aquelas turmas que viviam se matando passaram a se respeitar, pelo menos.

Trecho de entrevista; professora(o) entrevistada(o) 1- Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

Não questionamos o alcance do projeto e a experiência positiva relatada acima, mas nos interessa, além dos resultados, o processo. Para isso, é preciso entender que o trabalho pedagógico de uma escola é perpassado por muitas dificuldades e até empecilhos, entre eles o financeiro, pois não negamos a importância do mesmo e reconhecemos o quanto a falta de verbas dificulta e mesmo asfixia tentativas de práticas pedagógicas diversificadas.

A partir desta afirmação que situa nosso entendimento sobre a importância dos investimentos em educação e o quanto a falta deles implica nos processos educativos, elaboramos um itinerário para compreender o contexto que permite a naturalização da privatização do público, no caso do nosso estudo, da privatização dos processos da escola e, por consequência, da educação pública.

Este contexto é estrutural e histórico, haja vista a desvalorização dos trabalhadores em educação, escolas sem infraestrutura física adequada, precarização da relação de trabalho dos funcionários de escola e tantos outros problemas que compõem o cenário desolador da educação brasileira. Porém, o setor privado avança como consenso que a educação está em crise e que a culpa é da ineficiência do público, de seus processos, desta forma culpabilizam o professorado

e como vemos oferecem a solução que está nos parâmetros e valores do mercado (PERONI,2015).

No ano da execução do projeto pedagógico nomeado como *Lip Dub*⁷, a título de ilustrar como a experiência de ter um projeto pedagógico “bancado” por uma instituição privada estava na contramão da realidade das condições materiais da educação pública, trazemos como exemplo o termo que determinou o pagamento do completo do piso salarial do magistério, pois o mesmo não seria pago mesmo que a lei o tivesse determinado⁸. Entendemos que há correlação entre as realidades materiais no sentido de a parte mais frágil materialmente ser desencorajada em questionar a outra, diante daquilo que passa a entender como irrecusável tamanha a aridez do campo que se encontra. O exemplo que trouxemos aqui para ilustrar a realidade material da educação não dá conta de todas as dimensões do problema, mas busca humanizar o processo de entendimento do que é público a partir das percepções de cada sujeito e como é determinado em maior ou menor grau pela sua realidade social.

A ação pedagógica em questão é um fato que extrapola sua descrição, assim como o exemplo utilizado compõe o mosaico de tantos fatos que colaboram para a manutenção da situação da educação pública, mas não sendo o único e nem o protagonista dele. Sendo assim, movemos nossos esforços para que ao analisarmos os relatos de professores e demais entrevistados, não nos distanciemos da realidade de suas condições, não justificando suas decisões tampouco os culpabilizando, mas entendendo como seus significados são construídos.

Abaixo temos um fragmento do relatório produzido na escola para o IU. Neste caso, a escola deveria relatar o que estava fazendo para diversificar suas práticas pedagógicas. Dito isto, é possível verificar que dentro do projeto que fazia parte de uma campanha na escola e que estava ligada ao PJJ, as turmas das professoras referidas é que participariam da saída pedagógica. Mais uma vez aqui não questionamos o fim da atividade, pois a fruição de bens culturais pelo aluno é muito positiva, mas como é possível proporcionar atividades diferenciadas para turmas em que professores estão envolvidos no PJJ e outras não? Quais tensões podemos prever a partir desta assimetria de valoração? Fica evidente o quanto os projetos pedagógicos que estavam ligados ao PJJ ganharam visibilidade e apoio de sua equipe executora.

Devemos aqui reforçar que a tanto a equipe executora do PJJ na escola, quanto o Conselho Gestor e equipe diretiva compunham uma unidade monolítica à serviço do IU em

⁷ *Lip dub* ou *LipDub* é um tipo de vídeo que combina sincronização labial e ou dublagem de áudio para produzir um videoclipe musical.

⁸ Em 2012, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Estado e o Ministério Público determinou a criação de um completo para professores(as) com salários inferiores ao piso.

maior ou menor grau e/ou em medida que apenas referendassem as decisões tomadas de forma supostamente democráticas e representativas como sugeria o funcionamento do Conselho Gestor e que logo iremos apresentar dados e análises que colocam em questão a dimensão real destas participações.

*Durante a segunda fase da campanha, duas professoras resolveram convidar seus alunos para uma visita ao museu de ciências tecnológicas da PUC em Porto Alegre. Uma vez socializada a intenção, outros professores acabaram demonstrando interesse na visita técnica e se prontificaram a estender o convite a outras turmas (cada professora com a turma que seria conselheiro). A turma de visitantes deveria apresentar alguns relatórios sobre os experimentos que considerassem mais interessantes, mas o objetivo principal seria de uma aula mais lúdica, descontraída e pouco tradicional, na tentativa de despertar o interesse pelo estudo de tecnologias e desenvolvimento de projetos científicos. **Tal visitação seria com recursos financeiros dos próprios alunos, uma vez que não havíamos previsto nenhuma ação como esta em nosso planejamento de 2011.** Após alguns contatos, o resultado desta ação foi uma visita ao museu, que ocorreu no dia 13/07/11, a qual contou com presença de aproximadamente 180 alunos (sendo a maioria do 1º ano do EM) e seis professores que acompanharam os alunos na visita técnica de um dia inteiro de novas descobertas.*

Trecho do relatório sobre “Ações Especiais”.Fonte: arquivo da escola.Grifo nosso.

As duas fontes apresentadas acima dão a dimensão do quão sensível é a questão da interferência do PJJ no fazer escolar e como modifica ou expõe as visões acerca do que é ser público, no sentido de ser para todos. Pois não é comum que a equipe pedagógica faça relatórios das atividades promovidas na escola; muito menos relatórios que as qualifiquem, as valorizem e as divulguem como processo do que é feito na escola pública apesar de todas as dificuldades, diferente do que foi realizado no relatório exposto. O que motiva a feitura do relatório é a obrigatoriedade de fazê-lo, a tarefa dada a ser cumprida, o compromisso de estar em conformidade com os resultados esperados pelo IU?

Diante do exposto, é necessário dizer que nenhum dos dois projetos acima configura algo novo, inédito ou mesmo impossível de ser realizado na e pela escola sem a interferência do PJJ. Pelo contrário, saídas pedagógicas, feiras, apresentações artísticas etc. – e aqui ousamos dizer que em muitas escolas públicas apesar das tantas dificuldades – são práticas até incorporadas no planejamento e calendário escolar e mesmo na cultura da escola. Desta forma, destacamos a

cooptação das próprias práticas pedagógicas já existentes na escola pelo PJJ e como a percepção sobre as mesmas pode ter influenciado ou mesmo arrefecido a construção das práticas pedagógicas posteriores, pois a intervenção do IU também se traduziu em grandes somas de dinheiro destinadas às estas práticas e que, por óbvio, não se traduz na realidade escolar. Em subitem que trata do aporte financeiro do PJJ, estes dados serão expostos e discutidos.

6.1.2 Grupo Gestor X Conselho Escolar e suas representatividades

Sobre os grupos de sujeitos diretamente implicados no programa, podemos observar como estruturas e conformações já existentes na escola foram transmigradas para a estrutura dos grupos do projeto como é o caso do Grupo Gestor. Para o IU e no programa do PJJ, ele é de fundamental importância e para tanto, deveria ser efetivo e atuante dentro da escola.

É preciso que saibamos como era composto e qual a proposta do Grupo Gestor do Jovem de Futuro. Para isto, utilizamos as descrições e orientações contidas no Manual de Implementação do Jovem de Futuro que foi o material de apoio utilizado na escola.

Segundo o manual, o Grupo Gestor deveria ser composto por: diretor da escola, coordenador do PJJ na escola, um representante dos professores, um do Conselho de Pais e Mestres, um dos alunos, um representante dos funcionários e um representante do Conselho Escolar. É importante salientar que, embora a estrutura representativa da composição deste grupo se assemelhasse ao do Conselho Escolar, seus membros não eram conduzidos ao cargo através de mecanismos democráticos como as eleições realizadas para o Conselho Escolar. Não há registro na escola de como foi o método utilizado para compor o grupo. Porém, em entrevista, um ex-membro do Grupo Gestor diz que foi através de um convite que ingressou no GG e este trecho está transcrito no decorrer deste subitem, bem como outros trechos que ajudam no entendimento da materialização do PJJ na escola, sob a perspectiva de como o GG funcionava.

Sobre as atribuições do Grupo Gestor, podemos ver as orientações: “O Jovem de Futuro propõe às escolas uma ação multidimensional, sustentada por recursos financeiros, apoio técnico e um conjunto de metodologias. O **Grupo Gestor** é preparado para liderar o processo ao participar, durante todo o ciclo de atividades, do programa de Gestão Escolar para Resultados.” (Relatório de atividades de 2012, Instituto Unibanco, p.12)

O Grupo Gestor participaria das escolhas das metodologias, das ações para mobilização da comunidade escolar e isto se materializa na escola com os projetos e, conseqüentemente, sob a ótica de funcionamento do PJJ, a mobilização de recursos financeiros.

As entrevistas revelam o quanto a ideia original do Grupo Gestor foi dissolvida pelo protagonismo de membros da equipe executora do PJJ na escola e, desta forma, centralizando as decisões na mesma. Mas não minimizamos com esta constatação, a concepção e proposta do GG, pois entendemos que é problemática mesmo em sua concepção, pois a coexistência dele com o Conselho Escolar, instrumento legítimo e fruto da conquista da luta pela gestão democrática, esvazia e redimensiona as atribuições do Conselho Escolar na escola

As menções ao Conselho escolar também foram destacadas, pois como vamos verificar, esta instância também resumia suas atribuições a um papel protocolar e de pouco protagonismo. Em ata do CE o registro da reunião mostrou que a adesão ao PJJ não encontrou nenhum questionamento. Porém, a constatação do tipo de atuação de Conselho Escolar não se dá apenas a partir do que foi registrado na ata da reunião referida, mas em exames das atas subsequentes que registravam reuniões para prestações de conta, em sua maioria.

Para além do que as entrevistas revelam, entendemos que a coexistência estabelecida entre o Grupo Gestor e Conselho Escolar, caracterizam uma dimensão da privatização da escola e de sua gestão. Pois a principal instância deliberativa que sustenta a gestão democrática da escola, é suplantada pelo Grupo Gestor, não no sentido de o Conselho Escolar ter deixado de existir ou ter deixado de cumprir suas atribuições, mas no sentido de coexistir com uma instância que, a grosso modo, seria o seu equivalente.

Porém, essa assimetria de poderes decisórios não é facilmente verificável caso não tenhamos como base para a análise o método de escolha dos membros. Enquanto os membros do Conselho Escolar são escolhidos através de eleições, onde toda a comunidade escolar participa e elege membros de cada segmento, o Grupo Gestor é formado por membros convidados pela direção da escola que está comprometida em executar o programa e o Grupo Gestor seria um colaborador apenas, não uma instância participativa, crítica e fiscalizadora como poderia acontecer caso seus membros fossem eleitos, pois isto dificultaria a execução do plano de ação.

Ficou muito claro, através das entrevistas, o quanto a composição deste grupo obedecia à uma lógica protocolar, assinando papéis e não impedindo o que era proposto pela equipe executora do PJJ na escola. Ou seja, o Grupo Gestor não discutia, apenas deliberava sob encomenda.

Esta observação se dá no âmbito isolado da existência do Grupo Gestor, mas é preciso que entendamos qual a relação com Conselho Escolar da escola, órgão soberano da gestão democrática e como foi a relação entre estes dois grupos na escola. Os trechos abaixo ajudam na construção de nossas análises:

E tu lembrás quem eram os representantes de vocês no conselho escolar?

O conselho escolar não era ativo.

A única coisa que nós sabíamos era época de eleição, “oh, tem que votar no conselho”, daí tinha alguns alunos que colocavam o nome lá, mas nunca teve realmente uma representação. Tanto é que os três anos que eu estive lá eu não fazia ideia de quem era o conselho, nem os professores que estavam participando.

E sobre o Grupo Gestor do Jovem de Futuro?

Na época não tinha, era só nós de grupo.

Trecho da entrevista da(o) aluna(o) 1, ex- Agente Jovem - Grupo B ,quadro 1.Grifo nosso.

Na trecho de entrevista acima, tanto o Grupo Gestor quanto o Conselho Escolar, a partir da perspectiva de um aluno(a) que foi Agente Jovem à época do PJF na escola, não representavam nenhum protagonismo, seja pela percepção da não existência do primeiro, seja pela ideia apenas centrada em período de eleições do segundo. Aqui podemos pensar na especificidade das percepções a partir do alunado que talvez não estivesse atento a estas questões, mas sublinhamos que os alunos entrevistados participaram de forma ativa no PJF, como previa as atribuições dos “Agentes Jovens” do qual fizeram parte e que, supostamente, teriam maior envolvimento e conhecimento sobre o Grupo Gestor do programa.

Questionado sobre o Grupo Gestor, outro ex- Agente Jovem corrobora para que pensemos no distanciamento entre os sujeitos envolvidos no PJF:

Tu lembrás, na tua época, que além dos Agentes Jovens que tu fez parte , do Grupo Gestor?

Grupo gestor?

É como se fosse um outro conselho escolar.

Tu diz o Grêmio Estudantil?

Não, do projeto mesmo, do Unibanco.

Esse eu não lembro.

Trecho da entrevista da(o) aluna(o) 2, ex- Agente Jovem – grupo B, quadro 1.Grifo nosso.

Ainda sobre os sujeitos que estavam diretamente implicados no PJF na escola e suas percepções acerca do Grupo Gestor, trazemos o trecho da entrevista realizada com a coordenadora dos Agentes Jovens⁹, a pessoa que tinha mais contato com estes alunos designados a serem o elo entre o PJF e a comunidade escolar e em especial com o alunado. Ou seja, foi um

⁹ Esta funcionária estava lotada na escola com a função designada de “Monitor de Classe” e foi indicada por um membro da equipe executora no PJF na escola para ser a coordenadora dos Agentes Jovens.

sujeito importante a tal ponto de um dos ex-Agentes Jovens afirmar que era somente com ela que tinham contato, que com a coordenação do PJJ não tinham nenhuma aproximação, pois a mesma se ocupava em fazer o trabalho burocrático.

Disto isto, identificamos o quanto as tarefas eram atribuídas aos sujeitos sem que estes tivessem conhecimento sobre como o PJJ funcionava. Isto é, assim como os Agentes Jovens, a sua coordenadora também não tinha conhecimento nem experienciou qualquer ação do Grupo Gestor para além do que entendia como naturalizado na escola: pessoas que estavam em posições decisórias eram as mesmas que compunham o GG conforme o trecho da entrevista:

Tu lembra do Grupo Gestor? De quem fazia parte e como funcionava?

Bah, acho que o(a) (nome suprimido – membro da equipe executora do PJJ na escola), como coordenador(a), o(a) diretor(a), o(a) (nome suprimido) do setor financeiro.

Trecho da entrevista da(o) funcionária(o) da escola, ex-coordenadora dos Agentes Jovens – Grupo B, quadro 1. Grifo nosso.

A entrevista abaixo, realizada com um membro da equipe executora do PJJ na escola expõe o caráter deliberativo do conselho escolar que é uma de suas atribuições, mas recorta sua importância ao focalizar a ação do mesmo em aderir ou não ao PJJ, esvaziando o espaço de discussão. Outra informação importante da entrevista é a forma como a pessoa que coordenou o PJJ foi escolhida, o que corrobora com nosso entendimento sobre o GG, equipe diretiva e conselho escolar constituírem uma unidade que esteve à serviço do IU.

Entendi. Vocês foram convidados então, a escola foi convidada a participar?

Sim. Aí o Conselho Escolar tem que aderir, aceitar a adesão, não basta o diretor querer, selecionar um professor que fosse nomeado para ser o coordenador do projeto, no meu caso eu tinha 20 horas de trabalho disponível para o projeto e as outras 20 em sala de aula.

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJ na escola - Grupo C, quadro 1 Grifo nosso.

Quando questionada sobre a forma de atuação do GG, a entrevistada é categórica ao responder que o grupo não teve um funcionamento efetivo e exemplifica em quais situações era consultado, enfatizando que era chamado esporadicamente. Por outro lado, reafirma a função protocolar do mesmo e sua obrigatoriedade em assinar documentos, se fazendo presente nestas situações.

Esta função burocrática é investida de um sentido de autoridade, pois sem as devidas assinaturas as prestações de contas não eram aprovadas pelo IU. Neste sentido, entendemos o quanto as entrevistas e os documentos da escola forneceram elementos para que pudéssemos

entender a materialização deste processo, pois fica claro o quanto a suposta autoridade do GG, ainda que reduzida aos fatos mencionados, conferiam credibilidade às decisões tomadas.

O Grupo Gestor funcionava efetivamente?

Não. Ele era consultado em algumas necessidades, mas era muito esporádico, assim, sabe? “O que tu acha de fazer isso?”, “que tu acha de fazer aquilo?”. Como a gente fazia sempre, dia dos professores, temos que fazer um evento diferente, um passeio, então o grupo gestor opinava neste sentido, mas sempre tem que se fazer presente assinando os documentos. Então ele tinha acesso a tudo que era de registro e poderia questionar assim como o conselho escolar faz na escola. Esse Conselho Gestor do Instituto tem acesso a toda prestação de contas para olhar.

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJ na escola – Grupo C, quadro 1. Grifo nosso.

Mesmo que tenhamos clara a distinção entre a legitimidade do Conselho Escolar e a contradição da existência do Grupo Gestor na escola, em alguns aspectos podemos aproximar o funcionamento de ambos, pois a importância das atribuições do Conselho Escolar também é evocada quando há a necessidade de conferir credibilidade às decisões, ainda que na mesma entrevista haja a afirmação sobre o esvaziamento da atuação do CE na escola.

E a atuação do Conselho Escolar nesse tempo era ativa?

Não, ele tinha que fazer a adesão, o Conselho junto com o CPM, depois não, pelo menos eu não tenho conhecimento se o(a) diretor(a) levava ou não alguma discussão pra eles, eu nunca participei de nada direto com eles.

Quando eu li sobre o Conselho Gestor, fiquei pensando se ele não substituiria o Conselho Escolar em suas atribuições.

Não porque o Conselho, ele é soberano dentro da escola. Possivelmente alguma demanda que o conselho trouxesse e o(a) (nome suprimido) não tivesse recurso ele solicitava pra ver se eu conseguia colocar no plano. Por isso que eu digo que eu não tenho conhecimento se tinha esse trâmite, mas sempre o (a) (nome suprimido) era o(a) principal a ser ouvido(a).

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJ na escola – Grupo C, quadro 1. Grifo nosso.

Outra questão importante a ser considerada é a de que mesmo o membro da equipe executora do PJJ na escola expressando não conhecer se havia relação entre as demandas do CE

e o GG, a naturalização da gestão dos recursos financeiros extra Conselho Escolar é alarmante. Ainda que os recursos financeiros aqui abordados sejam os oriundos do IU, as decisões sobre onde aplicá-los e como, obedeciam às expectativas previstas no marco lógico PJJ. Valendo-nos da concepção do que é ser público no sentido *para todos*, estas decisões não condizem com o que entendemos serem valores da educação pública, pois a lógica individualista, de competição, premiações e meritocracia são excludentes e não deveriam pautar nenhuma ação na escola.

Alguns elementos nos ajudaram a entender o porquê da manutenção da inoperância de participação e conhecimento do e no Grupo Gestor em contraposição à sua operacionalidade em termos burocráticos. Isto é, não podemos afirmar que o mesmo não funcionava, pois ele foi um instrumento fundamental para referendar e legitimar as ações tomadas na escola em relação ao plano de aplicação do PJJ e até em alguns aspectos como veremos adiante, foi investido de poder em relação à escolha de projetos e conseqüentemente, na lógica do IU, na escolha de quem ganharia prêmios.

A entrevista abaixo, com um membro do Grupo Gestor à época da intervenção do IU na escola, revela o quão lacunar e figurativa era a participação de alguns de seus membros em detrimento aos que decidiam e que eram os mesmos que ocupavam cargos em espaços decisórios na escola e, por este motivo, não podemos desconsiderar a relação de poder existente no bojo deste aparelhamento das instâncias da escola, ao nosso ver, da privatização de sua gestão.

Tu que quis participar do Grupo Gestor?

Ele(a) deu carta branca para a(o) (nome suprimido – membro da equipe executora do PJJ na escola). Eles fizeram uma reunião no auditório e perguntaram. Como na escola (nome suprimido - outra escola da cidade que participava do PJJ) estava acontecendo, achei que podia ajudar. Convite. Mas na época fomos meio deixadas de lado nas decisões. Era o(a) (nome suprimido) que mandava e decidia tudo. Não era conveniente a gente participar muito. Tinha muitos valores correndo por fora. E premiações. Ele(a) (membro da equipe executora do PJJ) ficava com todas.

Que tipo de coisas vocês discutiam/decidiam?

Tinha um membro do Conselho escolar, parece. Só falas. Uma vez pensaram em aumentar o auditório. Mas não foi viável. Eles decidiam: diretor(a) e membro da equipe executora do projeto na escola.

Trecho da entrevista de um ex-membro do Grupo Gestor – Grupo B, quadro 1. Grifos nossos.

A leitura dos diversos documentos do arquivo da escola aqui utilizados como fonte primária, nos permitiu compreender além do que os próprios documentos apontavam esclarecer,

pois encontramos outras funções do Grupo Gestor descritas nos editais de premiações, por exemplo. Se fôssemos procurar entender sobre o funcionamento do GG apenas pelos documentos atribuídos a ele, não encontraríamos nada diferente do idealizado pelo IU e descrito nos manuais.

Selecionamos e expomos abaixo, trechos que se repetem em todos os editais de premiações, sejam destinados aos alunos, sejam destinados aos professores e verificamos a centralidade do Grupo Gestor nas decisões sobre quais projetos seriam contemplados, leia-se, premiados.

Comissão de Avaliação: Equipe Diretiva e **Grupo Gestor do PJJF**.

Trecho do documento nomeado como “Edital de premiações”.

Fonte: arquivo da escola

Seleção: Os projetos serão avaliados pelo **Grupo Gestor** do Projeto Jovem de Futuro e os resultados serão publicados dentro de XXXXX dias, neste mesmo espaço.

Trecho do documento nomeado como “Edital para Alunos”. Fonte: arquivo da escola.

Seleção: Os projetos serão avaliados por uma comissão formada por **1 membro do Grupo Gestor**, 2 professores **indicados pelo Grupo Gestor**, diretor ou vice-diretor, 1 aluno da série de acompanhamento. Obs. Professores que estiverem participando do concurso não poderão fazer parte da comissão.

Trecho do documento nomeado como “Edital para Professores”. Fonte: arquivo da escola.

Se por um lado e para determinados sujeitos envolvidos no PJJF na escola a função do Grupo Gestor sequer era conhecida ou experienciada, para alguns professores a percepção era outra. A partir das entrevistas que aludem às premiações, podemos identificar de forma bastante contundente como se materializava esta dimensão da ação do GG sobre as mesmas e as tensões que estiveram implicadas neste processo.

Para melhor abordarmos o exposto no parágrafo acima, analisamos no próximo subitem como foi a materialização das premiações, competições e a prática excludente do PJJF na escola.

6.1.3 Premiações, conflitos e naturalização do individualismo

As práticas do PJJF não são somente pautadas na meritocracia como a promove como um valor universal, incontestável. A ideia do público, na concepção de ser para todos, não é uma preocupação do setor privado, pelo contrário. Sendo assim, a escola que poderia ser um contraponto ao que se coloca como um pensamento hegemônico, se torna objeto e instrumento

da materialização da lógica do mercado através de competições, premiações e, por procuração, faz a distinção entre os bons e os “difíceis” como dito em uma das entrevistas.

Os cabeçalhos de todos os editais lançados na escola, que era a forma de acesso à algumas premiações, explicitam o conteúdo da parceria e colocam em destaque a premiação, inclusive, justificando-a.

A parceria de nossa ESCOLA com o PROJETO JOVEM DE FUTURO do Instituto UNIBANCO prevê PREMIAÇÕES como forma de reconhecimento e de estímulo ao aprendizado, à frequência e terminalidade dos estudos, ao envolvimento e à participação ativa na vida escolar, adotada pelo PROJETO JOVEM DE FUTURO.

Cabeçalho de todos os editais para alunos. Fonte: arquivo da escola. Grifos nossos.

A parceria de nossa ESCOLA com o PROJETO JOVEM DE FUTURO do Instituto UNIBANCO prevê PREMIAÇÕES como forma de reconhecimento do comprometimento e do uso de práticas pedagógicas capazes de garantir o bom desempenho e a frequência dos nossos alunos do Ensino Médio.

Cabeçalho de todos os editais para professores. Fonte: arquivo da escola. Grifos nossos.

Fica bastante claro o quanto as premiações eram centrais nas comunicações entre o PJF e a comunidade escolar, merecendo lugar fixo em todos os cabeçalhos destes documentos. Por outro lado, reforçava que a escola e seus professores deveriam corresponder às expectativas do IU, em contrapartida aos chamados investimentos feitos na escola como registrado no trecho selecionado de uma comunicação enviada da equipe executora do PJF ao professorado da escola:

Caros colegas, **temos novamente a difícil missão de alinhar** o PLANO DE AÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO para 2013.

Esta é a oportunidade de enviar sugestões **para que possamos contemplar os sete resultados esperados pelo IU como contraparte do investimento feito na escola.**

O plano de ação será alinhado agora, em Dezembro e finalizado em Fevereiro e **por ser um período em que a maioria dos colegas não estará na escola, solicito a colaboração na estruturação do Plano, portanto, indique uma ou mais atividade para cada resultado que precisamos contemplar** (lembrando que a série foco desta vez será os 3º anos).

Trecho de documento intitulado “Sugestões para 2013” – Fonte: arquivo da escola. Grifos nossos.

A data da comunicação e os prazos estabelecidos por ela, nos permite entender o contexto de sua produção e com quais tensões ela estava operando, pois ao final do ano letivo na escola

há uma intensificação da demanda de trabalho dos professores: fechamento de conceitos, revisão dos diários de classe, elaboração de avaliações finais, preparação e participação nos conselhos de classe e conselho final etc. Diante disto, podemos questionar sobre o grau de participação dos professores na elaboração do referido Plano de Ação do IU.

O ano da comunicação também nos faz atentar ao fato de que tratava do último Plano de Ação a ser elaborado e aplicado na escola, pois 2013 foi o ano de finalização do ciclo de três anos do PJJ na escola.

O documento aponta para algo que não é de fácil identificação nos relatos e demais documentos analisados: o grau de resistência dos professores em participar do PJJ. Considerando que esta comunicação parte da equipe executora do PJJ e que ela afirma ser difícil a tarefa de elaboração de mais um ano do plano de ação do programa, fazendo um chamamento ao professorado para que participe, podemos ter ideia da dimensão da falta de engajamento.

As respostas que talvez possam responder à pergunta de quais os porquês de o professorado não se sentir parte do PJJ a tal ponto de não querer colaborar com a elaboração de seu plano de ação, podem ser em parte encontradas nas entrevistas que seguem, em especial no trecho da entrevista de um membro da equipe executora do programa:

*Eu tive alguns problemas do tipo “**ah tu nunca me ofereceu nada**”, eu nunca ofereci nada, nós temos verba pra capacitação de professor, o professor me procura, tem um congresso em tal lugar, tem interesse em fazer, eu viabilizo, verifico se eu tenho no plano o dinheiro disponível que dê praquela despesa e ofereço ao professor aquela formação. **Mas os colegas às vezes são tão difíceis de lidar que eles querem que tu procure um curso que se encaixe nele e ofereça pra ele, pra ele receber o recurso pra ir fazer. Então pra mim a maior dificuldade é isso, as pessoas querem as coisas prontas, ninguém busca nada, esse é o maior problema.***

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJ – Grupo C, quadro 1. Grifo nosso.

Podemos perceber no relato e não esquecendo o lugar de fala de quem o faz, o esforço para a construção de uma justificativa acerca de reclamações do professorado, as quais também aparecem em outras entrevistas. Isto é, segundo o membro da equipe executora do PJJ, o problema não seria a falta de oferta para formações, a falta de verbas para sua realização; mas o não interesse dos professores que, segundo o trecho da entrevista, queriam as coisas prontas e não buscavam por onde realizá-las.

Sendo assim, cabe saber se o que foi colocado como “maior problema” do PJJ na escola, também compreende outros aspectos, melhor dizendo, se houve críticas por parte da mesma equipe acerca das provas padronizadas e prontas que os professores tinham que aplicar; dos itinerários preestabelecidos a fim de que os resultados esperados, também predefinidos pelo IU, fossem alcançados. Estes são apenas dois exemplos de itens prontos, entregues aos professores para que apenas os executassem e não encontramos por parte da equipe questionamentos sobre.

É interessante que a análise dos documentos, neste caso a entrevista, nos fornece mais informações sobre o sujeito e a situação que o envolve que propriamente um relato em primeira pessoa. Aqui vale lembrar, que não foi possível fazer entrevistas com todos os professores que participaram ou estiveram na escola à época do PJJ e mesmo alguns, não se dispuseram a tal tarefa. Porém, há dados informais e que não estão neste estudo, mas que ajudam a entender certas colocações e silêncios. Alguns membros que estiveram diretamente envolvidos no PJJ, se mantiveram na equipe diretiva até hoje, seja em supervisão, vice-direção ou mesmo na direção.

Ao que se verifica, a consciência do lugar de fala de cada sujeito, ou por assim dizer, a consciência da sua posição na relação de poder, interfere em como ele enxerga o processo em que está envolvido e, no caso da experiência da escola, credenciou a não fazer autocrítica e elegeu como não aptos os que supostamente pudessem atrapalhar o programa.

Outro aspecto que é bastante sensível e encontrado nos relatos e já visto de certa forma quando analisamos a materialização do Grupo Gestor, é a subjetividade dos critérios das premiações. Num primeiro momento, ao analisarmos os critérios contidos nos editais das premiações, os identificamos, mas ao contextualizarmos com os sujeitos envolvidos em sua seleção e avaliação, entendemos o quanto as subjetividades estavam presentes e geraram conflitos que afetaram a ambiência escolar.

Aliás, “clima escolar” é um dos indicadores apontados no Marco Lógico do PJJ, dentro do eixo Gestão Escolar como já exposto anteriormente no quadro 11. Diante da constatação do resultado contrário alcançado, isto é, contrário ao indicado no ML, expomos aqui as limitações da cooptação de princípios e valores democráticos pela lógica individualista e meritocrática do mercado, calcadas no fim e não nos processos como entendemos as práticas democráticas.

As limitações que enxergamos não são superadas a partir de uma rota a ser redefinida, mas estão na problemática coexistência entre projetos societários que são antagônicos. Se por um lado os manuais gerenciais, à exemplo do ML, falam de clima escolar – algo que concordamos ser um aspecto a ser construído na escola – por outro, quando colocam em prática seu programa, retroalimentam conflitos que são agudizados pelas práticas pautadas no

individualismo, competição, premiações e por consequência, na distinção entre os bons e os “difíceis de lidar”.

Ainda sobre os editais de premiação, que era a principal forma de participar dos projetos, como já vimos o Grupo Gestor participou de quase todas as decisões sobre os projetos que foram contemplados e premiados. Este dado não é qualquer dado, tendo em vista as contradições desta entidade abordada do subitem anterior, os conflitos expressos em algumas entrevistas sobre a suposta predominância de professores quem eram contemplados, nos parece compor um conjunto legítimo das reclamações.

*As premiações tinham metas, tinham metas então pra ganhar determinada premiação tu tinha que cumprir metas que não era só... tinham faltas, aplicar o projeto, fazer curso, tinham várias metas pra poder ter aquela premiação e só aconteceu, **eu lembro, dela acontecer só no primeiro ano, não lembro dela acontecer nos outros anos.***

*Eu não lembro de premiação pra **aluno** e eu lembro de ter gerado muita briga de colegas “porque fulano ganhou e eu não ganhei”, “porque fulano ganhou tanto e eu não ganhei”.*

Trecho da entrevista de uma(o) professora(o) 1 – Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

*Como éramos premiados por assiduidade e frequência também e essas premiações foram acabando no segundo ano e no terceiro não aconteceram, perguntei a ela o porquê, me disse que não fazia sentido, pois sempre eram os mesmos a ganhar. **O objetivo era fazer com que quem não era comprometido com frequência e assiduidade, que mudasse seus hábitos, como isso não ocorreu ela cancelou as premiações.***

Trecho da entrevista de uma(o) professora(o) 2 – Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

Decisões tomadas pela equipe executora do PJF sobre as premiações, neste caso a diminuição ou o fim delas, como relatado acima, demonstram também as limitações das ações pautadas em premiações. Pois os problemas colocados em questão a serem superados como o da frequência e da assiduidade, não surtiram o efeito esperado. Porém, não podemos deixar de pensar: se estes são problemas reais da escola, quais são os motivos para que aconteçam e permaneçam acontecendo? Não é na lista dos premiados que encontraríamos esta resposta, pois ela dá conta de quem conseguiu executar e não do que impossibilitou que os demais lograssem êxito.

***Era estranho, às vezes sobrava dinheiro.** Com o que sobrava eles compravam presentes e davam para os professores que na visão da direção se destacavam.*

Não precisa dizer que quem ganhava eram os bajuladores. Além de presentes alguns ganhavam vales para comprar o que achavam melhor.

Trecho da entrevista da(o) professora(o) 3 – Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

A partir das planilhas financeiras que veremos no próximo subitem e de relatos como abaixo, verificamos que tanto as formações oferecidas aos professores, quanto as premiações, diminuíram no último ano do ciclo do PJJ na escola. Porém, o redimensionamento da aplicação de recursos financeiros do IU deveria obedecer a um percentual preestabelecido de acordo com o segmento correspondente no ML: aluno, professor e gestão.

*Tanto é que nos dois primeiros anos teve essas premiações para os professores que não faltavam, não sei o que, **no terceiro já não teve**. No terceiro ano eu achei, assim, a gente não teve praticamente formações quase, muito pouco, **não tinha mais essa liberação pra fazer uma formação fora, não tinha mais e até na escola eu acho que não teve muita, não foi comprado muita coisa. É, diminuiu bastante.***

Trecho da entrevista de uma(o) professora(o) 3 – Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

A subjetividade dos critérios das premiações, ao que podemos perceber nas falas dos entrevistados, gerou descontentamento e podemos verificar que as premiações foram diminuindo à medida que o PJJ avançava em seu ciclo de três anos na escola, item que também pode ter colaborado para que houvesse um suposto desencantamento. Porém, tomamos cuidado em esclarecer este ponto, visto que estamos analisando este fato a partir da lógica de premiações do próprio IU e não da forma que pensamos ser a mais justa de reconhecer o trabalho do professorado que é valorizar sua carreira, promover ações que o torne parte de um projeto que o enxergue como produtor de conhecimento e não executor de tarefas que aliena o valor e sentido seu trabalho.

Por outro lado, ao analisarmos como os critérios de premiação eram pensados e avaliados pela equipe executora do PJJ na escola, entendemos como foram reforçados e até mesmo superestimados, não havendo autocrítica de quem os implementou. Neste sentido, não identificamos que foi feita uma reflexão sobre o porquê de os mesmos professores serem os premiados e contemplados, mas que houve uma escolha em fazer desta forma na medida que, como é expresso na entrevista abaixo, é assumida a prática de premiar sempre os mesmos. A justificativa é a de que alguma ação deveria ser feita, mesmo que não contemplasse um grupo mais heterogêneo nas premiações, sugerindo conforme outras falas da equipe executora do PJJ,

que era o professor o único responsável por este dado, isto é, eram premiados se participassem e se esforçassem para tal e quem não fizesse parte, era porque não buscava por onde.

Nós tínhamos, por exemplo, premiação por assiduidade, o professor que não faltasse nenhuma vez durante o trimestre ganhava um vale presente. O professor não faltava, se esgoelava pra não faltar, era simbólico, era R\$ 100 do O Boticário, mas era, era R\$ 100 da Lebes, mas era; um cheque presente. A gente lançava editais de premiação que vinha desse... a turma que tiver o melhor desempenho em língua portuguesa o professor da turma ganha isso, a turma ganha aquilo, um passeio ou um almoço, uma pizzaria. A gente tinha essa autonomia de premiar. Tem sempre aquela filosofia, tu vai premiar sempre os bons? Daí tu não estimula aquele que não é muito bom a chegar lá porque é sempre o outro que é premiado. De alguma forma tu tem que agir.

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJ na escola – Grupo C, quadro 1. Grifo nosso

As premiações estavam vinculadas não somente à finalidade de cada projeto proposto, mas também a itens da rotina escolar do professorado como vimos. Quem conhece minimamente esta rotina, sabe o quanto o cumprimento destas orientações foge totalmente do querer fazê-las ou não.

Há aqui um deslocamento do que é ser um professor reconhecido pelo seu trabalho, para um ser apenas um cumpridor de regras, datas e prazos, transmigrando a lógica do mercado para a escola. Isto não quer dizer que julgamos desnecessárias as regras na rotina laboral, mas pensamos que elas não devam excluir o sentido do valor social do trabalho. Abaixo, trechos de dois documentos do arquivo da escola que ilustram esta situação:

No excerto de documento abaixo, os critérios das premiações destinadas aos professores correspondem mais à rotina escolar do professorado do que a itens apontados no Marco Lógico do PJJ. Se nos atentarmos ao que é descrito nos indicadores para que os resultados esperados sejam alcançados, nenhum deles faz menção aos diários de classe e ao cumprimento de sábados letivos, por exemplo.

Podem Participar: Todos os professores do Ensino Médio

Nº de Premiados: Os 15 professores do Ensino Médio que atingirem maior pontuação de avaliação, ao final de cada trimestre, conforme tabela abaixo:

Tabela de pontuação para o 1º e 2º trimestre

Carga horária/20h	Entrega de notas no conselho	Participação nos eventos de:		TOTAL
		Planejamento/formação/capacitação	Atividades de integração	
15	15	10	10	50

Tabela de pontuação para o 3º trimestre					
Carga horária/20h	Entrega de notas no conselho	Entrega dos Diários de Classe no Conselho	Participação nos eventos de:		TOTAL
			Planejamento/formação/capacitação	Atividades de integração	
15	15	10	10	10	60
Premiações:					
Vale presente no valor de R\$ 100,00 ao final do 1º trimestre					
Vale presente do valor de R\$ 200,00 ao final do segundo e terceiro trimestre					
Trecho de documento nomeado como “Premiação Carga Horária” – Arquivo da escola					

Desta forma, entendemos que os limites entre as atribuições pretendidas pela equipe executora do PJJ e as da supervisão escolar, são aqui pretensamente borrados, havendo apropriação por parte do PJJ das particularidades inerentes à supervisão escolar. Não justificariamos esta ação caso a mesma houvesse sido mencionada no documento de orientação do IU, mas entendemos que a imputação destes critérios que não fazem parte de outra realidade senão a da escola, confundem as atribuições da mesma, diluindo sua importância e ressignificando o sentido do trabalho do professor que o faria para ser premiado e não movido pelas atribuições de suas funções.

Será apresentado o professor que cumprir as seguintes metas:

- **Entregar as notas do trimestre no conselho de classe ou até o encerramento do último conselho de cada trimestre em questão¹.**
- **Entregar os diários de classe devidamente preenchidos e organizados, ao final de cada trimestre até a data do último conselho do trimestre em questão¹.**
- Participar das reuniões de formação pedagógicas ou administrativas sempre que for convocado.
- **Participar dos sábados letivos no mínimo em número compatível com a sua carga horária na escola.**
- Cumprir a sua carga horária anual.
- Ter no mínimo 95% de frequência (ausência no quarto turno só não será considerado falta em caso de convocação por outra escola).
- **Premiação: 1 vale-presente no valor de 200,00 ao final do ano letivo.**

Trecho do documento do documento nomeado como “Premiação Professores”. Fonte: arquivo da escola.

Os valores pagos não são centrais em nossas análises sobre as premiações, pois entendemos que outros dados encontrados nos mesmos documentos, forneceram elementos que permitiram que nossos estudos avançassem em direção ao que poderia ter passado despercebido ou mesmo subestimado, tamanha a centralidade expressa nas inúmeras planilhas sobre a questão do aporte financeiro IU que norteou e condicionou o Plano de Ação do PJJ na escola.

Sendo assim, ao analisarmos a origem do documento abaixo que compõe mais um entre muitos sobre premiações, encontramos como o PJJ também envolveu outras instâncias da escola como o Círculo de Pais e Mestres. Por ser uma unidade jurídica e responsável pelos procedimentos necessários ao recebimento de recursos financeiros, o CPM da escola

operacionalizou todas as transações bancárias como veremos no subitem seguinte deste estudo. Mas nos coube apontar aqui que além das atividades previstas pelo CPM, a profusão de premiações e fluxo financeiro na escola também acarretou o redimensionamento de sua rotina.

O CPM da Escola (X) , situada no Município de (X), doa aos professores abaixo listados, vale presente da (comércio local), no valor de R\$ 100,00 cada, correspondente à premiação prevista no edital de premiação de professores nº 001/2011 publicado em 18/04/2011., transmitindo, através deste instrumento, todo o direito e posse que exercia sobre o referido bem, para seu uso exclusivo.

Conteúdo do documento nomeado “Termo de doação”. Fonte: arquivo da escola.

As premiações eram mais centralizadas nas ações feitas com o professorado, tanto pelos editais como em forma dos chamados incentivos que vamos tratar em outro subitem referente ao aporte financeiro do IU e sua distribuição na escola. As premiações para o alunado aconteciam de forma mais esporádica. Os trechos das entrevistas abaixo, contemplam relatos sobre um mesmo evento ocorrido na escola a partir da entrevista feita com um Agente Jovem à época e com um professor, mostrando a forma de premiação e como foi divulgada:

Ah sim! Lembrei, lembrei! Tinha no Instituto Unibanco o projeto de redação, acho que teve duas vezes enquanto eu fui ali, acho que uma em cada ano. O Unibanco ia, tinha dois temas de redação, e daí eu não sei se era em cada escola, acho que era em cada do grupo que no início foi G4 e depois G7, eu acho porque eu não lembro, eu não tava envolvida nisso, só chegou pra nós do nada “oh tem que avisar as turmas que vai te ruma redação hoje”, “hoje?”, “é, hoje!”, então tá avisa as turmas, o tema é esse e daí teve duas alunas que foram do CIEP, duas gurias, isso eu lembro. Daí elas foram até São Paulo, Rio...

Trecho da entrevista de aluna(o), ex-Agente Jovem 1, Grupo B, quadro 1. Grifo nosso.

Haviam premiações para o corpo docente e discente da escola. Fizemos, inclusive um concurso de redações, o qual deu às melhores produções uma viagem a São Paulo para conhecerem o Museu da Língua Portuguesa, tudo pago pelo projeto Unibanco. Professores também foram premiados pelo bom desempenho da turma nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Trecho da entrevista de uma professora (o) 3 – Grupo A, quadro 1. Grifo nosso.

Esta premiação, que foi uma viagem a São Paulo e que estava relacionada ao desempenho em redação dos alunos contemplados, guarda uma particularidade que só foi

possível verificar a partir da relação dos nomes dos professores que foram escolhidos para acompanhar os alunos até a cidade destino e, portanto, que participaram da fruição do prêmio. Neste caso, o estranhamento do fato não se dá somente pela razão de os professores não serem da área de Linguagens e suas tecnologias e sim da área de Ciências da Natureza, mas pelo fato de que eles faziam parte da equipe executora do PJJ e da equipe diretiva, respectivamente.

Quando retomamos algumas falas já analisadas neste estudo, compreendemos melhor como algumas reclamações sobre supostos favorecimentos da parte de membros da equipe executora se alicerçam e ganham materialidade a partir dos documentos, ainda que não seja uma constatação de ilegalidade dentro dos critérios de premiação do IU, entendemos como a percepção ética pouco importou neste caso.

Para que houvesse mobilização e adesão do alunado em relação às ações propostas pelo PJJ, uma das estratégias foi lançar mão de premiações através de editais, em certa medida, seguindo a mesma lógica utilizada com os professores. Porém, como já mencionados, a maior parte das premiações foi voltada ao professorado.

O documento abaixo é parte de um edital de premiação destinado aos alunos:

Figura 3 - Trecho do documento “Edital Gincana Alunos”

Público alvo: Turmas do Ensino Médio - cada turma corresponderá a uma (01) equipe.		
Número de premiados: Uma (01) turma		
Premiações: Passeio para o Beto Carreiro World		
Período de avaliação: Período: 14/09 a 15/12/2011.		
Comissão de avaliação: Membros do Grupo gestor do Projeto Jovem de Futuro da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadora do PJJ).		
*Critérios:		
	Critério	Pontuação
	Resgate dos alunos evadidos ou infrequentes com comprovação evidente de contato com o aluno (gravação. foto, e-mail, rede social etc.). Somente contará ponto o resgate do aluno realizado no período de 14/09/2011 15/10/2011 e que comprovar presença até o final do ano letivo.	Cada aluno resgatado = 1000 pontos
	Rendimento em Língua Portuguesa e Matemática (média da turma no 2º trimestre). A turma destaque com a maior média pontuará.	500 pontos
	Tarefas relâmpagos. Cada tarefa cumprida contará pontos que serão definidos em cada tarefa.	A definir
	Frequência da turma em todas as disciplinas no 2º trimestre. A turma destaque com a maior frequência pontuará.	500 pontos
	Participação da avaliação externa (todas as disciplinas) realizada nos dias 22 e 23/09/2011 na escola. A turma que obtiver no mínimo 80% de participação conforme relação de alunos pontuará.	500 pontos

Fonte: Arquivo da escola

Afora todas as considerações que fizemos acerca das implicações que um ambiente pautado por competição gerou entre os professores e diante de como sabemos o quanto é difícil mediar conflitos entre os alunos mesmo quando as competições esportivas na escola, por

exemplo, não visam a prêmios materiais, podemos inferir qual o impacto de competições que reservam premiações como a exposta acima. Entre os critérios da premiação está a participação percentual mínima das turmas na avaliação externa aplicada pelo IU na escola. Esta avaliação mobilizava não somente as turmas como os aplicadores das provas que recebiam uma quantia por terem desempenhado este papel. Os aplicadores eram compostos por professores e funcionários da escola conforme dados das planilhas que tivemos acesso, bem como os valores correspondentes pagos.

As datas especificadas no documento sobre a aplicação das provas correspondem a uma quinta e a uma sexta-feira e não conseguimos obter a informação se foram aplicadas em turno inverso ao atendimento das turmas, visto que eram dias letivos. Considerando, na melhor das hipóteses, que as provas não foram aplicadas no turno de atendimento das turmas, não excluimos o fato do problema existente de comprar, literalmente, o alunado. A escola é em sua essência o espaço privilegiado para a formação cidadã e nesta perspectiva entendemos o quanto estas ações de caráter compensatório implicam na formação do aluno que está construindo seus valores e significados.

6.1.4 Financeiro

Os recursos financeiros que subjazem o Programa Jovem de Futuro são muito expressivos numericamente e este dado não só aparece nas planilhas que analisamos, de ordem numérica; como também nas entrevistas, documentos e por último e na herança material deixada na escola. Por este motivo, nosso estudo organizou este subitem para dar conta desta importante dimensão da materialização do PJJF na escola.

Todos os aspectos da materialização do PJJF que foram analisados até aqui como o processo pedagógico, o grupo gestor e premiações, em maior ou menor grau e de formas diferentes, articulam-se com o aporte financeiro repassado à escola pelo IU. A gradação destas relações é identificada mais facilmente quando analisamos os valores estipulados para premiações, por exemplo, e mais complexamente quando analisamos relações que couberam ao nosso estudo colocá-las em questão, extrapolando o dado numérico.

Algumas análises sobre o fato do IU não ter encontrado maiores resistências nas escolas que entreviu (PERONI,2015; RIBEIRO,2013) também consideraram a questão da oferta de financiamento do programa às escolas, um fator central para que as mesmas aderissem ao PJJF. Concordamos com esta análise, sobretudo porque conhecemos a realidade material da escola

pública e a precarização do trabalho do professorado e funcionários da escola que, dificilmente se oporiam à oferta substancial de dinheiro que poderia ser traduzida em melhorias para a escola.

Porém, já vimos que há uma distância entre a aparente não resistência à adesão ao PJJ e a percepção de quem o experienciou mesmo na escola. Mas não podemos simplificar de tal forma a dizer que a percepção de quem a viveu foi negativa, pelo contrário, no que tange a questão financeira, as críticas são parcas, centralizando-as, aí sim, na gestão do recurso vide formas e critérios subjetivos de premiações, por exemplo.

Entendemos que a representatividade do aporte financeiro capitaneou a forma de materialização do programa na escola, seja de ordem pedagógica ou administrativa, definindo o conteúdo da educação e sua gestão. Ainda que o PJJ não fosse acompanhado de aporte financeiro, o conteúdo de sua proposta para a educação também estaria aqui sendo discutido, pois acreditamos que a escola como espaço privilegiado para a formação cidadã não pode ser instrumento de interesses do capital e de sua lógica individualista e excludente.

O valor do contrato celebrado entre a escola e o IU foi de R\$192.880,00 e foi depositado em três parcelas, sendo a primeira em maio de 2011 no valor de R\$ 97.440,00, primeiro ano do ciclo do programa na escola que, segundo os professores entrevistados, foi o ano do PJJ que mais teve atividades, compras de equipamentos, formações e premiações. Este fato é verificável nas planilhas de detalhamento financeiro, mas o que nos interessou trazer ao campo do nosso estudo, evitando tornar esta pesquisa uma coletânea de planilhas, foram as informações para além das cifras financeiras que só puderam ser identificadas a partir de nossa posição em defesa da educação pública, de seus valores basilares.

Tendo como base o Plano de Ação que distribuiu os recursos conforme proporcionalidade estipulada pelo IU, nos debruçamos sobre quais tipos de ações foram mais contempladas e qual a forma que assumiram na escola para a materialização do uso do recurso e quais suas implicações. Para tanto, o detalhamento financeiro deveria constar no Plano de Ação que era realizado anualmente pela equipe executora do PJJ e em maior ou menor medida conforme a adesão, pelos professores. Sobre a proporcionalidade de aplicação dos recursos, o Plano de Ação deveria conformar a distribuição dos recursos destinados ao programa, obedecendo à proporcionalidade exigida de até 40:30:30% para infraestrutura e equipamentos (gestão), incentivos aos professores e incentivos aos alunos; respectivamente.

A seguir vemos a “planilha final” do detalhamento da distribuição do valor total do aporte financeiro. Optamos em selecionar a última, pois ela acumula as informações dos três anos do ciclo do programa:

Tabela 3 - Planilha final de despesas

Rubrica	Classificação da Despesa	% sobre Valor do Planejado	Valor (R\$)	% sobre Valor do Aporte
GESTAO ESCOLAR	Pequenas reformas em áreas para atividade fim	0,5%	1.000,00	
	Pequenas reformas em sala dos professores	0,0%		
	Pequenas reformas em infra-estrutura, administração e áreas de circulação	8,3%	16.000,00	
	livros, periódicos, vídeos, softwares e jogos educativos, material para laboratórios, mapas, maquetes e modelos/material Ed. Artística	8,2%	15.718,00	
	Material de papelaria, kit aluno, material para produção de apostilas, textos, simulados, exercícios	1,3%	2.532,00	
	Material esportivo, uniformes	0,0%		
	Equipamento e mobiliário para atividade fim	10,6%	20.350,00	
	Sala dos professores	0,0%		
	Infraestrutura, administração e áreas de circulação	0,0%		
	Segurança e comunicação	0,0%		
	Higienização e manutenção predial	0,0%		
	Manutenção e assistência técnica de equipamentos e redes	0,4%	800,00	
	Seguro de equipamentos	0,0%		
	Capacitação de pessoal	1,6%	3.060,00	
	Suporte às atividades do GG	0,0%	40,00	
	Comunicação	0,5%	970,00	
	Ferramentas de gestão	1,6%	3.100,00	
	Integração comunitária	1,4%	2.666,20	
Outros itens de apoio à gestão	0,7%	1.300,00		
GESTAO ESCOLAR Total		35,0%	67.536,20	34,7%
INCENTIVO A PROFESSORES	Capacitação de professores	10,9%	20.960,00	
	Premiação de professores	8,6%	16.500,00	
	Apoio a projetos pedagógicos	5,1%	9.800,00	
	Acesso a atividades culturais (professores)	3,1%	6.000,00	
	Outros itens de incentivo a professores	2,7%	5.180,00	
INCENTIVO A PROFESSORES Total		30,3%	58.440,00	30,0%
INCENTIVO A ALUNOS	Capacitação de alunos	15,9%	30.576,00	
	Premiação de alunos	5,8%	11.200,00	
	Apoio a projetos e atividades de alunos	2,5%	4.750,00	
	Acesso a atividades culturais (alunos)	1,2%	2.400,00	
	Monitoria	1,0%	2.000,00	
	Agente Jovem	1,9%	3.750,00	
	Apoio à frequência / transporte	0,0%		
	Apoio à frequência / alimentação	5,5%	10.560,00	
	Outros itens de incentivo a alunos	0,8%	1.633,80	
INCENTIVO A ALUNOS Total		34,7%	66.869,80	34,3%
Total Geral		100,0%	192.846,00	99,0%

Fonte: arquivo da escola

A planilha final de despesas (tabela 3) foi o ponto de partida para buscarmos as informações sobre como foram materializados alguns itens descritos como despesas. Cada ação realizada na escola se encaixou em algum destes itens e o percentual do que foi realizado em cada um deles, nos permitiu, em primeiro plano, verificar quais foram as escolhas da escola dentro de cada “segmento”. Se por um lado o IU estabeleceu o percentual de verba a ser aplicado em cada um dos três segmentos, dentro dos mesmos a escola fez suas escolhas e é a assimetria percentual no interior de cada segmento que utilizamos como elemento para ampliar nossa análise. Para tanto, utilizamos dados de outra planilha que descreve a atividade realizada para cada item descrito como *despesas*, pois se tivéssemos feito apenas a análise da planilha final

acima, não avançaríamos no entendimento sobre a materialização das ações, pois os números precisam da leitura e tivemos acesso aos documentos que nos permitiram fazê-la.

Antes de analisarmos a materialização das ações propriamente ditas, fizemos dois principais recortes temáticos sobre a planilha final a fim de estabelecer um fio condutor para a leitura dos dados, estes recortes são: premiações e itens de infraestrutura em geral, pois ambos concentram a maior parte da mobilização de verbas na materialização do PJJ na escola. Para cada segmento, filtramos na planilha os itens correlacionados com o objetivo de ter um dado mais real sobre sua representatividade percentual, pois embora o IU faça distinções entre algumas tipificações de despesas, que podem ser a título de controle financeiro, para nós alguns itens fazem parte da mesma categoria, desta forma, os somamos e sua representatividade numérica foi ampliada em relação à planilha original.

No recorte temático abaixo expresso na tabela 4, agrupamos todos os itens que se relacionam com as premiações, mesmo que não sejam descritos como, que é o caso de formações e capacitações, pois as mesmas eram oferecidas a quem fosse contemplado nos editais e/ou convidado para fazê-las não raro em outras cidades e estados.

Tabela 4 - Planilha final de despesas x premiações

Rubrica	Classificação da Despesa	% sobre Valor do Planejado	Valor (R\$)
☐ GESTAO ESCOLAR	Capacitação de pessoal	3,0%	3.060,00
GESTAO ESCOLAR Total		3,0%	3.060,00
☐ INCENTIVO A PROFESSORES	Capacitação de professores	27,4%	27.900,00
	Premiação de professores	16,2%	16.500,00
INCENTIVO A PROFESSORES Total		43,7%	44.400,00
☐ INCENTIVO A ALUNOS	Capacitação de alunos	30,2%	30.748,00
	Premiação de alunos	11,0%	11.200,00
	Apoio à frequência / transporte	0,0%	
	Apoio à frequência / alimentação	10,4%	10.560,00
	Outros itens de incentivo a alunos	1,7%	1.700,00
INCENTIVO A ALUNOS Total		53,3%	54.208,00
Total Geral		100,0%	101.668,00

Fonte: arquivo da escola.

Já vimos no estudo até aqui que a questão das premiações foi central no PJJ e como ela foi utilizada para mobilizar alunos e professores para efetivação no PJJ na escola. Esta aferição foi feita através da análise das entrevistas e demais documentos no subitem 5.1.3. Entretanto, através das planilhas chegamos à representatividade numérica desta informação: mais de 50% do aporte financeiro do PJJ foi destinado a práticas diretas e indiretas de premiações.

Sabemos que estes dados podem conter distorções, mas os mesmos são mais próximos da realidade verificada do que se estivéssemos apenas considerando-os como apresentados nas planilhas, à exemplo da natureza das formações oferecidas, bem como as capacitações que,

mesmo sendo tipificadas conforme sua natureza, eram articuladas de modo que se transformavam em recompensas para seus participantes. Desta forma, as premiações perpassam os três segmentos contemplados na planilha, ainda que em proporções diferentes.

O outro recorte temático está exposto na tabela 5 é o que diz respeito às despesas destinadas às melhorias de infraestrutura física, todos localizados do eixo da Gestão escolar, obedecendo a organização de eixos e atribuições dos mesmos estipulados pelo IU.

Tabela 5 - Planilha final de despesas x infraestrutura

Rubrica	Classificação da Despesa	% sobre Valor do Planejado	Valor (R\$)
GESTAO ESCOLAR	Pequenas reformas em áreas para atividade fim	5,7%	3.000,00
	Pequenas reformas em sala dos professores	0,0%	
	Pequenas reformas em infra-estrutura, administração e áreas de circulação	0,0%	
	livros, periódicos, vídeos, softwares e jogos educativos, material para laboratórios, mapas, maquetes e modelos/material Ed. Artística	29,6%	15.718,00
	Equipamento e mobiliário para atividade fim	64,7%	34.350,00
	Infraestrutura, administração e áreas de circulação	0,0%	
	Segurança e comunicação	0,0%	
GESTAO ESCOLAR Total		100,0%	53.068,00
Total Geral		100,0%	53.068,00

Fonte: arquivo da escola.

Considerando o total de recursos destinados às ações financiadas no eixo gestão escolar, através da seleção dos descritores que usamos para o filtro usado na planilha, verificamos que mais de 70% do aporte financeiro para este eixo foi destinado à compra de equipamentos, mobiliários e pequenas reformas. Sendo assim, estes itens correspondem aproximadamente a 27%¹⁰ da verba total do contrato.

A partir do conhecimento da dimensão da centralidade das premiações e da compra de equipamentos e afins que são verificados tanto no plano financeiro quanto no pedagógico, encontramos em outros documentos informações importantes de como estas ações se materializaram na escola e a partir delas analisamos suas implicações para a gestão escolar.

No quadro 12, elaborado a partir de um documento da escola que relacionou os cheques emitidos pela mesma do período de dois meses, chegamos a informações que descrevem a natureza dos pagamentos e em alguns casos, aos valores correspondentes. Organizamos por ordem numérica para que fosse possível nos referirmos aos 24 itens de forma mais objetiva. As

¹⁰ Não utilizamos os decimais nas descrições numéricas por elegermos números arredondados, pois não há correção exata na dimensão destes números e sim sua leitura proporcional e representativa.

informações contidas no quadro, por se tratar de um recorte temporal específico, foram consideradas como amostragem. Desta forma, pudemos contemplar a diversidade da natureza das movimentações financeiras, bem como as contradições desta natureza.

Quadro 13 - Descrição de despesas pagas (amostragem)

Cheque cancelado por a professora não ter comparecido para aula de reforço marcada.
Medalhas para premiação dos melhores vídeos do <i>lip dub</i> .
Serviço de contabilidade referente ao mês de setembro de 2012 (contrato anexo a cópia do cheque 000120).
Microscópio estereoscópio para laboratório de Biologia.
Pagamento bolsa auxílio à estagiária de pedagogia contratada para auxiliar na coordenação do turno da manhã (mês de referência outubro/2012).
Salgados oferecidos aos alunos e pais no evento de apresentação dos vídeos <i>Lip Dup</i> e pagamento de salgados servidos na aula de reforço de Matemática realizada em 20/10 e na reunião de Agentes Jovens realizada na mesma semana.
Pagamento do professor de reforço de Química contratado a pedido dos pais e alunos do 2º ano, em reunião geral. Referente aulas ministradas nos dias 23, 25 e 30 de outubro e 01 de novembro, sendo 2h por cada dia.
Pagamento da Professora de Língua Portuguesa que fez a correção das redações para o concurso de redação ocorrido na escola.
Compra de tablets para sorteio entre os alunos que realizarem as duas provas da avaliação somativa 2012 (4 unidades, sendo 3 para o turno da manhã e um para o turno da noite) e para presentear aos alunos que foram escolhidos como garoto e garota (nome da escola suprimido) 2012 (2 unidades).
Transporte de alunos para premiação prevista em edital nº 002 e 003 de 2012.
Jantar show dado como premiação de alunos prevista no edital 002 e 003 de 2012.
Vale presente oferecido a(o) membro da equipe executora do PJF, pela finalização do curso GEPR com 100% de frequência.
Serviço de contabilidade referente ao mês de novembro de 2012, mais o honorário adicional de 2012.
Lanche para os alunos que estiverem presentes na avaliação somativa no turno da manhã.
Bolsa monitoria para aluno que auxilia a professora do seminário integrado proposto pela SEDUC, correspondente ao mês de outubro, no turno da manhã.
Compra de materiais para aulas de educação artística.
Canecas para presentear professores e funcionários pelo dia dos professores / dia do funcionário público.
Antecipação de despesas de viagem de premiação dos alunos destaque no concurso de redação.
Serviço de arbitragem para o torneio de vôleibol G7 realizado na escola no dia 14/11/2012, durante o dia inteiro.
O incentivo trata-se de vale presente no valor de R\$ 100,00, na empresa O Boticário, referente aos serviços prestados como coordenador de AJ, correspondente ao mês de outubro de 2012 – para professor(a) X
O incentivo trata-se de vale presente no valor de R\$ 100,00, na empresa O Boticário, referente aos serviços prestados como coordenador de AJ, correspondente ao mês de outubro de 2012. Para professor(a) Y
Recebi do CPM da Escola (nome suprimido) o valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), sob cheque de nº 000319 para despesas de viagem de premiação de alunos prevista por edital em anexo
Recebi (membro da equipe diretiva) do CPM da Escola (nome suprimido), cheque presente da empresa (nome suprimido), no valor de R\$ 500,00 como incentivo pela participação na capacitação GEPR oferecida pelo IU, com 100% de frequência.
Recebi (membro da equipe executora do PJF) do CPM da Escola (nome suprimido), cheque presente da empresa (nome suprimido), no valor de R\$ 500,00, como incentivo pela participação na capacitação GEPR oferecida pelo IU, com 100% de frequência.

Fonte: arquivo da escola

Ainda que o conteúdo do quadro seja uma amostragem sobre a natureza das movimentações financeiras que compuseram parte da rotina administrativa da equipe executora do PJF na escola, escolhemos elencar de forma integral as suas informações no quadro, isto é, os 24 itens descritos. Desta forma, podemos analisá-los do contexto da rotina administrativa, bem como no significado contido em suas descrições.

Dito isto, os 24 cheques emitidos e relacionados no documento referente a um período que abarcou dois meses, contemplam muitas ações já abordadas nas entrevistas, bem como outras tantas que tangenciaram os relatos e outras que tivemos conhecimento a partir desta relação descritiva dos cheques. Desta forma, entendemos que a linearidade do objeto é inatingível, o que reforça a escolha metodológica que é a construção do objeto, extraindo dele as categorias de análise.

Os itens 5 , 7 e 8 do quadro 13 revelam a participação de sujeitos contratados para exercerem funções na escola, sendo uma estagiária para auxiliar a equipe executora do PJF e um professor que não fazia parte do quadro da escola para dar aula de reforço para o alunado, o que, segundo descrição, foi pedido dos pais dos alunos do segundo ano do EM. Não conseguimos apurar como esta demanda foi registrada: se em reunião com os pais ou levada até o Conselho Escolar.

De qualquer forma, pensamos no quanto esta contratação reforçou o conteúdo do diagnóstico do IU em relação à escola pública que a coloca como culpada pela crise na educação ao considerar que ela é ineficiente e ineficaz (PERONI, 2015). Mas este não é um caso isolado, apenas um caso onde tivemos a confirmação de pagamento pela contratação através da descrição do cheque emitido pela escola.

Para ilustrar como e em qual medida esta ação foi utilizada, selecionamos exemplos a partir do que foi elaborado no Plano de Ação da escola. Cabe dizer que o os itens 5 e 7 comprovam o pagamento de ações realizadas no período especificado e que os itens abaixo representam os itens elaborados no Plano de Ação, pois não identificamos os recibos pagos de todas as atividades realizadas, pois este cruzamento de dados ficou impossibilitado pelo fato de as planilhas não estarem agrupadas ou mesmo nomeadas sempre de acordo com sua especificidade, o trabalho que demandaria ao fazê-lo se assemelharia à uma auditoria financeira e este não foi o objetivo de nosso estudo. Porém, nosso estudo contemplou documentos que estavam relacionados seja por serem complementares na rotina administrativa em questão, seja por oferecerem elementos que nos ajudaram na leitura do processo de materialização do programa, pois os documentos isolados não dariam conta das particularidades que só pudemos enxergar a partir do todo, fazendo as mediações necessárias (LUKÁS,1978).

Quadro 14 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1

Cod	SubAtividade	Item de Despesa	Classificação	Unid	Valor Unit	Qtde	Valor Total
1.3.1	Estruturar e organizar os trabalhos de apoio, com o professor da área; Contratar estagiário / oficineiro habilitado (via cooperativas, empresas de rh etc) com carga horária de 20h semanais nas dependências da escola durante 6 meses.	Oficineiro 20h/sem	Capacitação de alunos	hora	15,00	560	8.400,00
		Oficineiro - impostos e despesas de cont	Capacitação de alunos	hora	10,00	560	5.600,00
		Oficineiro - transporte em até 50%	Capacitação de alunos	bilhete	2,00	280	560,00
		Produção de Material de Apoio	Capacitação de alunos	apostila	5,00	100	500,00
		Produção de Banco de Atividades	Capacitação de alunos	hora	10,00	40	400,00
		Divulgação e Sensibilização	Comunicação	reserva	100,00	1	100,00
						-	
						-	
						-	
Total da SubAtividade:							15.560,00

Fonte: arquivo da escola

Quadro 15 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1 para Matemática.

Cod	SubAtividade	Item de Despesa	Classificação	Unid	Valor Unit	Qtde	Valor Total
1.1.2	Seleção, contratação, capacitação da equipe e incentivo a coordenação.	Tutor de Matemática - Bolsa-aux.	Capacitação de alunos	mês	300,00	7	2.100,00
		Tutor de Matemática - aux. Transporte	Capacitação de alunos	mês	150,00	7	1.050,00
		Tutor de Matemática - taxa de adm.	Capacitação de alunos	mês	50,00	7	350,00
		Material de Apoio	Capacitação de alunos	reserva	200,00	1	200,00
		Capacitação Tutor - transporte	Capacitação de alunos	encontro	50,00	3	150,00
		Monitor (apoio ao tutor, mobilização e	Monitoria	mês	100,00	6	600,00
		Incentivo a coordenação PEJ	Capacitação de alunos	mês	100,00	7	700,00
						-	
						-	
						-	
Total da SubAtividade:							5.150,00

Fonte: arquivo da escola.

Quadro 16 - Excerto do Plano de Ação da escola para RE1 para Língua Portuguesa.

Cod	SubAtividade	Item de Despesa	Classificação	Unid	Valor Unit	Qtde	Valor Total
1.2.2	Seleção, contratação de licenciando (via cooperativas, empresas de rh etc), capacitação da equipe.	2 Tutores de LP - Bolsa-aux. 10h/sem (=	Capacitação de alunos	mês	600,00	7	4.200,00
		2 Tutores de LP - aux. Transporte	Capacitação de alunos	mês	300,00	7	2.100,00
		2 Tutores de LP - taxa de adm.	Capacitação de alunos	mês	100,00	7	700,00
		Material de Apoio	Capacitação de alunos	reserva	300,00	1	300,00
		Capacitação Tutor - transporte	Capacitação de alunos	encontro	50,00	3	150,00
		Monitor (apoio ao tutor, mobilização e	Monitoria	mês	100,00	6	600,00
						-	
						-	
						-	
Total da SubAtividade:							8.050,00

Fonte: arquivo da escola.

Um dado importante é que a mobilização de verbas destinadas às contratações de professores externos estão todas anexadas ao RE1 que faz parte dos resultados esperados em relação aos alunos, nestes casos, tipificados como despesas “Capacitação de alunos” e “Monitoria”. Sendo assim, conforme já vimos, a “Capacitação de alunos” que é o item de maior expressividade numérica no eixo “Alunos”, se traduz em contratações de professores que são externos à escola, reforçando a ideia de que a solução dos problemas está sempre fora dos muros da mesma e, desta forma, sequestrando a oportunidade de a comunidade escolar fazer a reflexão sobre sua realidade e propor, a partir dessa, a transformação de sua realidade.

A dimensão financeira das contratações não deve ser desprezada, e não as tomamos apenas como dados numéricos, mas foi a partir da centralidade apontada pelas planilhas sobre “Capacitação de Alunos” e ao verificarmos como foi sua materialização - contratando e pagando professores externos - que chegamos ao que nossa pesquisa procurou responder: quais são as implicações da materialização do PJJ para a gestão democrática da escola.

Além da descrição dos pagamentos, das atividades previstas no Plano de Ação, em outro documento intitulado “Descrição de atividades” que é mais uma peça que compõe o acervo documental da escola, há informações adicionais em relação às contratações de professores externos, isto é, descrevem as atividades para além dos itens fixados no Plano de Ação.

Tabela 6 - Descrição de atividades pagas para capacitação de alunos

Atividade	Investimento
Aulas de revisão com professor de cursinho	R\$ 6.344,00
Contratação de especialista para correção e pontuação dos textos apresentados.	R\$ 2.000,00
Contratação de especialista para dar palestra de instruções sobre produção textual a todos os alunos.	R\$ 1.000,00

Fonte: arquivo da escola.

Não entendemos como negativa a cooperação e interlocução entre professores de espaços educativos distintos, desde que seja de fato uma experiência de valorização docente, do reconhecimento entre seus pares e não uma distinção velada entre quem não daria conta ou até fosse o culpado pelos problemas e entre os que trariam soluções, estes, vindos de fora como se isto fosse uma credencial.

Conforme propomos no recorte temático deste subitem, a mobilização financeira que esteve relacionada com a questão de infraestrutura em geral, mereceu destaque por fazer parte

da memória material do PJJ na escola, isto é, na herança material deixada e que até hoje contribui para a narrativa que justificou a adesão ao programa: o incremento material.

Os investimentos em infraestrutura estão anexados ao eixo “Gestão escolar” e assim como vimos, cerca de 70% das verbas deste segmento foram destinadas à compra de equipamentos, infraestrutura e demais itens que serão relacionados para que também tenhamos a noção da expressão material do que analisamos. Os itens organizados na tabela que segue, fazem parte do documento intitulado “prestação de contas” e dele extraímos a relação dos itens comprados bem como a quantidade o valor investido em cada um deles:

Tabela 7 - Relação de alguns itens comprados com aporte do IU

Itens	Quantidade	Valores
Terminais de computadores	03	R\$3.900,00
Mobiliário (mesas de atendimento)	05	R\$2.500,00
Mobiliário (prateleira para arquivar pastas com fichas de alunos)	03	R\$2.400,00
Antenas e roteadores para uso de internet nas salas de aula.	04	R\$1.040,00
Cadeiras com braço e estofadas (auditório)	120	R\$18.000,00
Aquisição de equipamento de ar condicionado de 30 mil btus	02	R\$7.500,00
Equipamento de som adequado para o desenvolvimento das aulas	01	R\$500,00
Fundo para realizar a nova pintura da quadra interna	01	R\$2.000,00
Fundo para a nova pintura das quadras externas	01	R\$2.000,00
Aquisição de tabelas de basquete	04	R\$800,00

Fonte: arquivo da escola.

A tabela acima não dá conta de todos os itens adquiridos para escola com o aporte financeiro do IU, mas nos mostram o quanto a materialidade é expressiva e, não raro, foi evocada em muitas entrevistas e apontada como positiva. Neste sentido, a maior parte narrativa positiva sobre a intervenção do IU a partir dos entrevistados, se endereça ao incremento destes itens materiais que estão presentes nas salas de aula, na sala dos professores, no auditório, na secretaria, no laboratório de ciências, na portaria; enfim, não se faz esquecer.

Na entrevista com um membro da equipe executora do PJJF na escola, mais itens não descritos nas planilhas foram relacionados:

Sobre as questões materiais que foram adquiridas na época, algumas coisas são visíveis como as cadeiras do auditório...

*Uhmm, todo o mobiliário da secretaria. Aqueles móveis que são em ilha, que eram mesinhas todas de frente pro guichê e a gente resolveu fazer em posição de atendimento, onde fica um colega de frente pro outro, **aquele mobiliário todo**, o mobiliário do passivo da secretaria que tem esse padrão aqui, **que eram armários velhos**, daqueles marrom escuro, **todo o laboratório de ciências, vidraria.***

Todo o mobiliário, o toldo que liga lá pro ginásio, também foi. Aquela cobertura que tinha de policarbonato que acabou quebrando também foi do Instituto. Fora o que era reparo assim.

A gente tem duas lousas que são, mas não são essas que tão penduradas, são umas que são portáteis.

Datashow.

O que está no auditório, por exemplo?

Sim, os 3 datashows que tem na escola foram comprados com verbas do IU.

Notebooks, aqueles notebooks. Notebook que é o do(a) (nome suprimido) que tem aqui, que era pro financeiro. Teve bastante coisa assim.

Trecho da entrevista de um membro da equipe executora do PJJF na escola – Grupo C, quadro 1. Grifo nosso.

O que já considerávamos vultuoso em termos de quantidade e valores, com as entrevistas, sobretudo a do membro da equipe executora do programa que descreve os itens com maior recurso de memória, passa a ser ainda mais expressivo, tanto em quantidade como no significado ao constatarmos que a herança material do PJJF na escola preencheu a lacuna deixada pela falta de investimento na manutenção da escola pelo poder público. Se para um membro da equipe executora que, ao que já vimos, a avaliação sobre a intervenção do PJJF foi só positiva, na visão de alguns professores e sujeitos envolvidos que criticaram as subjetividades das premiações, por exemplo, não se colocando na posição de só fazer elogios, ao relatarem os investimentos materiais somaram-se à narrativa positiva sobre a intervenção:

*E pra escola, pra estrutura da escola também porque eu sei que teve o auditório, as cadeiras do auditório, que mais que teve? **Sei que foi comprado bastante coisa assim pra escola.***

Trecho da entrevista de uma(o) professora(o) 3– Grupo A, quadro 1. Grifos nossos.

As entrevistas tanto reforçaram quanto ampliaram a noção de quantidade e da presença da herança material do PJJ na escola, pois para quem não presenciou a intervenção na escola, a ideia da natureza dos itens comprados durante o ciclo do programa é diluída, só possível de ser conhecida quando e questionado sobre, tal como que fizemos em parte neste estudo. Porém, para quem experenciou os três anos da intervenção, a ideia do IU ter incrementado a infraestrutura da escola é bastante presente e valorizada.

*Eu lembro que tinha **ar condicionado**, tanto é que eu peguei a época do ar condicionado, eu tive no meu segundo e terceiro ano ar condicionado e eles disseram que era com a verba do instituto. Só pelo logotipo, ser uma escola financiada pelo Instituto Unibanco atraia alunos de certa forma. Porque eles diziam “ali é uma escola boa”. Então realmente a escola estava bem organizada, eu não sei se era pelo instituto, direção, também não sei, porque não era passado pra nós; a única coisa que foi passada pra nós foi esses encontros nossos, os ares condicionados e o auditório de bem material.*

Trecho da entrevista de uma(o) ex-Agente Jovem 1 – Grupo B, quadro 1. Grifos nossos.

O relato de um ex-Agente Jovem é bastante revelador. As referências aos itens materiais e a associação destes à percepção de qualidade da escola, nominando-a como “boa”, atrativa e ambicionada pelos alunos. Isso fez com que refletíssemos sobre qual é o nível de percepção do que é público para quem em essência, precisa do público e qual é o alcance da ideologia do mercado sobre os sujeitos da sociedade, em especial aqui aos sujeitos implicados nos processos educativos que, ao incorporarem a lógica do mercado têm dificuldades de ver as contradições do próprio sistema em que estão envolvidos.

Algumas informações prévias serviram para que conseguíssemos contextualizar algumas situações como a colocada no trecho da entrevista abaixo, que foi a única dissonante ao discurso positivo sobre os investimentos em infraestrutura. À saber, a instalação das catracas de acesso nunca foi finalizada, segundo membro da equipe executora a compra foi uma “exigência” de um membro da equipe diretiva da época que dizia não abrir mão desta aquisição. Entretanto, não

encontramos este item nas planilhas analisadas, ainda assim, sabemos da existência das mesmas e que delas só restaram as marcas no piso, pois nunca funcionaram e não faz muito tempo que foram retiradas e colocadas no depósito passivo da escola.

*Eu acho que **poderia ter sido melhor a questão do investimento em infraestrutura**, como por exemplo, foi colocada as catracas e foi retirada a catraca. **Então esse dinheiro que foi pra catraca...** era uma coisa que por exemplo dava pra ter colocado um laboratório melhor, invés de ter colocado aquelas catracas, já que tinha uma verba, então eu acho que na infraestrutura **poderia ter sido melhor. Eu acho que são vários itens que, mas no geral foi bom.***

Trecho da entrevista de uma(o) professor(o) 1 – Grupo A, quadro 1. Grifos nossos.

Se o investimento das verbas poderia ter sido melhor planejado, segundo relato da professora, e ao sabermos que a decisão da compra das catracas foi uma exigência de um membro da equipe diretiva da escola, os processos decisórios estavam aquém do que se espera numa escola de gestão democrática onde a coletivização das decisões (VIEIRA,1998) deveria ser uma busca constante e crescente e não diminuição destes espaços decisórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a esta etapa do trabalho, nos encontramos diante da necessidade de terminalidade, em que as considerações finais sintetizam tanto a forma pela qual enxergamos o objeto de pesquisa, como pela justificativa da relevância deste estudo. Porém, consideramos que esta terminalidade se inscreve apenas no formalismo desta etapa, pois entendemos que as questões abordadas neste estudo não esgotam as possibilidades de respostas, mas contribuem para sua reflexão e para construção de estratégias para agirmos sobre a realidade identificada.

A pergunta que conduziu nossa investigação foi “Quais foram as implicações para a gestão democrática da educação na implantação do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul?”. Para isto, usamos lentes por meio das quais pudéssemos enxergar as contradições no processo ao mesmo tempo em que não descuidássemos da materialidade de sua construção.

Dada a complexidade do nosso campo de análise que não é alheio à realidade do pesquisador que, pelo contrário, é parte constituinte dele, o objetivo que perseguimos foi entender quais foram as formas de materialização do Programa Jovem de Futuro na escola, colocando em relevo o processo desta materialização que envolveu analisar documentação inédita nos estudos até aqui sobre o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. O fato de estas fontes documentais fazerem parte do arquivo produzido na escola e registrarem a rotina administrativa estabelecida entre Programa Jovem de Futuro e a mesma, bem como as entrevistas que ajudaram a contextualizar os dados e conteúdo dos documentos, contribuiu para que acessássemos particularidades que dificilmente teríamos como enxergar não fossem o conteúdo e natureza das fontes analisadas.

Por outro lado, se as mesmas fontes tivessem sido abordadas sem que houvesse mobilização de esforços para compreender o processo, não teríamos nada além de descrições de planilhas e de uma coleção de memórias sobre o período do PJF na escola. Desta forma, reconhecemos que, diante de tantas planilhas e demais documentação, tivemos que ficar atentos para não embaçar nossas lentes e acostumar o olhar sob pena de naturalizarmos a própria lógica do PJF. Para tanto, nós a elegemos como ponto central das implicações para a gestão democrática da escola e para a educação pública como nosso foco de análise.

Ao analisarmos por meio de nossas concepções do que é ser público e quanto importa para este o grau das participações nos processos decisórios, conferindo gradações diferentes à experiência democrática, toda e qualquer ação que opere com a diminuição destas participações

é considerada por nós, mecanismos que dificultam a consolidação da gestão democrática na escola e por assim dizer, na educação pública e na sociedade.

Diante disto, reforçamos através deste estudo que as implicações da intervenção do Instituto Unibanco feita na escola no período de 2011 a 2013 não se conformam apenas neste recorte temporal, pois a ambiência que permitiu sua efetivação sem maiores resistências, bem como a incorporação da lógica do mercado, naturalizada e reforçada hoje na escola, contextualizam o PJJF neste processo e sua participação efetiva no mesmo como sujeito coletivo e em relação.

Desta forma, ao analisarmos as implicações da materialização do PJJF na escola e contextualizando-as, resolvemos não deixar de abordar as formas de resistência que houve, pois nos distanciamos de narrativas que reforçam a culpabilização do professorado pela crise na educação e como afirmamos neste estudo as limitações e contradições existentes tanto no conteúdo da proposta do PJJF como em sua materialização na escola, destacamos através dos documentos e entrevistas como as resistências foram moduladas e não como supostamente deixaram de existir.

Conforme os dados que foram apresentados, a escola, como instituição viva e perpassada por construções de sentidos que refletem sua comunidade, não correspondeu em total acordo com o que foi previsto nos manuais do IU, pois em muitas situações houve estratégias assumidas pela equipe executora do programa na escola para que ela estivesse à “altura” das expectativas do IU em contrapartida aos investimentos financeiros, cobrando em especial do professorado, maior participação e engajamento.

Se por um lado as resistências em relação à adesão ao PJJF foram quase nulas, por outro lado durante o processo, as formas de resistência foram apresentando a própria limitação da leitura simplista por parte do IU e de sua equipe executora, sobre a escola e seus sujeitos; melhor dizendo, a leitura sobre a escola como instituição que ao aderir ao programa conseguiria mover sua comunidade escolar para efetivar o PJJF, o que não aconteceu em sua totalidade conforme verificamos tanto em documentos produzidos na escola como o que foi identificado nas entrevistas.

A partir da percepção destas resistências, entendidas a partir da ausência e silenciamentos destes sujeitos na documentação da escola - pois as planilhas e relatórios deram conta do realizado, da lista de premiados e de um grupo que se consolidou como “os mesmos de sempre” neste processo, desnudamos a ideia cristalizada na escola sobre a experiência da intervenção realizada ser valorada apenas de forma positiva. O fato de a natureza e os silenciamentos e ausências não comporem a percepção geral sobre a intervenção na escola, é um dado de pesquisa

para além de sua proporcionalidade numérica que é minoritária, pois este dado só é colocado como tal, a partir de como o abordamos em nosso estudo, pois foi invisibilizado tanto na memória do programa, quanto nos documentos produzidos na escola.

Por esta razão, as entrevistas desempenharam papel importante neste estudo, não como complementares, mas como fundamentais para a leitura dos dados e suas particularidades, trazendo elementos que estavam até então silenciados e engolidos pela narrativa construída e escolhida para representar a intervenção do IU na escola. Sobre a percepção, em geral positiva, dos sujeitos da escola em relação a intervenção no IU, encontramos elementos que corroboram tanto para a manutenção desta percepção, como servem de argumentos para uma retórica que a defende, sem que faça qualquer tipo de reflexão sobre as implicações para experiência dos processos decisórios da escola. Estes elementos foram chamados neste estudo de “herança material” do IU e em parte, elencados na pesquisa, pois sabemos que mais itens foram comprados com o aporte financeiro do programa, mas que não arrolamos todos como dados por não encontrarmos correspondência na documentação analisada. Ainda assim, a relação dos itens da herança material apresentada neste estudo é bastante volumosa em quantidade e significado.

Sendo assim, entendemos que a herança material tanto fez parte da construção de narrativas permeadas de certo saudosismo no que tange à memória de quando, à época do programa, houve muito incremento de bens materiais na escola, quanto ao fato de ainda hoje, quando necessário, esta memória ser evocada para justificar não só a intervenção, mas também para legitimar o conteúdo da proposta do PJF que está pautado no gerencialismo e nos valores do mercado, ainda que sejam diametralmente contrários aos princípios da gestão democrática.

As implicações da intervenção do IU na escola para a sua gestão democrática verificadas nas análises nos conduzem aos espaços decisórios ocupados na escola e sua representação nas relações de poder, pois esta é uma dimensão que não queremos descolar da dimensão das resistências silenciadas e invisibilizadas no processo. Desta forma, não entendemos que o programa materializou suas ações na escola por causa do baixo grau de resistência que encontrou, mas que aconteceu apesar dele e que, dada a complexidade do envolvimento material ocorrido por meio do valor considerável do aporte financeiro, toda e qualquer resistência mais incisiva seria enquadrada como contrária aos interesses da comunidade escolar. Entretanto, entendemos os limites de como são constituídos estes interesses, isto é, como as contradições deste processo são diluídas em sua aparência, superexpondo as possíveis vantagens e relativizando ou mesmo negando veladamente o espaço para que o contraditório seja exposto e discutido.

Partindo do fato de que a discussão sobre a relação público-privado na educação não faz parte, infelizmente, das discussões na escola e de que, problematizar estas relações já arrancam com a dificuldade inicial de explicitar o porquê de fazê-la, tamanha a naturalização das contradições da natureza dialética destas relações; seja na escola, seja na sociedade, este estudo ambiciona contribuir para que estas discussões façam parte do fazer na e da escola e que desnaturalizem as contradições existentes que estão borradas pela ideologia do mercado.

Entendemos que houve na escola, uma espécie de suspensão da realidade quando da materialização do PJJ na mesma, pois as grandes somas de dinheiro que foram administradas pela equipe executora do programa orientaram ações na escola que ressignificaram as atribuições de instrumentos da gestão democrática, como o Conselho Escolar que passou a coexistir com o Grupo Gestor do IU. Ora, se para a comunidade escolar as atribuições de cada instância do processo da gestão democrática já são permeadas pelas dificuldades inerentes à própria consolidação da experiência democrática, bem como a fruição da mesma pelos sujeitos envolvidos, quando há a sobreposição de instâncias com aparente equivalência, mas de natureza e legitimidade distintas, há prejuízo para o fortalecimento da gestão democrática. A escola não deixa de ser pública, mas incorpora a lógica e os interesses do mercado, ressignificando o conteúdo da educação pública e conseqüentemente, retroalimentando a narrativa de que a culpa da crise educacional está na gestão da escola, ou seja, na sua gestão democrática.

Somamos à relevância pretendida neste trabalho, o fato de o mesmo fazer uma interlocução entre o fenômeno pretérito, objeto deste estudo – mesmo dentro do alargamento deste recorte como explicamos – e o que vivemos hoje, na mesma comunidade escolar. A tarefa e esforço em não naturalizar a mercantilização dos processos escolares, passa por entender hoje, como os sujeitos individuais e coletivos estão (ou estarão) à frente do IU, se articulam com entes públicos, definindo as políticas públicas e o conteúdo das reformas em curso que atacam os direitos dos trabalhadores em educação, à exemplo do ajuste fiscal assumido por alguns estados da federação brasileira, alinhados com o governo federal. Este é apenas um dos fatos que expõem, literalmente, o preço do sequestro do espaço de discussão no chão da escola, sobre as relações do público-privado na educação e suas implicações que não são abstrações, pois estamos vivenciando esta amarga realidade que segue em marcha para a perda de direitos conquistados ao longo dos anos de luta.

A escola pública tem que ser defendida por todas e todos, como garantia de acesso e universalização do ensino e fortalecida nas bases que foram definidas para a sua gestão democrática, a fim de que possamos contribuir para uma sociedade com maior grau de participação nos processos decisórios, ampliando-o por meio da fruição dos direitos no sentido

de materializá-los em políticas públicas. Estas sim, deve ser definidas pelo propósito público no sentido de ser para todas e todos e não definida para o público pelos sujeitos individuais e coletivos que não se constroem em manterem relações comensais com sujeitos e projetos que visam a acabar com a existência da educação pública e de seus professores, importando para eles a disputa pelo conteúdo da educação e como o mesmo contribui para a manutenção e/ou para a ampliação de seus mercados.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. **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, Líber Livro, 2013, p.33-47.

BATISTA, Neusa Chaves. **Conselhos Escolares: Gestão democrática, gerencialismo e justiça escolar.** In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (orgs.). *Formação de gestores escolares para educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN.* Porto Alegre: Evangraf, 2016.

BATISTA, Neusa Chaves; PEREYRA, Miguel A. **A gestão democrática da escola pública em contextos e reformas educacionais locais: estudo comparado entre Brasil e Espanha.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.28,n.2,p.1-28,2020.

BERNARDI, L.M.; UCZAK, L.H.ROSSI, A.J. **Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada.** In: PERONI, Vera; Lima, Paula; Kader, Carolina. São Leopoldo, editora Oikos, 2018, p.115-124.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out.1988.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.* Brasília, DF, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dez.1996

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Gestão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado.* – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. XX p. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário ; 6)

CAETANO, Maria Raquel. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais.** *Laplage em Revista*

(Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.153-168
<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/463/731> acesso em agosto, 2018

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. **Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública.** In: PERONI, Vera Maria Vidal (org). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.* São Leopoldo, p.89-107, editora Oikos, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 18, n. 2, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves. (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 2ed. Rio Grande: Editoria da FURG, 2018, v. 1, p. 83-120.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. PERONI, Vera. Sistema e Plano Nacional de Educação: articulações e tensões para a Gestão Democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (orgs.). **Formação de gestores escolares para educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília, Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em 01/10/2019.

INSTITUTO UNIBANCO. O Plano em Ação: circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2014.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Licínio. *Porque é tão difícil de democratizar a escola pública?* Educar em Revista, v.34, n.68, p.15-18, 2018.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. Educ.Soc. Campinas, vol.7, n.94, p.47-96, jan/abr.2006. Acesso em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro III: o processo global de produção capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

MULLER, Pierre, SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, p. 1230, 2002.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERONI, Vera. **As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais**. Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, 2009

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015

PERONI, Vera. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24

PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PIRES, Daniela. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação**. 2009. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 2015.

RIBEIRO, Jorge (Coord.), et. al.. **Relatório de pesquisa - Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2013.

SANDRI, Simone .SILVA, Monica R. **O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado**. Revista Contrapontos, vol.19,nº2.Itajaí,2019-p.28-50. Disponível em <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13844/8523>> acessada em outubro de 2019

THOMPSON. E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: editora UNICAMP, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, Ellen M. **O império do Capital**. Trad. Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – TCLE – PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

**PESQUISA: “Parcerias público-privado na educação pública”
COORDENAÇÃO: Vera Maria Vidal Peroni**

NATUREZA DA PESQUISA: A mestranda Scheiler Fagundes Carvalho, aluna do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS está desenvolvendo pesquisa da linha Política e Gestão de Processos Educacionais sob orientação da Professora Doutora Vera Maria Vidal Peroni, cujo tema é a Gestão da Escola Pública e está vinculada à pesquisa do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) pertencente ao Núcleo de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA:

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você preencherá um questionário junto com outros participantes que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia-hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o Prof(a) Vera Maria Vidal Peroni pelo fone (51) 3308.3103.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas sobre o tema abordado na pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a) Vera Maria Vidal Peroni do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51)3308.3103. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.