

A PARTICIPAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA ESCOLA PÚBLICA

SILVA, Maria Vieira - UFU

GT: Estado e Política Educacional/ nº 05

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

As configurações do Estado na contemporaneidade, seu papel e modalidades de intervenção aparecem como um dos temas mais controversos e polêmicos nas Ciências Humanas e assume uma centralidade nos campos de análises atinentes às políticas públicas, com ênfase aqui àquelas voltadas para a educação escolar. Esse panorama faz emergir complexas questões políticas, que nortearão o presente trabalho: Que relações as proposições emanadas do Terceiro Setor guardariam com as novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo? Que contornos assumem a educação escolar nesse processo de mediação entre o Terceiro Setor e o Estado?

Para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, tem-se tornado consenso que o trabalho diante dos processos reestruturados requer um nível de conhecimentos mais complexos que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de se investir na base de qualificação do trabalhador tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar. Este último chama maior atenção dos diferentes setores, pois parte-se da premissa que diante das complexidades presentes provocadas pelo avanço da reestruturação, o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como capacidades de abstração, raciocínio lógico, etc, além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia, criatividade, espírito de grupo, etc. Acredita-se assim que tais habilidades ou quesitos só se formam a longo prazo perante um amplo processo de formação e que se aprendem sobretudo via instituição escolar.

Assim, a exigência de escolaridade básica principalmente durante toda a década de 90, esteve presente nas políticas dos diferentes segmentos sociais, como os organismos internacionais, governamentais, empresariais e sindicais como garantidora do desenvolvimento dessas habilidades, ancorando-se ainda na pragmática perspectiva da escolarização como passaporte para o ingresso dos países em desenvolvimento na

economia global perante os quesitos exigidos pela roda viva da onda neoliberal. Se por um lado, esse argumento é corrente em diferentes setores da sociedade, por outro, é preciso considerar que num contexto marcado pelo intenso índice de desemprego estrutural, a exigência pelo aumento no nível de qualificação dos trabalhadores para a “empregabilidade” torna-se um ingrediente imprescindível para intensificar a seletividade no processo de qualificação e o decorrente aumento da marginalização dos trabalhadores que se encontram com menor escolaridade.

Este cenário tornou-se propício para a proliferação de políticas tendo como referenciais, paradigmas advindas do neoliberalismo e a consolidação de uma figura jurídica nova: o Terceiro Setor. Trata-se de um “conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs” (Gohn, 2000:93). Ainda de acordo com a autora, no pólo associativista as novas ONGs do Terceiro setor se destacam, compondo uma dimensão social tida como pública não-estatal. No pólo do cooperativismo, as cooperativas de trabalhadores compõem uma dimensão coletiva, privada não-individual. Para Gohn, o trabalho voluntário combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro setor, passou a ser a nova tônica dos programas sociais. “Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro setor e da economia informal de trabalho” (idem).

De acordo com as análises desenvolvidas por Gohn, o Terceiro Setor comporta paradoxos: se por um lado tem sido considerado como uma das fontes de criatividade e de aprendizagem de espaços públicos coletivos no que diz respeito a questões referentes à raça, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente e métodos alternativos de geração de renda, por outro lado, esse segmento ganhou espaço nos anos 90 porque passou a desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade antes ocupado por movimentos sociais e sindicais combativos. Nessa perspectiva, o Terceiro Setor “assume aquele espaço numa nova conjuntura e correlação de forças: agora é para implementar e executar políticas sociais, desativadas nas instâncias de execução pertencentes aos órgãos estatais, transferidas para a sociedade civil organizada em parcerias entre o setor público e o público não-estatal” (Idem).

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de

antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas sob princípios neoliberais. Um olhar atento voltado para as ações, proposições e para os sentidos menos objetivistas presentes nas relações complementares entre o Terceiro Setor e as entidades públicas, nos possibilita afirmar que as proposições emanadas por essa relação contribuem para o acirramento das novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo. A educação escolar na década de 90 tem se constituído em um campo fértil para a consolidação de ações e proposições do Terceiro Setor. Priorizaremos na seção que se segue algumas reflexões acerca do processo de participação do setor produtivo privado na escola pública mediante ações de um segmento específico do Terceiro Setor: as “empresas com responsabilidade social”.

A dinâmica empresarial e suas expressões na organização escolar

Após um intenso trabalho de análise empírico com base em fontes documentais do Conselho de Educação da FIEMG (Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais) e de uma das empresas compõe o Terceiro Setor no Estado de Minas Gerais – auto-denominado “Empresa-Cidadã - foi possível depreender que há nas práticas por ela emanadas um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado. O conceito de cidadania é reduzido ao processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais do trabalhador para estes participarem dos novos imperativos da dinâmica gestorial. Os mecanismos criados para operacionalizar a *Missão* do Conselho de Educação Filiado à FIEMG ultrapassam a contribuição financeira do segmento empresarial para a escola pública, o fundamento básico que sustenta essa *Missão* é de caráter político-estratégico para garantir a hegemonia do capital via formação do trabalhador desde seu berço: a escola. Este é mais um dos elementos que contribuem para que o capital amplie o nexo entre o público e o privado, superando a conceituação corrente que entende a privatização como a venda de ativos públicos.

O atual movimento do capital criou mecanismos onde o setor privado não é apenas concorrente do setor público em termos de oferecimento de serviços, eles estão mesmo imbricados por meio de uma articulação complexa entre o mercado e o Estado. A participação de empresários neste fórum de uma Federação das Indústrias dedicado a propor diretrizes para a educação pública é revelador das estratégias que a esfera

privada tem adotado para intervir no setor público. Fundado na disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública, pretende-se a legitimação das proposições de cariz neoliberal da eficácia e soberania do mercado como garantidor da qualidade da educação e da eficiência e modernização da economia. Também a composição do CEF é expressão da crença neoliberal da incompetência do Estado para gerir políticas sociais como a educação. Há uma predominância dos gestores do setor produtivo neste Conselho.

Os programas buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do *espírito competitivo empresarial* por meio de ações que visam a premiação e modelos de comportamento para *formar vencedores*. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição. Na perspectiva do Conselho de Educação Filiado à FIEMG (CEF), afirma-se a necessidade de *transformar empresas e escolas em parceiros para o desenvolvimento e para a construção da cidadania*. Contudo, essa categoria assume uma dimensão polissêmica, pois as bases que a sustentam são fundamentalmente diferenciadas. Além disso, as diretrizes propostas pelo segmento empresarial não se pautam na ação dos sujeitos para o fortalecimento da esfera pública, neste caso, a instituição escolar, ao contrário, limita-se em proposições de cariz técnico-operacional sob a lógica competitiva do mercado ou em ações assistencialistas, ainda que estas não constituam o eixo central das ações.

Diante deste quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado no atual panorama político brasileiro. As parcerias entre empresas e escolas propostas pelo Conselho de Educação filiado à FIEMG são elucidadoras da atual modalidade de privatização do ensino, onde o espaço público é gerido pela iniciativa privada. Gentili (1998) afirma que o atual processo de privatização envolve três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento

privado com financiamento privado (privatização total). Embora um dos mecanismos citados por Gentili, *apadrinhamento de escolas como forma de privatização*, seja o mais comum no Estado de Minas Gerais, este não se aplica na sua totalidade no caso das parcerias previstas pelo CEF e efetivadas no município em estudo, haja vista que o financiamento privado é pouco significativo na aplicação de recursos para a “escolas adotadas”. O que está fundamentalmente em voga é a estrutura da escola pública com o paradigma gestorial da empresa privada, assim, posso acrescentar uma nova modalidade às descritas por Gentili, qual seja, fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

Nessas ações, a dinâmica empresarial pode cristalizar conceitos e comportamentos definidos pelo empresariado para inviabilizar a contra-argumentação de sua lógica. Estabelecem-se códigos de condutas para a organização escolar mediante o axioma da competitividade empresarial por meio da implementação de mecanismos de premiação para *formar vencedores* numa perspectiva meritocrática, além de ajudar alunos “problemáticos” ou “desajustados”, naturalizando ou banalizando o êxito por meio de palestras com “profissionais modelo”. O que está presente nesta perspectiva da meritocracia é o fundamento de que o êxito advém de uma opção. Sob tal ponto de vista, os complexos problemas sociais que afligem a educação são reduzidos ao desempenho individual, que poderá ser reduzido ou resolvido com a motivação. São difundidos ainda conceitos abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica espiritualista, tais como: coragem, sinergia, motivação, missão, auto-imagem, auto-estima etc para a produção da nova subjetividade do (futuro) trabalhador ao se estabelecer nexos entre o mundo do trabalho e escola.

As influências do Terceiro Setor na dinâmica escolar na construção de novo *ethos* educacional

A observação empírica me possibilita afirmar ainda que a intervenção empresarial não incide apenas de forma objetiva na administração formal da escola, mas sobretudo por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações dos agentes educacionais, e também por meio de ritos de poder que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados.

O desafio que se coloca é então captar as nuances contidas em conhecimentos não manifestos e disseminados pela ação empresarial, que circulam no “currículo oculto” da escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: os agentes educacionais. É uma tentativa, pois, de compreender como a escola poderia incorporar, reproduzir ou negar as práticas culturais desenvolvidas pela dinâmica empresarial no processo de estabilização do seu poder cultural e político.

Parto do suposto que a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade ou de ações movidas pela dimensão assistencialista, mas contém um forte conteúdo ideológico referente ao papel da educação escolar. Conteúdo que opera na esfera cultural e da política com alguns desdobramentos sobre o “Currículo Oculto”:

- A conformação da organização do trabalho pedagógico ao reordenamento político e econômico do mundo do trabalho, mediante a veiculação dos aparatos culturais da lógica empresarial;
- A formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola;
- A ocupação de forma sistematizada da escola pública pelo setor produtivo privado e a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho numa perspectiva pragmática;
- A garantia da legitimidade da empresa no plano subjetivo, mas com resultados objetivos em seu processo de acumulação.

A organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e a-política. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer. A própria atuação dos agentes do capital no espaço escolar denotam tal assertiva. Nessa atuação pode-se perceber a prevalência da legitimação dos conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos quatro dispositivos:

- 1- a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão;
- 2- a disciplinarização enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade;
- 3- a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral;
- 4- a legitimação da empresa no imaginário social.

As representações da empresa operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas com conteúdos pedagógicos e políticos ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, para a construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos orientados pela empresa, adotados pela escola, registrados pelos alunos e profissionais da escola (mediante produção de textos, relatórios, confecção de vídeos, dentre outras formas) e conferidos pela empresa, que, por sua vez, retroalimenta o processo.

Tenho como suposto que as práticas discursivas materializadas em depoimentos dos professores e depoimentos e redações dos estudantes, expressam uma correspondência, em maior ou menor grau, com a socialização dessa pretendida mudança cultural nos agentes da educação por meio dos mencionados dispositivos: *meritocracia, disciplinarização, premiação e legitimação.*

A meritocracia

No dia 07 de novembro estávamos na quadra quando ouvimos a vice-diretora nos chamar. Voltamos para a sala-de-aula e ela nos falou que a Empresa MG¹ estava promovendo uma excursão para os alunos que tivessem nota boa e disciplina. Até esse dia, eu nunca pensava que seria chamada a ir num passeio com a MG. Achei esta idéia maravilhosa, pois, pessoas que não foram escolhidas, terão vontade de crescer e desenvolver a sua capacidade, além de conscientizá-lo de que devem melhorar para que tenham a oportunidade de ir junto a nós da próxima vez (Estudante 1. Redação).

Percebe-se pois na assimilação da lógica empresarial pelos pelos estudantes um contra-senso no interior do discurso da empresa. Ao mesmo tempo que apregoa que um dos princípios da parceria é o “desenvolvimento da cidadania”, a prática revela

¹ Nome fictício.

mecanismos que possibilitam a exclusão e a resignação acirrando o princípio da meritocracia. O trecho grifado na fala da estudante revela que a busca pelo êxito ou pela inclusão, e o conseqüente esforço pela sua conquista, vem legitimando via escola a naturalização do processo de segregação entre “os bons” e “os maus” por meio da adequação de comportamentos da sociedade disciplinar. Os comportamentos, habilidades e desempenhos são aceitos, geralmente, como algo dado, neutro e a-político. Aos inaptos, a punição ocorre mediante os processo de exclusão. Todavia, não se questiona de uma forma aprofundada como esses mecanismos de inclusão e exclusão funcionam e contribuem para a reprodução cultural e econômica das desigualdades nas relações de classe e também por meio de dispositivos paralelos que operam no plano micro imbricados mesmo na dimensão macro:

Eu fiquei muito chateado por não ter sido escolhido. Quando eu via aquela animação dos meus colegas para irem para a excursão eu ficava arrependido de não ser um aluno nota 10 e o pior é que minha mãe achava que eu não fui porque eu não era inteligente e que eu era muito custoso² e queria saber porque é que o (...) foi e eu não. Ficava dizendo que ele era melhor do que eu, logo aquele cara, metido e dedo-duro. Depois que eu me comportei do jeito que eles queriam, eles passaram para escolher de outras turmas, só minhas notas que não foram “10”. Acho que escola não é mesmo minha praia, eu quero mesmo é trabalhar para comprar minhas coisas... minha moto e ser alguém na vida (Estudante 2).

Revela-se aqui por meio do processo da não-escolha um dos dispositivos da punição. A fala do estudante ilustra o deslocamento de papéis para a culpabilização das vítimas, no caso, os estudantes no lugar da sociedade, produtora dos mecanismos de desigualdade e exclusão, mediante a assunção pela responsabilidade do fracasso pessoal. Há nesses princípios uma lógica baseada no mérito, na justificação do bom desempenho como uma forma ideológica de segregação entre os “bons” e os “maus”, possibilitando a assimilação da crença em que a falta de êxito no processo de escolarização ocorre devido a uma “incompetência” pessoal, noutras palavras “a escola não é mesmo minha praia”. O aluno ao reportar-se ao seu “arrependimento” por não ser “nota 10”, reconhece tacitamente sua culpa pelo mal desempenho e reproduz a justificação dos mecanismos de exclusão que estruturam e perpassam o cotidiano da sala de aula e as relações sociais mais amplas. Pode-se associar o sucesso escolar e/ou a mobilidade profissional ao esforço pessoal, ainda que os esforços empreendidos pelo

². Expressão utilizada na região para designar uma pessoa indisciplinada ou “levada”.

aluno (e, possivelmente, no futuro, enquanto trabalhador) não encontrarem uma correspondência com o sucesso almejado por ele e prometido pela lógica desse princípio.

Assim, o *ethos* empresarial reproduzido na escola possibilita aos estudantes absorverem a suposta naturalização da hierarquização e da desigualdade social. Obviamente, esses “conteúdos” não são repassados de uma forma manifesta numa unidade programática proposta pela empresa, mas são veiculados por meio de codificações presentes nas ações, reproduzindo a distribuição de poder na sociedade. Essas codificações, no entanto, parecem funcionar mais eficazmente na retenção dos princípios que sustentam a hegemonia do capital por meio da maximização da produtividade dos mais “capazes” ou dos mais “aptos”. Na carta remetida à empresa, há vestígios de observação que as oportunidades não são estendidos a todos, contudo, o que prevalece é o sentimento de gratidão à empresa pelos “benefícios” por ela prestados, contribuindo para a garantia de sua legitimidade pelo ato de “narrar” representando o visto.

A percepção da escola (ou da turma) como aprendiz da empresa é consensual entre os alunos entrevistados, fato esse também apreendido nos textos por eles produzidos e no relatório elaborado pela administração da escola. No entanto, a linguagem do aprendizado tende a ser hierárquica. Há uma “língua hierárquica” que denota um paradoxo quando, ao mesmo tempo que expressa poder, tende a ocultar o vínculo do poder com os recursos econômicos e políticos que sustentam a estrutura das relações sociais presentes na organização do trabalho mais ampla e na escola, em específico. Essa hierarquização se caracteriza pelo acirramento de uma certa divisão social do trabalho entre o que a empresa propõe e a escola executa; pelo que é “falado” pela empresa em detrimento do que “fala” os sujeitos da educação; pela predominância do paternalismo; da disseminação da crença de que, em relação à produtividade, a escola aprende e a empresa ensina.

O nosso entrosamento enquanto profissional não foi satisfatório. Não houve uma integração entre profissionais da empresa e profissionais da escola. Ficava mais naquela assim: Eles falam o que eles querem. Nós fazemos, depois acontece, não teve uma integração de eles virem aqui sentar, avaliar o que foi mais ou menos, acho que faltou esse tipo de avaliação. No geral, acho que não houve um entrosamento. Pode ser uma impressão minha, mas eu sempre achei que eles olhavam a gente muito de cima para baixo, como se a gente estivesse muito

carente precisando muito das coisas e não tivesse nada para oferecer (Professora 1. Entrevista. Grifos meus).

A linguagem hierárquica tende a ser apolítica e anti-democrática. No depoimento da professora predomina a sua impressão de ser deixada à margem, reproduzindo na escola mecanismos existentes no setor produtivo que também deixa o trabalhador “à margem” do controle do trabalho. O comportamento dos profissionais da empresa, observados pela professora, está em consonância com a conduta de poder e de superioridade presente na empresa. O poder hierárquico parece ser exercido ao se exteriorizar e deixar o “subordinado” numa condição de imobilidade, neste caso, a professora que, embora tenha apreendido a dinâmica hierárquica, demonstra uma atitude de impassibilidade.

A disciplinarização

Um outro princípio veiculado pelo “currículo oculto” dos fundamentos da empresa na escola está presente nas formas de disciplinarização, imbricadas na dimensão meritocrática. O predomínio da disciplina ocorre por meio de mecanismos que estabelecem a contenção dos gestos, comportamentos uniformizados e habilidades desejáveis para o futuro trabalhador.

Apesar das restrições, os professores aderiram ao projeto e viam os pontos positivos. O próprio fato de a escola se tornar mais movimentada, mais atrativa. O fato mesmo de eles exigirem melhor desempenho e comportamento levaram os alunos a ficarem mais calmos na escola, pensando na possibilidade de um dia, eles serem escolhidos para participarem de um evento destes. Outro dia, na avaliação, os próprios alunos colocaram isso. Os alunos a partir do momento que tinham que ter determinado desempenho para participar de um evento, preocupavam em ficar mais disciplinados, mais participativos, mais interessados (Professora 2. Entrevista. Grifos meus).

Nota-se, via de regra, o predomínio da ideologia do esforço pessoal que, com o tempo, tende a se autonomizar, assumindo uma força invisível de governamentalidade dos comportamentos para se conformar a modelos fixos, respeitar convenções e fortalecer as regras que organizam as relações no espaço escolar e na esfera produtiva. São evocadas, pois, de maneira muito concreta noções pré-estabelecidas que orientam

as relações cotidianas para administrar as contradições e os conflitos por meio de sutis dispositivos de controle. Ao se prescrever a premissa: “o sucesso só depende do esforço pessoal de cada um”, há uma sustentação da crença que as “instituições” empresa e escola - tal como a sociedade mais ampla - são justas e democráticas, e depende apenas do indivíduo a conquista da ascensão social, colocando tais instituições numa posição ilusória de harmonia.

Uma das professoras entrevistadas critica a segregação dos alunos praticada pela empresa:

Para participar de um evento tinha que ter uma seleção de alunos, não era para todos. Eles patrocinaram um trabalho de campo na Arafétil, em Araxá, um programa de educação ambiental que eles têm, uma atividade excelente, maravilhosa. Mas para isso qual era a condição deles? Que a gente selecionasse os melhores alunos da escola. Aqueles que não ia dar problemas de disciplina. Eu acho que a parceria deveria visar principalmente os alunos que tivessem dificuldades, que precisasse sair da escola para saber lidar com a questão da cidadania e também de aprender a como se comportar num ambiente que era novidade. Muitas vezes isso era negado, porque você tinha que escolher os melhores, que tivesse um desempenho melhor, um comportamento melhor (Professora 1. Entrevista).

Foi observado, durante as entrevistas, que a maior parte dos alunos selecionados para participarem das atividades propostas pela empresa apresentava comportamentos mais dóceis e, presumivelmente, mais susceptíveis de adaptação às regras estabelecidas. Para Foucault, a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sansão. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção (1987:161). As ações paralelas de gratificação-sansão são também utilizadas como dispositivos nas ações da empresa com os estudantes. Os alunos com bom desempenho disciplinar e cognitivo são incluídos, ao passo que os menos aptos, os indisciplinados que têm comportamentos do “não-conforme”, são punidos com a exclusão.

Paralelamente à aplicação dos dispositivos disciplinares como quesito da exigência de docilidade, busca-se, no entanto, características determinantes para inclusão: o “espírito de iniciativa” e a “criatividade”. Todavia, em muitos casos, essas habilidades tornam-se obsoletas perante a diretividade nas atividades, em detrimento da espontaneidade dos movimentos da imaginação inquieta e autenticidade nas maneiras de se expressar, típicas do adolescente. A deferência e a reverência em relação à empresa assim como a vinculação da atividade presente com uma possibilidade de atuação futura

são recorrentes em várias falas dos alunos entrevistados, aspecto análogo ao da mobilidade profissional, incitado pela dinâmica gestorial também como forma de maximizar a produtividade. Disso decorre a grande esperança de conseguir uma promoção, caso continue se esforçando.

A premiação

Uma outra modalidade transposta da empresa para a escola é a premiação. Tal como na empresa, também na escola são utilizadas estratégias de estímulo e premiação, visto que “estimular a vaidade de quem procura realizar o melhor, suplantando-se a si próprio, é a mais perfeita forma de promover o seu progresso”(Penha: 1994:93).

Nessa direção, também na escola é estabelecido um plano de prêmios para resultados conseguidos. Está presente nessa ação a idéia que não importa o valor financeiro do prêmio, mas o valor do seu significado como reconhecimento do esforço individual ou coletivo, aplicando aquele princípio difundido na empresa de o que importa é que as pessoas possam sentir-se reconhecidas e lembradas no momento em que os resultados sejam alcançados; tal é o caso de encarar simbolicamente a fita de vídeo produzida como um “troféu”. Há também um tipo de premiação mais objetiva: “Depois de realizado um trabalho deste [excursão na empresa Arafértil, Araxá] os alunos faziam uma redação e a empresa premiava. Então toda a escola fazia a redação, nós corrigíamos, selecionávamos as melhores e encaminhávamos para a empresa e eles premiavam. Deram bicicletas como prêmio (Professora 5. Entrevista).

Essas ações parecem estar em sintonia com um dos objetivos do Conselho de Educação filiado à FIEMG, pelo qual se firma o propósito de “formar vencedores”. Materializada em um dimensão micro, consolida-se a naturalização da desigualdade e “consagra a divisão social dualizada, ao mesmo tempo em que a transforma em uma meta a ser conquistada (...) também descarta a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviriam para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual (Gentili, 1995:234).

A legitimação da empresa e alguns mecanismos de garantia de seu processo de acumulação

Um outro aspecto observado na produção escrita e nas falas dos estudantes é uma forma de gratidão e devoção à empresa assimilada de uma forma heróica. Nesse sentido, é possível afirmar que a mítica figura heróica do fundador da empresa é proscrita (embora ainda continue como fonte inspiradora) em função do ícone da heróica empresa moderna com responsabilidade social, proporcionado pelo “culto à perpetuidade da empresa”, aspirado pelos gestores da nova dinâmica concorrencial.

A ideologia da empresa de “cumprir uma missão” propagada no discurso dos gestores, reaparece de forma tácita no discurso dos/as alunos/as e está vinculada à experiência cotidiana do usufruto de seus produtos e de suas possíveis utilidades como “salvar vidas”, ajudar a “combater a criminalidade” e “evitar a destruição da natureza”. Alguns estudantes reduzem em alguns trechos de redações, a imagem veiculada pela empresa de uma “instituição” que transcende os objetivos de acumulação do capital, suplantado pela noção de cumprir uma “missão”. Além da perspectiva ufanista adotada em seu discurso, há uma predominância da representação da empresa enquanto uma instituição portadora de uma função social, que parece bem assimilada pelos/as alunos/as entrevistados/as. Tal concepção foi também disseminada de forma sutil, mas não por isso menos enfática, junto aos trabalhadores da empresa.

A correlação entre o trabalho de parceria e os objetivos econômicos da empresa não é uma prioridade declarada. O discurso manifesta que a implantação dessas políticas visam sobretudo à participação da comunidade e o seu bem-estar, aspectos esses mais importantes do que os resultados econômicos. No entanto, a mediação da comunidade escolar no processo de valorização e preservação dos produtos da empresa foi um dos aspectos percebidos por uma das professoras envolvidas diretamente no trabalho. Um outro aspecto detectado foi a utilização do trabalho de parceria enquanto instrumento de *marketing* da empresa, e, conseqüentemente, como forma de assegurar sua legitimidade e produzir a imagem da empresa que assume sua “responsabilidade social”. Além disso, uma outra motivação de fundo objetivo que possibilita a atuação da empresa na escola é a Lei de Incentivos Fiscais, que permite às empresas destinarem parte de seus recursos a ações voltadas para a educação, arte e cultura com a dedução no imposto de renda.

Percebe-se, em falas de professora/es, indícios importantes de uma tendência a resistir às forças ideológicas que operam no interior da escola por intermédio da empresa. Assim, na escola também existem focos de resistência, o que implica em conflitos e numa possível construção da contra-hegemonia do discurso e das práticas empresariais - representantes por excelência do movimento do capital na sua atual fase. No interior das narrativas das professoras, no entanto, pode-se perceber uma certa disputa de poder com a empresa, uma restrição às ações da empresa ou uma adesão a elas. Fato esse compreensível diante da precarização da escola pública, pois as expectativas quanto a contribuições para seu fortalecimento são reais, embora com certa desconfiança nesse caso.

No decorrer do trabalho, o que esteve em foco foi o ângulo do conflito, que diz respeito ao modo pelo qual são operados alguns aspectos de uma política cultural sob a égide da atual dinâmica gestorial, e as formas pelas quais incidem na esfera escolar. Creio, todavia, que a investigação das dinâmicas de resistência, manifestas ou tácitas, e o modo pelo qual se manifestam no cotidiano da escola são tarefas de significativa importância, as quais possibilitarão a compreensão da construção de mecanismos que objetivam contribuir para a transgressão, a alteração ou a desconstrução do discurso hegemônico do capital que circula na escola, dentre outros espaços.

A escola constitui-se, então, como um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais. Nessa perspectiva, os agentes educacionais se tornam importantes mediadores na construção de “pontes” entre a cultura oriunda e circulante no espaço acadêmico e aquela advinda do universo que a comunidade tem como referência. Assim, a escola, enquanto mediadora de culturas, deve ser um espaço que garanta a pluralidade em detrimento do consenso (parafraseando Néelson Rodrigues, “todo consenso é burro”); o local do cruzamento de vários discursos ao invés de um único discurso considerado legítimo, por isso oficial e único; um local em que alunos e professores devam ser considerados como sujeitos da educação. Como tal, é preciso que a escola considere também o seu discurso como portador de memórias sociais diversificadas, ao traçar os parâmetros para a elaboração da política de educação que se manifesta no seu projeto pedagógico.

Mas pensar uma escola dessa forma implica também pensar uma sociedade em que não haja o silenciamento de várias culturas, e que, para tal, estabeleça a transgressão ou a desconstrução do discurso oficial, que tende para uma naturalização

das normas, do poder e da desigualdade e exclui o domínio da política da esfera do social. Tradicionalmente, o currículo escolar tal como se encontra organizado, corporifica formas dominantes de capital cultural, reafirmando e legitimando as histórias eurocêntricas, patriarcais, classistas, ao mesmo tempo em que marginaliza as experiências e as memórias culturais dos assim chamados estudantes das “minorias” (Giroux, 1995). Assim, veicula-se de forma manifesta ou tácita noções particulares sobre conhecimento e organização da sociedade, prescrevendo qual conhecimento é legítimo ou ilegítimo e quais grupos sociais podem ser representados ou serem excluídos de representação (Giroux, 1995; Silva, 1995; Apple, 2000).

Partindo dessa perspectiva, também a escola enquanto espaço de luta, poderá corporificar noções que tendem a desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficial e de concepção de organização da sociedade, considerando a heterogeneidade de culturas dos diferentes grupos sociais e rompendo com binarismos maniqueístas presentes no currículo escolar, que determina qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo; o certo e o errado, o que se deve incluir e o que se deve excluir; e a ditadura da visão eurocêntrica, una e estática do conhecimento veiculado na dinâmica escolar.

Embora uma das proposições do CEF seja ajustar os estudantes “desajustados” - certamente para discipliná-los para os desígnios do mundo da produção - não podemos ignorar sua condição de sujeito social que é produto e produtor de uma história e uma cultura e que carregam consigo a possibilidade de organização, desconstrução e transgressão desses imperativos que aparentam sólidos. É possível afirmar pois que a emergência de ações vinculadas ao Terceiro Setor provocam irrupções no exercício da cidadania e a redução do espaço público dos cidadãos por meio da simbiose entre as esferas pública e privada levando a degeneração dos direitos sociais historicamente conquistados. Decorrente desse processo, as novas entidades reformistas do Terceiro Setor, são organizadas menos como lugar de acesso a uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Esse processo ocasiona uma alteração na relação Cidadão-Estado por meio de dispositivos que garantem uma subordinação da lógica mercantil do capitalismo neo-clássico em detrimento dos direitos sociais do bem público. Eis um dos principais desafios para as ciências humanas na contemporaneidade: estabelecer o debate entre as atuais dimensões

do público e do privado e o processo de reconfiguração do Estado derivadas de processo de emergência e consolidação do Terceiro Setor. Um outro desafio também importante é o de pensar no lugar da esfera pública para a construção de projetos coletivos resguardando a crença que não somos sujeitos participantes do “fim da história”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente in: Tommasi Livia et alli. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, São Paulo: Cortez, 1996,

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

DONAHUE, J. *Privatização. Fins públicos, meios privados*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____(Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação In: educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-104.

GONH, Maria da Glória. *Educação, trabalho e lutas sociais* in: Frigotto, G. & Gentili, A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-104.

DOCUMENTOS

BRASIL. *Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade*. Brasília: nov., 1990.

FIEMG. *Regimento Interno do Curso Técnico FIEMG de Formação Gerencial*.

_____. Conselho de Educação do Sistema FIEMG. *Parceria empresa-escola: desenvolvimento e cidadania*. FIEMG. Minas Gerais. s/d. (1996).

_____. *Parceria empresa-escola: prêmio FIEMG “Nansen Araújo”*. FIEMG. Belo Horizonte, s/d.b. (1996?)

GRUPO MG. *Relatório Anual do Grupo MG 1997- 2000*.

Revista da ACIUB. *ACIUB em Revista – cinquenta anos trabalhando com amor*. Uberlândia, 1983.

MINAS GERAIS. *Educação de qualidade para todos e todos pela qualidade da educação. Documento do pacto de Minas pela educação*. Minas Gerais, 1995.

_____. *Relatório de atividades. Pacto de Minas pela educação*. Minas Gerais, 1995.

_____. *Revista Minas aponta o caminho*. 1993.

_____. Secretaria do Estado da Educação. *Programa de Qualidade Total*. Belo Horizonte, 1992.

_____. Secretaria do Estado da Educação. *Programa Pró-Qualidade*. Belo Horizonte, 1993.