

O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PARCERIAS COM OS INSTITUTOS: O PROJETO DO CAMPO ECONÔMICO EM AÇÃO

THE MIDDLE SCHOOL IN TIME OF PARTNERSHIPS WITH THE INSTITUTES: THE PROJECT OF THE ECONOMIC FIELD IN ACTION

Valdirene Alves de Oliveira
João Ferreira de Oliveira

Resumo: O presente texto tem por objetivo discutir as relações entre alguns institutos que nos últimos anos desenvolveram ações no ensino médio, em parceria com o campo educacional. O estudo contempla três institutos que foram selecionados devido à relevância e amplitude das relações desenvolvidas no âmbito federal ou estadual, em ações diretas e indiretamente ligadas às escolas de ensino médio. O viés analítico considerou as premissas bourdieusianas sobre o *modus operandi* e as intencionalidades das ações dos agentes do campo econômico no campo educacional, bem como a manifestação dos *habitus* desses agentes, evidenciado no desenvolvimento das práticas desenvolvidas em face das parcerias público-privadas. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna foram analisados no tocante à origem, constituição e ações desenvolvidas no ensino médio brasileiro, mediante estudo documental e publicações desses agentes. O trabalho recorreu às fontes primárias e secundárias para analisar esses sujeitos, bem como promoveu uma revisão bibliográfica de estudos que se debruçaram em compreender as especificidades das parcerias público-privadas na educação brasileira, nos últimos anos, como: Peroni (2003, 2010), Adrião e Peroni (2005); Robertson e Verger (2012), Caetano (2013) Peroni e Caetano (2016), Krawczyk (2013), dentre outros. O trabalho concluiu que os institutos supracitados são agentes importantes para a compreensão das novas formas de relação entre o público e o privado e foram co-responsáveis pelo delineamento de uma proposta de formação da juventude brasileira de ensino médio, calcada nos projeto formativo do campo econômico.

Palavras Chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Parceria Público-Privada.

Abstract: The present text aims to discuss the relationships between some institutes that in recent years have developed actions in secondary education, in partnership with the educational field. The study contemplates three institutes that were selected due to the relevance and amplitude of the relations developed at the federal or state level, in actions directly and indirectly linked to secondary schools. The analytical bias considered the bourdieusianas premises on the *modus operandi* and the intentionalities of the actions of the agents of the economic field in the educational field, as well as the manifestation of the *habitus* of these agents evidenced in the development of the practices developed in front of the public private partnerships. The Institute for Co-responsibility for Education, the Unibanco Institute and the Ayrton Senna Institute were analyzed regarding the origin, constitution and actions developed in the Brazilian high school, through documentary study and publications of these agents. The study used the primary and secondary sources to analyze these subjects, as well as promoted a bibliographic review of studies that focused on understanding the specificities of public private partnerships in Brazilian education in recent years, such as: Peroni (2003, 2010), Adrião and Peroni (2005); Robertson and Verger (2012), Caetano (2013) Peroni and Caetano (2016), Krawczyk (2013), among others. The study concluded that the aforementioned institutes are important figures for the understanding of the new forms of relation between the public and the private and were co-responsible for the design of a proposal of formation of the Brazilian youth of secondary education,

based on the formative project of the economic field.

Key words: Educational Policies. High school. Public-private partnership.

INTRODUÇÃO

A participação de institutos em parcerias com os governos das esferas federal, estadual e municipal no desenvolvimento de projetos para a educação básica foi ampliada e se complexificou nos últimos anos. Os processos pelos quais os institutos tem realizado a aproximação com as redes de ensino ou mesmo com as gestões dos sistemas são multivariadas. Krawczyk (2013) salienta que o ensino médio vive uma gama bastante extensa de modelos e, nesse rol de experiências, há que se dedicar uma atenção especial aos modelos oriundos das parcerias com os institutos, sob as formas de parcerias constituídas e constituintes das experiências.

Robertson e Verger (2012) afirmam que na última década houve uma expansão significativa das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) de forma concernente com as regras do mercado, em prol da governança, pois a PPPE se configura em um “projeto mais amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços, a ser governada como parte da construção de uma sociedade de mercado” (p.1133).

Oliveira (2005) afirma que o debate sobre público e privado, nos anos de 1980, por ocasião da Constituinte 1987-1988 teve como cerne o ensino religioso nas escolas públicas e o repasse de verbas públicas para instituições privadas. Na década de 1990, sob os auspícios da redefinição do papel do Estado em conformidade com os encaminhamentos do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (Mare), no período de 1995-1998, ocorreu um amplo programa de publicização, que promoveu alterações em algumas entidades de serviços do Estado, pois foram convertidas em organizações sociais, ou seja, transformadas em entidades públicas não estatais, ou fundações públicas de direitos privados.

No primeiro mandato do Governo Lula foi sancionada a Lei que instituiu as normas para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, a Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que foi alterada pela Lei nº 12.766 de 27 de dezembro de 2012, durante o Governo Dilma Rousseff, que estabeleceu as normas gerais para a contratação de parceria público-privada na esfera da administração pública, que se tornou mais favorável ao parceiro privado.

Assim, as ações emanadas e equacionadas pelo Estado, a relação entre o público e o privado, tem corroborado com uma redefinição do papel do Estado. Peroni e Caetano (2016) ilustram essa dinâmica no campo educacional, pois:

Diferentes sujeitos representantes do setor público e do setor privado têm apontado a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação. Os diagnósticos sugerem à educação os mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado, o qual altera a lógica do público, introduzindo concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. (p.411)

Os institutos abordados no presente texto representam uma das formas de materialização do terceiro setor, conforme Montañó (2010), pois materializam algumas das atuais formas de parceria público-privada na educação brasileira. A intervenção desses institutos no campo educacional não se restringe às intervenções pontuais, uma vez que essas resultam em desdobramentos e, de certo modo, corroboraram com a definição de políticas educacionais para o ensino médio. Ações dessa natureza dão conotação aos embates que ocorrem no espaço social, na sociedade civil, que por sua vez “não é homogênea, nem ainda pode ser considerada portador do legado emancipador” (MONTAÑO, 2010, p.275). Nesse sentido, o texto apresenta os três principais institutos que nos últimos anos desenvolveram ações diretas e indiretas no ensino médio. Além disso, as principais formas de atuação que os mesmos operam são discutidas, com o objetivo de ilustrar a concretude e envergadura dessas ações no campo educacional.

Os institutos comungam um ideário de ensino médio, que também se encontra presente nas premissas e recomendações da Confederação Nacional da Indústria e nas publicações e ações do Todos Pela Educação. Essa analogia pode ser compreendida como expressão de coerência e coesão entre os agentes do campo econômico, pois o capital em evidência nesse campo, para fins de questões ligadas à educação brasileira e ao ensino médio mais expressivamente, possui alguns preceitos básicos: flexibilizar o currículo para inserir uma concepção mais voltada aos requisitos do mercado, difundir a cultura empreendedora, ou seja, criar uma identidade de ensino médio mais condizente com as premissas do campo econômico, em consonância com a Teoria do Capital Humano.

Os institutos: Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna resguardam aspectos emblemáticos nas relações entre os campos econômico e educacional e acumulam o maior volume de experiências piloto no

ensino médio, sob a forma de parceria público-privada, com as secretarias estaduais de educação, seja para experiências diretamente ligadas às escolas e aos alunos ou como suporte pedagógico e/ou de gestão dos sistemas de ensino. Essas considerações são oriundas de um levantamento de dados e análise de documentos oriundos dos institutos. Além disso, a relevância desses três agentes ficou evidente no mapeamento das parcerias voltadas para o ensino médio nas redes estaduais, como parte de um estudo mais ampliado desenvolvido por Oliveira (2017).

Das intencionalidades às proposições dos institutos para o ensino médio brasileiro: Projeto de Vida, Jovem de Futuro e Soluções Educacionais

O ICE é o pioneiro na proposição e execução de ações voltadas para o ensino médio, nos moldes de parceria público-privada com as redes estaduais de educação. O marco ocorreu em 2004, em Pernambuco, para fins de reforma e reativação do funcionamento do Ginásio Pernambucano e desde então o ICE se inseriu na lista dos signatários com projetos inovadores para o ensino médio, que por sua vez foram replicados em algumas redes estaduais do país.

A estrutura de funcionamento do ICE é dotada de Presidente, cargo e função ocupada pelo fundador do Instituto Marcos Magalhães, vice-presidente, Diretor de Gestão, Diretora Pedagógica, Consultores de Gestão, Consultores Pedagógicos, Departamento Administrativo-Financeiro.

Leite (2009) investigou a Parceria Público-Privada e constatou a outorga de parte da responsabilidade do público para o privado, ao passo que este assumiu atribuições da esfera pública educacional, como: definição do projeto político pedagógico da escola, escolha do corpo docente, entre outros. O Instituto, com sede em Pernambuco, nas palavras do seu fundador¹, se apresenta como:

Uma instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, **a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão.** Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. (MAGALHÃES, 2008, p.10)

Para a efetivação da parceria com o ICE são firmados convênios com as secretarias estaduais de educação e o instituto utiliza o termo Procentro – Programa de Desenvolvimento

¹ Marcos Magalhães é o fundador diretor do ICE, ex-presidente da Philips na América Latina, é sócio fundador do Movimento Todos pela Educação.

dos Centros de Ensino Experimental - para se referir ao Projeto de Ensino Médio em tempo integral.

Três publicações do ICE sobre as recomendações e proposições para o ensino médio se destacam no acervo de orientações para as instituições parceiras: “Modelo de Escola Charter: a Experiência de Pernambuco”, “A Juventude Brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco, cria experimenta e aprova” e “Manual Operacional: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma nova escola para a juventude de brasileira: Escolas de ensino médio em tempo integral”.

Entre as recomendações mais contundentes do ICE para o ensino médio, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo ocupam destaque na proposta pedagógica. O Projeto de Vida é o corolário do ideário de ensino médio propagado pelo ICE, ou seja:

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. (ICE)

O Projeto de Vida² é um dos componentes curriculares da parte diversificada que se faz presente nos três anos do ensino médio e almeja desenvolver no aluno um processo de autoconhecimento de si próprio a ponto de este indivíduo desenvolver, desde os anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, o empreendedorismo alicerçado no protagonismo juvenil.

O Projeto de Vida orientado pelo ICE é uma proposição que considera o jovem como protagonista nas definições do rumo da sua vida profissional e acadêmica. Ao definir os rumos para a vida futura do jovem, é recomendado que haja uma articulação entre “talento”, “necessidade” e “paixão”. A orientação do Projeto de Vida pode ser compreendida como uma ação pedagógica. Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p.21) “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário cultural”.

No Projeto de Vida a proposição do ICE concebe a escolha profissional do jovem como uma questão circunscrita ao equilíbrio da relação entre talento, necessidade e paixão. As condições que interferem nesse conjunto e que impulsionam em uma direção ou outra, em

² Oliveira (2014a, 2014b) apresenta os dados de uma pesquisa desenvolvida sobre a parceria do ICE e a Secretaria de Estado de Educação de Goiás para fins da implementação do Programa Novo Futuro, nas escolas piloto.

certa medida, definem caminhos (condições socioeconômicas e culturais) e recebem apenas abordagem circunstancial, pois na materialização da ação pedagógica:

As técnicas empregadas dissimulam a significação social da relação pedagógica, sob a aparência de uma relação puramente psicológica e que, de outro lado, sua dependência ao sistema das técnicas de autoridade que definem o modo de imposição dominante contribui para impedir os agentes moldados segundo esse modo de imposição. (BOURDIEU, 1982, p.39).

Há uma articulação entre o Projeto de Vida e o “Plano de Carreira” e “Escada da Vida”, de forma metafórica à figura da *árvore*, ou seja, por meio do Projeto de Vida ocorre uma vinculação com a pretensão de o projeto perdurar para além do período correspondente ao ensino médio, pois a “Escada da Vida” prevê um tempo de duração de dez anos. Nessa lógica, convém ressaltar, conforme Bourdieu (1989, p.81) que “o projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe trabalhadora”.

No site do ICE consta a informação que de 2004 a 2016 foram atendidos 496.000 alunos, 26.400 educadores e 877 escolas públicas. Atualmente a atuação do ICE não se circunscreve apenas ao ensino médio, pois o instituto já possui parcerias com secretarias de educação para oferta de ensino fundamental na primeira e na segunda fase.

Por sua vez, o Instituto Unibanco foi criado em 1982 e atuou por alguns anos como apoiador de projetos de terceiros, conforme consta no histórico da instituição. Somente a partir de 2002 iniciou sua atuação em projetos educacionais próprios e desde 2007 o ensino médio adquiriu relevância em suas ações, pois:

O Instituto Unibanco tem como foco básico de atuação a juventude brasileira, principalmente aquela em situação de pobreza, pois acredita que o jovem deve ser o grande **agente transformador de sua própria realidade e da realidade do país.** (...) Atuar na **transformação do Ensino Médio**, proporcionar aos jovens uma oportunidade real no mercado de trabalho e educar para a preservação do meio ambiente são compromissos dos projetos do Instituto Unibanco, cujas ações sociais atenderam a mais de 80 mil jovens, número de beneficiários diretos apenas em 2007. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p.8, grifos dos autores).

A juventude compreendida como um agente transformador da sua própria realidade é correlata de uma das concepções de juventude, já que existem várias perspectivas. Essa concepção é signatária do *slogan* protagonismo juvenil, que por sua vez é um conceito genérico e polissêmico. Nesse sentido, juventude e protagonismo juvenil são conceitos que exigem atenção, pois:

Por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a ela

relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido. (ZIBAS; FERRETI, TARTUCE, 2006, p.92).

Zibas, Ferreti e Tartuce compreendem que a responsabilização da juventude quanto às questões societárias é comum na relação entre juventude e escolarização na atualidade, e advertem que algumas perspectivas de protagonismo juvenil, além de escamotear as condições reais que circundam a envergadura de uma transformação social, se aproximam de vertentes que atrelam a juventude à vulnerabilidade social e recorrem aos *slogans* e ações de protagonismo juvenil numa perspectiva salvacionista, ainda que de forma implícita.

O Instituto Unibanco possui um Conselho de Governança composto por Presidente, Vice-Presidente, Superintendência Executiva, Conselho, Diretoria Executiva. O rol de parceiros do Instituto é bem extenso e diversificado, pois figuram secretarias estaduais de educação, fundações, como a Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, movimentos como Todos pela Educação, Movimento pela Base, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e segmento governamental como: Inep e Universidade Federal de São Carlos.

Peroni e Caetano (2016) discutem a relevância do Instituto Unibanco no cenário de governança pública, na redefinição do papel do Estado e na forma como a educação brasileira tem vivenciado o processo de privatização pela via da constituição de relações e aproximações entre os campos econômico e educacional, realizam trocas e ligações externas e ampliam o poder de alguns segmentos. Como exemplo do alcance dessas redes as autoras apresentaram o Conselho de Governança do Instituto Unibanco, ilustrada na figura 1 a seguir:

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



Fonte: (PERONI;CAETANO,2016, p. 418)

Entre as ações do Instituto Unibanco para o Ensino Médio, o Programa Jovem de Futuro, criado em 2007³, tem sido a de maior repercussão, alcance e volume financeiro, já o Programa Entre Jovens e o Centro de Estudos são menos abrangentes e sistematizados.

O Programa Jovem de Futuro consta no Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012, constituído por tecnologias desenvolvidas pelo MEC e segmentos externos. É indicado como uma opção voltada para a Gestão da Educação com metas e objetivos voltados para a melhoria do desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e das taxas de aprovação, ou seja, recebeu a chancela do Estado. Para tanto são desenvolvidas ações de formação com a equipe gestora da escola, sobre a otimização dos recursos financeiros e são repassados diretamente para a escola, anualmente, o valor é de R\$ 100,00 por aluno.

Peroni e Caetano (2016) esclarecem o *modus operandi* e a intencionalidade do Instituto Unibanco na implementação do Programa Jovem de Futuro, pois ao fazer uso de um Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) e de um Sistema de Gerenciamento de Projetos, para subsidiar o trabalho dos professores e gestores das escolas participantes, não se limita aos alunos de ensino médio, pois:

A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). O PJF/IU disponibiliza ainda às escolas metodologias que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar (Instituto Unibanco, 2012). Tal perspectiva fundamenta o quanto o PJF induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade. (PERONI; CAETANO, 2016, p. 413)

O Programa Jovem de Futuro possui na formação docente e gestora o seu principal pilar, alicerçado na gestão escolar voltada para resultados. O Instituto disponibiliza um amplo suporte para as redes parceiras, pois as ações são coordenadas por uma governança constituída por Comitês Operacionais e Estaduais, com o objetivo de:

Assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional da parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. (...) o Jovem de Futuro instituiu um processo, chamado de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), para permitir a análise do desempenho das escolas. Por meio da SMAR, são apresentadas três vezes por ano aos responsáveis das diversas instâncias da rede estadual de educação (escolas,

³ As primeiras experiências piloto do Programa Jovem de Futuro ocorreram em quatro escolas selecionadas em São Paulo, nas proximidades do Centro de Estudos do Instituto Unibanco.

diretorias regionais e Secretarias) os seguintes indicadores de resultado: frequência dos alunos, notas das avaliações internas bimestrais/trimestrais e nota das avaliações externas. (UNIBANCO)

Desse modo, o Instituto ratifica a lógica de gestão, calcada no *ethos* empresarial, pois o Programa Jovem de Futuro se materializa nesse viés e, nesse pilar, almeja alcançar os resultados de maior aprendizagem, qualidade na educação e diminuição na evasão escolar. Em 2012 ocorreu a parceria entre o Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal, e o Programa Jovem de Futuro em sete unidades da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rondônia e São Paulo).

O número de escolas e unidades federadas participantes do Jovem de Futuro é considerável e conforme informações disponibilizadas pelo Instituto, ou seja, de 2008 a 2015 foram atendidos, aproximadamente, mais de três milhões de estudantes. A composição dos parceiros e a distribuição geográfica podem ser observadas na tabela 1:

Tabela 1 - Número de escolas e alunos, por estado, no Programa Jovem de Futuro entre os anos de 2007 a 2015

Estados	Ano de início/término da parceria	Número de escolas	Número de alunos
Pará	20012	458	470.000
Ceará	2012	439	442.000
Piauí	2012	418	170.00
Goiás	2012	580	364.00
Minas Gerais	2007	44	71.000
Mato Grosso do Sul	2012-2014	271	120.000
São Paulo	2007	77	103.000
Sergipe	2015	151	72.000
Rio de Janeiro	2007	30	65.000
Rio Grande do Sul	2007	46	53.000
Total		2.514	3.860.000

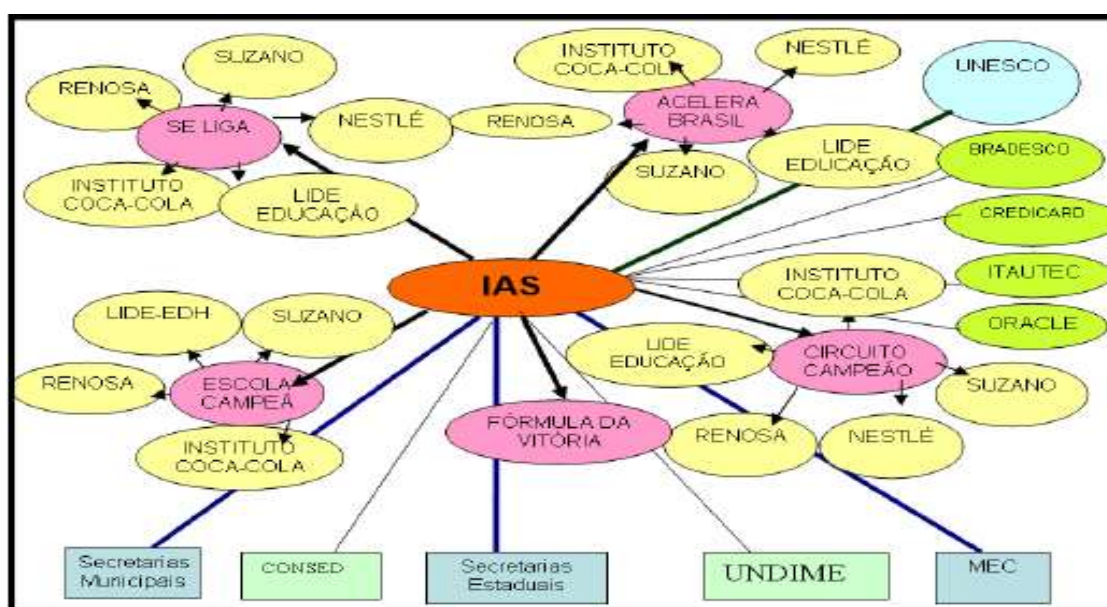
Fonte: Site do Instituto Unibanco.

O montante financeiro dispendido no Programa Jovem de Futuro, levando em consideração o número de alunos e o valor de R\$100,00 por cada um, repassados à escola, por cada aluno implica em um custo bastante elevado. Esse custo é repassado dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por unidade executora, conforme as regras do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O volume total é bastante considerável, sem contar os demais custos que surgem dessas parcerias, como pagamento de coordenadores, sistemas de informação e gerenciamento de dados, custo com passagens e hospedagens dos coordenadores para visitar as redes de ensino, dentre outros.

O Instituto Ayrton Senna (IAS), por sua vez, iniciou sua atuação no âmbito educacional em 1994. Desde então muitos programas educacionais foram idealizados e desenvolvidos pelo Instituto, como: Acelera, Se Liga, Circuito Campeão, entre outros. Diversas pesquisas e estudos já se debruçaram sobre o IAS e suas proposições.

Desde a criação desse instituto a presidência se mantém com a fundadora, Viviane Senna, que tem acumulado um importante capital simbólico no campo econômico, quanto às questões do campo educacional. Por outro lado, em face do pioneirismo e capital acumulado, o IAS pode ser considerado como um dos agentes do campo econômico mais influente na implementação de modelos de gestão, no campo educacional, inclusive de gestão da aprendizagem, nos moldes preconizados pelo viés da eficácia, eficiência e de resultados, oriundos do campo econômico. Caetano (2013) apresenta a rede de relações entre os agentes do campo econômico em prol da realização dos principais programas do IAS, conforme a figura 2, a seguir, evidencia:

Figura 2 - Rede de relações do IAS para a promoção dos programas de educação formal



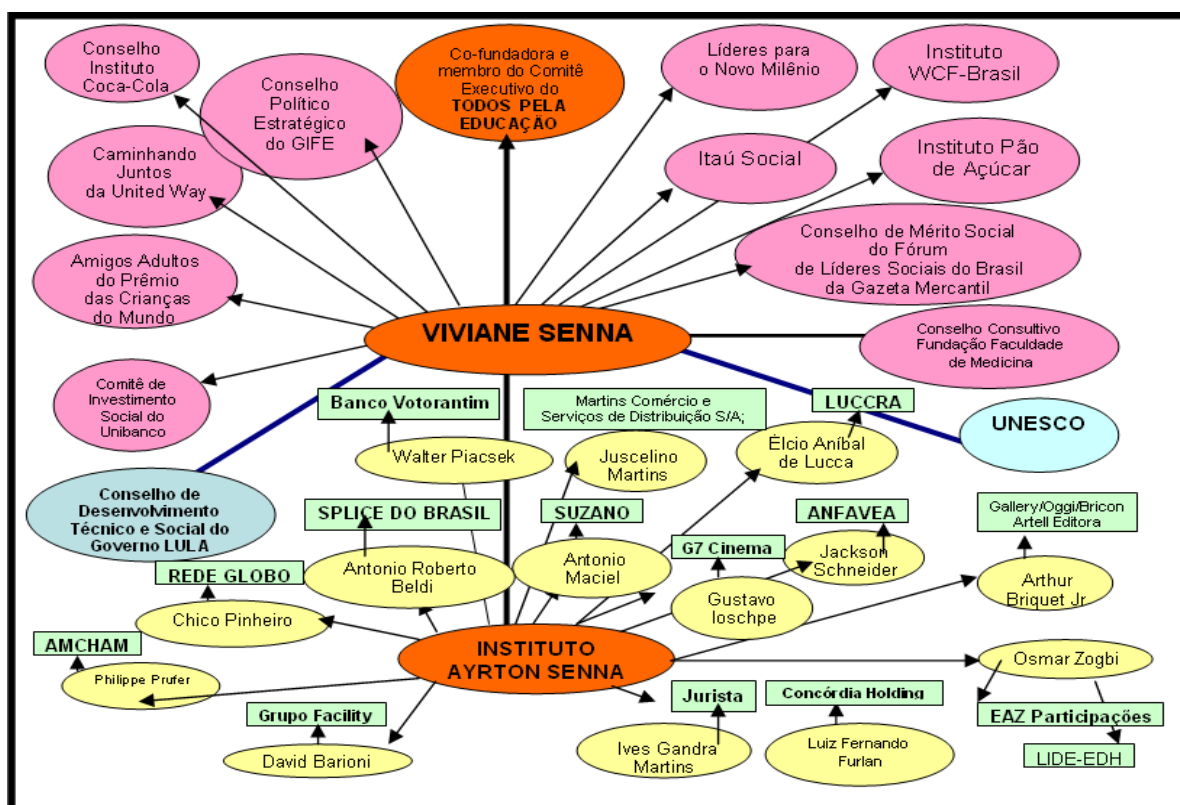
Fonte: (CAETANO, 2013, p. 107).

O sucesso do IAS, seguramente, pode ser atribuído, em boa parte, a Viviane Senna, que pelo menos inicialmente, foi beneficiada pelo poder simbólico do irmão, grande ícone brasileiro e mundial da fórmula 1, Ayrton Senna. No entanto, as articulações estabelecidas com o campo empresarial e a forma de atuação desse agente revelam um *modus operandi* bastante articulado, por um lado revestido de caridade e por outro ausente na defesa e luta em

prol dos direitos dos indivíduos. Em síntese é uma forma de divulgação e de sedimentação do ideário empresarial, sob o manto da responsabilidade social.

Para Caetano (2013) a fundadora do IAS representa uma importante rede de relações com segmentos diversos nacionais e internacionais e nessa gama de relações vem ampliando a influência do empresariado no campo educacional, ilustrada na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Rede de relações entre Viviane Senna/IAS e agentes do campo econômico



Fonte: (CAETANO, 2013, p.99)

O capital simbólico de Viviane Senna é bem ilustrado por Caetano (2013) e dentre essas relações a inserção da fundadora do IAS no Conselho de Desenvolvimento Técnico e Social do Governo Lula é destacado na pesquisa de Oliveira (2017). No entanto, convém acrescentar que Viviane Senna permanece como membro desse Conselho até o presente momento, ou seja, a condição de agente dominante do campo econômico, para fins assuntos educacionais, coloca-a como representante do semente empresarial e detentora do reconhecimento do Estado e a consagra com a longevidade no espaço político, em outras palavras, permanece atuante para além do partido político no poder. Essa perspectiva a

qualifica como detentora de capital simbólico, pois este é o mais valioso no rol dos capitais, por se configura em:

Conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p.67).

Em consonância com Bourdieu, é possível observar a relevância do capital simbólico do campo econômico, frente ao capital do campo educacional. Nesse sentido, o campo econômico, nas disputas e estratégias empreendidas no campo do poder, tem apresentado um discurso dominante, quanto às práticas educacionais que, mediante muitas facetas de parcerias e aproximações com os institutos, estão sendo legitimadas como experiências exitosas nas redes de educação, estaduais e municipais, no ensino fundamental e no ensino médio.

As redes estabelecidas entre o campo econômico e o campo educacional, a partir de um instituto, mas que agregam neste representante a síntese de vários agentes de um mesmo campo possibilita visualizar a capilaridade e abrangência de cada entidade e a força do campo econômico (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Assim sendo, é possível afirmar que a fala de um agente ecoa na fala do outro e assim o consenso não se dá por apenas pela quantidade de agentes com objetivos comuns, mas pela capacidade e capital simbólico que alguns agentes possuem para divulgar e referendar de forma coesa os mesmos preceitos em diversos espaços.

A estrutura administrativa do IAS é composta por Diretoria (Presidente e sete diretores) e 16 Conselheiros. Alguns dos conselheiros do IAS se fazem presentes na equipe de conselheiros do Instituto Unibanco e também como sócios fundadores do TPE, além de ocuparem, ou já terem ocupado funções no campo educacional, por já terem atuado em Organismos Multilaterais ou mesmo por possuir coluna em veículos de grande circulação na mídia.

As ações do IAS se articulam em três eixos: **Inovação** (EduLab 21, Ideias e Tendências, Estudos e Publicações); **Soluções Educacionais** (Ensino Médio, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Fundamental – anos iniciais, Letramento em Programação), **Articulação** (Políticas Públicas, Fóruns e Seminários, Parcerias Educacionais).

A terminologia, Soluções Educacionais, empregada para o conjunto de ações voltadas para a educação básica é bastante representativa do ideário ousado do IAS, ou seja, como o detentor das soluções para os problemas que acometem a educação pública, que em síntese compreendem que a má gestão é o fator desencadeador das mazelas da educação que são expressas nos índices de avaliação, nacionais ou internacionais.

O IAS promoveu em 2014, em parceria com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fórum Internacional de Políticas Públicas, com participação de ministros e pesquisadores do Brasil e de outros países, e divulgou dados de um projeto pioneiro desenvolvido pelo IAS acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola. O projeto é de autoria do eduLab 21 e tem fomentado o Soluções Educacionais e outras ações do Instituto na perspectiva de desenvolver uma educação voltada para o Século XXI, com foco no desenvolvimento de habilidades emocionais no âmbito escolar, conforme a figura 4 a seguir sintetiza:

Figura 4 - Educar para o Século XXI do IAS



Fonte: (CAETANO, 2015, p. 124)

O IAS inseriu o ensino médio na sua lista de programas educacionais no início do ano letivo de 2013, no Rio de Janeiro, com a inauguração do Colégio Estadual Chico Anysio

(CECA). O programa educacional do IAS para o Ensino Médio é denominado “Solução Educacional para o Ensino Médio”. O IAS compreende que:

O Ensino Médio é uma das etapas mais desafiadoras da Educação Básica. Desconectada do mundo dos jovens, essa etapa tem grandes índices de abandono e apenas 54,3% dos brasileiros com 19 anos concluíram o Ensino Médio. Dentre os que concluíram, 9,3 % aprenderam o que era esperado em matemática e 27,2 % o que era esperado em português.

Para contribuir com a superação desses desafios, o Instituto Ayrton Senna desenvolveu uma proposta de educação integral para o Ensino Médio, que introduz mudanças no dia a dia das escolas, das secretarias de ensino e na relação dos jovens com a escola. Tendo como premissa uma **matriz de competências e um conceito de educação integral que não se restringe ao tempo integral, a proposta oferece oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia.**

No âmbito das escolas, há transformações no currículo, que ganha novos componentes de aprendizagem, e nas práticas pedagógicas, que potencializam o papel do professor como mediador do conhecimento. No âmbito das redes de ensino, são construídos **novos modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação.** (IAS)

Essa proposta piloto se articulou no desenvolvimento de uma organização de tempo integral, que estabeleceu uma aproximação entre os conhecimentos previstos na legislação educacional para essa etapa de ensino. As disciplinas foram organizadas em quatro áreas de conhecimento e a elaboração do projeto de vida de cada aluno esteve entre as ações do âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais.

A concepção de educação que adere à Pedagogia das Competências, no sentido atribuído por Ramos (2011), possui uma adesão a um projeto de base interacionista e funcionalista, que prima pela adaptabilidade e empregabilidade dos sujeitos e recomenda a conversão do conhecimento aos fins pragmáticos do mercado e de suas demandas.

Além da proposta desenvolvida no Colégio Estadual Chico Anysio, como síntese da parceria entre o IAS e a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro outras 51 escolas também foram parcialmente contempladas com o Programa Solução Educacional de Ensino Médio do IAS, na perspectiva de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. Esse processo de ampliação e de diversificação de propostas para o Ensino Médio é apresentado de forma detalhada por Costa, ou seja:

Ainda em 2013, o Poder Executivo Estadual publicou no DOERJ nº192 – Parte I, de 14/10/2013, a Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador Integral (EMII), e a Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador – 1ª GERAÇÃO (EMIG). A primeira é uma matriz intermediária que introduz elementos da “Solução educacional”, ampliando tanto componentes

curriculares “inovadores” quanto a carga horária escolar. A segunda matriz é a que se aplica às escolas denominadas 1ª Geração, ou seja, é a matriz mais próxima da experiência executada, de modo pleno, apenas no CECA. Neste processo, a ser replicado em toda a rede pública, são selecionadas inicialmente as escolas aptas a aplicarem a matriz EMII (denominadas de escolas ProEMI), e entre estas são selecionadas, posteriormente, aquelas preparadas para replicarem a matriz EMIG, em tempo integral, consolidando os componentes curriculares inovadores.

De 2014 para 2015, além das 51 escolas de EMII, a SEEDUC-RJ passará de 05 para 13 o número de escolas funcionando com a matriz do (EMIG). Assim sendo, fica clara a ação da SEEDUC de implantar o ProEMI, mas também de adequá-lo à “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna (IAS), em sintonia com as demandas priorizadas pelo Governo do Estado, de modo a replicar, em escala, este redesenho curricular a toda rede de ensino médio. (COSTA, 2015, p. 7).

Embora a experiência do IAS com o ensino médio seja relativamente recente o Instituto já possui publicações sobre tal etapa e divulga suas orientações, não apenas para as escolas participantes, afinal é uma forma de difundir a sua vertente de ensino médio. As publicações estão disponíveis no site do IAS e dentre essas podem ser apontadas: “Solução Educacional para o Ensino Médio” (Volumes 1, 2, 3); “Ensino Médio Noturno no Brasil” e “Solução Educacional para o Ensino Médio – Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem”. Tais publicações trazem as premissas e orientações para a implementação de um ensino médio, calcado no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, organizado por áreas de conhecimento; explicita que o ensino médio noturno é um grave problema no país e que precisa de solução, pois caso contrário o fosso entre o modelo noturno e o diurno tende a aumentar, o protagonismo juvenil e a definição do projeto de vida de cada aluno são estratégias consideradas essenciais em uma proposta de ensino médio para o Século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adrião e Peroni (2005); Peroni (2003, 2010)⁴ discutem a relação entre o público e o privado e a redefinição do Estado frente as parcerias público privadas com os agentes empresariais na educação brasileira. Essa aproximação repercute direta e/ou indiretamente nas instituições públicas, seja pela política monetária, pelas isenções fiscais, dentre outros. Assim, os muitos fios que tecem a aproximação entre os campos econômico e educacional, para fins de parcerias público-privadas, são bastante complexos e, muitas vezes, seguem fios tênues na lógica da privatização. Para Lima (2013) muitas são as formas de privatizar a

⁴ O Instituto Ayrton Senna e seus programas foram objetos de pesquisa em vários trabalhos de Peroni. Mais recentemente a pesquisadora tem se debruçado sobre o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

educação e, dentre essas, existem as que combinam parcerias publico-privadas, bem como a introdução de formas de gerenciamento típicas do setor privado na alçada da organização escolar, sob a tônica da “nova gestão pública” com viés gerencialista.

É sabido que a concepção de educação, condizente com o campo econômico é aquela que prima pela formação do trabalhador e que resulta em lucro e desenvolvimento do país. É o viés utilitarista de educação, pois esta não é concebida, especialmente, como possibilidade de formação e de desenvolvimento humano. A educação é compreendida como meio para o alcance de determinados fins.

Esse papel de formar para o trabalho, atribuído à educação escolar, imputa à escola a condição de transitoriedade, de busca por atender às demandas que o mundo do trabalho exigir, em tempo hábil. Essa condição é incompatível com a natureza da escolarização, pois esta é concebida como *locus* do trabalho com o conhecimento, na socialização e produção desses. Mesmo que houvesse essa presunção por parte da escola ela não conseguiria, como salienta Vitor Paro (1999).

A Teoria do Capital Humano é correlata desse viés utilitarista de educação, pois correlaciona o investimento em educação ao desenvolvimento econômico. Essa equação, contudo, tem suas limitações e equívocos, pois o crescimento do mercado de reserva, a diminuição de postos de trabalho, por diversas razões, dentre elas as possibilitadas pelos avanços tecnológicos, corroboram com o discurso sintetizado em alguns slogans, oriundos do campo econômico, como a competitividade e a empregabilidade.

Esse discurso e sua materialidade são premissas comuns no campo econômico, pois a dinâmica desse campo é constituída pela mesma lógica que norteia o fortalecimento e desenvolvimento do capital. Essa condição está no viés do modelo produtivo, ou seja, a natureza da constituição do campo econômico prima pela busca do lucro e por sua expansão. Nesse caso, mesmo nas relações externas ao campo os seus agentes tendem a imprimir essa mesma lógica em suas ações, ou seja, o *habitus* dos agentes de um campo se materializa em todas as relações.

Os institutos ICE, Unibanco e IAS são compreendidos como agentes com forte interação com o campo econômico tanto pela origem, quanto pelo ideário e concepção de formação e de ensino médio que são constitutivas das ações que os mesmos realizam. Tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às gestões das redes de ensino, como nas que são empreendidas junto aos agentes do campo educacional na busca por imprimir a lógica do campo econômico nas políticas de ensino médio, por exemplo, sob a

forma de inclusão de premissas como: empreendedorismo, empregabilidade, formar para competências, projeto de vida, dentre outros.

Shiroma e Evangelista (2014) asseveram que a inserção de alguns *slogans*, oriundos do campo econômico, no campo educacional são estratégias do capital em busca de expansão do ideário do capital. Em outras palavras a Pedagogia da Hegemonia, conforme Neves (2013), na atual fase do capitalismo, não pode prescindir do professor para prosseguir com o seu projeto, para tanto é necessário intervir na formação e ação desse sujeito. Há uma relação de aproximação entre os institutos e as redes de ensino que, entre outros impactos pode corroborar com a disseminação da pedagogia da hegemonia e com a sua materialização de diferentes formas. Na singularidade desse estudo, depreende-se que a inserção dos institutos de educação objetiva levar o *ethos* empresarial para a escola de ensino médio, bem como fornecer subsídios que possam, paulatinamente, colaborar com a formação de um *habitus* discente e docente na perspectiva do campo econômico.

Ainda que os institutos contemplados nesse estudo, pela relevância de suas ações no ensino médio, atuem no âmbito propositivo e também como executores de algumas políticas no campo educacional os mesmos não são considerados agentes desse campo. Além das razões constitutivas e da intencionalidade dos mesmos, não há, formalmente, nenhuma relação que justifique a criação desses institutos a partir das demandas genuinamente do campo educacional. Eles nascem no campo econômico, logo a adesão e defesa da concepção utilitarista de educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAETANO, Maria Raquel. **A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no Século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. 303 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

COSTA, Claudio Fernandes da. Princípios de integração do ensino médio não profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro: entre o Proemi/Solução Educativa e as DCNEM. In: **Marx e o marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

IAS. Modelo Soluções Ensino Médio. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/ensino-medio/>
Acessado em: 12/12/2016.

ICE. Projeto de Vida. Disponível em: <http://koradesign.com.br/ice/escola-da-escolha/>
Acessado em 02/01/2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2007.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. 33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Goiânia. 2013.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LIMA, Licínio C. **Privatização da educação no contexto da (s) “Terceira(s) via(s): uma caracterização em análise**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, Loquui, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) 318 p. – Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>

_____. O “projeto de vida” e a formação do habitus discente no ensino médio integral. In: **XVII Endipe: Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. Ceará: Fortaleza. ISBN: 978-85-7826-294-5, 2014a.

. Trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás: formação de um novo *habitus*? In: **XII de Pesquisa em Educação da Anped**. Goiânia, 2014b.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PERONI, Vera. Maria. Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Revista de Educação Pública – UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

ROBERTSON, S.L.; VERGER, A. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D. M. L., FERRETI, C., TARTUCE, G. L. B. P. (Orgs) **Gestão de Inovação no Ensino Médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber, 2006.