

A PROPOSTA DO INSTITUTO AYRTON SENNA PARA EDUCAR NO SÉCULO 21 OU UMA VELHA PROPOSTA COM NOVA ROUPAGEM

THE PROPOSAL OF AYRTON SENNA INSTITUTE TO TEACH IN THE TWENTY-FIRST CENTURY OR AN OLD PROPOSAL WITH NEW CLOTHES

Maria Raquel Caetano¹

RESUMO: As estratégias de gestão privada na educação, no Brasil, viabilizam e aprofundam a reprodução do capital através da educação e seus reflexos na gestão da educação e da escola. Analisaremos, neste artigo, como ocorre a concepção gerencial mercantil da gestão da educação e da escola pública na proposta de um programa intitulado Educar no Século 21, de um instituto privado. Essa forma peculiar de relação entre o público e o privado, através de parcerias ou outras formas de gestão, operam através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola. Apresentaremos como uma instituição privada modifica seu foco de atuação, buscando atuar nas redes de ensino público no Brasil, com a lógica de um programa privado que altera o conteúdo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: público-privado, gestão, Instituto Ayrton Senna.

ABSTRACT: The strategies of private management in the Brazilian Education enable and deepen the capital reproduction through the Education and its reflections in the Education and school management. We will analyse, in this paper, how the the public school and Education management mercantile management concept in the proposal of a program named Educar no século XXI of a private institution. This particular way of dealing between the public and private through the partnership or other ways of management run through the installation of a couple of market tools in the very school public policies operation. We will present how a private institution has been modifying its activity focus, looking for actions which may take place in Brazilian public schools network, with a logic of a private program which

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Coordena a pesquisa "Programas Educacionais desenvolvidos em municípios do RS e suas implicações para a democratização e qualidade da educação básica". Integra também o grupo de pesquisa da professora Dra. Vera Peroni da UFRGS. Docente e coordenadora da Pós-graduação no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, Campus Charqueadas-RS, Brasil. caetanoraquel2013@gmail.com

changes the main reason for Education's existence.

KEYWORDS: public-private, management, Ayrton Senna Institute.

Introdução

O contexto mundial em que ocorre a redefinição do papel do Estado neste período histórico e como ela se materializou no Brasil, a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, instituiu a administração pública gerencial no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), intelectual orgânico da Terceira Via, em que uma das estratégias propostas é o Terceiro Setor, observando-se continuidades na gestão do presidente Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015). Por tal motivo, é essencial entendermos as contradições do sistema capitalista, que se manifestam em todas as esferas da vida e no contexto mundial do capitalismo atual, a reforma do Estado, a gestão gerencial, a educação e as novas demandas para a formação de mão de obra com adequação ao modo de acumulação flexível (HARVEY, 2004).

A crise que o mundo enfrenta é uma “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (MÉSZÁROS, 2011, p.3). Em conferência realizada em Salvador, no Brasil, em 13 de junho de 2011, Mézszáros afirma que, apesar de comumente a crise ser apresentada como atual, ele discorda de que essa tenha se originado em 2007, com a explosão da bolha habitacional dos Estados Unidos. A crise teria começado na década de 1970, quando o autor já apresentava que seus desdobramentos “salientavam dramaticamente a intensificação da crise estrutural global do capital” (MESZÁROS, 2011,p.3).

Para Mézszáros (2002), a situação do desemprego estrutural que surge a partir da década de 1970, com a crise do capital, reflete a destrutividade que esse sistema sociometabólico necessita adotar a partir desse momento. Posto que o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação, quando se põe qualquer restrição à efetivação dessas, ele se mostra disposto a todo tipo de resposta, até mesmo no sentido de uma autodestruição anunciada, se necessário, para manter seus ganhos econômicos. Nesse sentido, o estudioso (2002) indica que, com a crise, o capital passa a avançar de maneira explosiva sob a natureza, o homem e o mundo do trabalho, criando uma situação insustentável.

Segundo Harvey (2004), em um processo de mundialização crescente, o capital mesmo tenta superar as barreiras da sua própria acumulação. O pro-

cesso de reestruturação produtiva das empresas é uma forma como o capital se apresenta, visando assegurar sua expansão, inaugurando uma nova fase da acumulação, a qual Harvey denominou de acumulação flexível.

É nesse contexto que as reformas instituídas a partir dos anos 90 do século passado pretendiam instaurar um novo modelo de administração pública, chamada de “administração pública gerencial”, que alterou o modelo de gestão pública e, conseqüentemente, de gestão da educação e da escola. Pretendemos, por isso, buscar a compreensão do contexto de redefinição do papel do Estado e as diferentes estratégias de gestão pública e privada que surgiram diante das reformas empreendidas a partir de então. Essa revisão histórica fundamenta-se na compreensão de que “qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro.” (THOMPSON, 1981, p. 58).

Assim, o artigo orienta-se pela apresentação e reflexão da política educacional de base produtivista e do Programa Educar para o Século 21, do Instituto Ayrton Senna (IAS). No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Neste artigo, abordaremos as produções já realizadas por Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015), os relatórios e documentos institucionais do Instituto Ayrton Senna, além do aporte teórico de outros autores. Assim, buscamos compreender, a partir deste texto, como opera o Instituto Ayrton Senna em relação à educação e à escola, bem como as influências da sua gestão.

A educação no contexto capitalista

Para compreender este texto partimos do princípio de que a suposta neutralidade das propostas e das discussões realizadas pelos educadores e gestores é ideológica e não desinteressada, portanto, a neutralidade nesse contexto exposto é impossível. A educação não é neutra. Questionamos como o aluno, enquanto sujeito histórico, aprende a julgar diferentes concepções e adotar seu próprio ponto de vista se os educadores e a própria escola omitirem suas opções e julgamentos. Podem o educador e a escola ser neutros do ponto de vista pedagógico, científico ou filosófico?

Nessa compreensão, partimos de uma concepção em que buscamos desvelar o contexto de que a crise evidenciada no Brasil, a partir dos anos 1990 e aprofundada até os dias atuais, como suposta crise do Estado, é uma crise estrutural do capital. Ela, a partir de suas estratégias de superação, visou instituir

na administração pública e, conseqüentemente, nas escolas públicas, um novo padrão de gestão, intitulada de gerencial ou gerencialista.

As reformas educacionais propuseram alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, deve ser analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e da eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando, assim, a produtividade para o mercado.

Essa é uma das justificativas que faz com que o Estado estabeleça parcerias com o setor privado para executarem programas de intervenção pedagógica, modificando, assim, a lógica do público e trazendo a suposta eficiência do setor privado à educação pública. Essa lógica de adequação da educação depende, nesse contexto, da gestão escolar. As parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados, utilizando-se de diversas estratégias, entre elas a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, as consultorias internacionais e o quanto implicam na garantia da democracia. Porém, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria como quer chamada nova ordem educativa mundial, segundo os princípios de uma sociedade que se identifica cada vez mais com o mercado. A escola não deve ser organizada e administrada como uma empresa, porque a educação não pode ser confundida como um produto privado, ou seja, como uma mercadoria.

Gestão pedagógica da educação: a reconfiguração do velho

A primeira reflexão proposta é compreender o que se entende por pedagógico e a importância do projeto político-pedagógico como mecanismo da gestão democrática que vai propiciar a direção e a intencionalidade da educação e da escola para compreender a gestão pedagógica. Apresentaremos a concepção produtivista de educação, bem como ela exerce sua influência sobre a educação neste período, em que, no Brasil, assim como nas décadas de 1960 e 1970, com o desenvolvimentismo, ganham força as ideias de produtividade, eficiência, eficácia, técnica e as implicações para a educação. Para isso,

abordaremos as contribuições de Veiga (1998; 2004), Libâneo (2000; 2002), Saviani (1997; 2005; 2007; 2008; 2010) e Duarte (2001).

A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos a participação e a autonomia (FÉLIX, 2004). Pedagogicamente, esse processo exige que a escola

[...] se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos predeterminados, mas que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar. (VEIGA, 2004, p.10-11).

Para Veiga (1998, p. 13), o pedagógico é entendido “no sentido de se definirem as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. Libâneo (2000) esclarece que a definição de algo como pedagógico é “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É na dimensão pedagógica que reside a possibilidade de intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.” (LIBÂNEO, 2000, p. 13).

As posições pedagógicas não são homogêneas e convivem sempre mescladas, revelando-se em múltiplos aspectos. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico.

Nesse contexto, as tendências pedagógicas auxiliam a desvendar as concepções que se apresentam na educação e na escola. Essas tendências e concepções auxiliarão na compreensão da gestão pedagógica dos Programas do Instituto Ayrton Senna, em especial o Educar para o Século 21 e sua lógica, à medida que propõem seus programas como políticas públicas de educação.

A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano” (SAVIANI, 2010). Essa teoria, assumida e desenvolvida por Schultz, entendida como um elemento explicativo do desenvolvimento e equidade social (FRIGOTTO, 1984), ganha força no Brasil como teoria de educação a partir dos anos 1960, quando o modelo de internacionalização de capitais aprofunda a posição do Brasil na sua condição de país periférico.

Essa concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1960 e 1970, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica, assumindo novas nuances, que Duarte (2001) chama de pedagogias do “aprender a aprender”. A visão produtivista de educação empenhou-se em organizar a educação de acordo com o taylorismo-fordismo quando procurou transportar às escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente na fábrica. Com a regulamentação da Lei 5692/1971, através de um misto de formação geral e profissional, o fracasso escolar ficou mais evidente, visto que a organização da instituição educativa, apoiada no taylorismo-fordismo, fragmenta sua estrutura na ação e no conhecimento.

Chiavenato (2003, p. 56), autor clássico da administração, diz que Taylor tem na racionalização do trabalho a sua base de sustentação. Propôs o aumento da produção de acordo com o nível dos operários tendo por base a eficiência dos profissionais, que “só será alcançada por meio da racionalização do trabalho do operário e no somatório da eficiência individual”. Para Taylor, o trabalhador não tinha capacidade, condições e nem formação para realizar ou pensar o trabalho, portanto essa tarefa seria destinada a um administrador. Para isso, com base nos princípios de gerência do processo produtivo de planejamento, preparo, controle e execução, instrui sobre os processos de produção, separa funções, especializa e os treina, padronizando o uso dos equipamentos e a divisão de vantagens, controlando, assim, a execução do trabalho e o próprio trabalhador (CHIAVENATO, 2003, p. 64). Esses princípios estão muito presentes nas concepções dos programas padronizados para a educação, os quais são concebidos por técnicos e executados por gestores e professores, especialmente através de treinamentos.

Esse processo caracteriza a racionalização do trabalho dividindo as pessoas entre o saber e o fazer (FREITAS, 1995). A tarefa da execução caberia ao trabalhador, que seria assistido e gerenciado pelo administrador que também planejaria todo o trabalho a ser executado. Com isso, reforça-se a divisão entre pessoas, entre os que pensam e os que executam (FREITAS, 1995). Os programas educacionais citados anteriormente concebem o professor como um sujeito que não pensa a sua tarefa educacional, tornando-se um mero executor da proposta. Nessa perspectiva, a setorização do trabalho e a hierarquização de cargos dividem os “chefes” e os operários, o que é compreendido na teoria como sistema de gerenciamento. Isso reforça também o trabalho do coordenador da escola, caracterizando-o mais como um supervisor do trabalho do professor para verificar se o docente cumpre o que foi proposto pelo programa.

A Pedagogia Tecnicista marcou profundamente a educação brasileira, modificando sua estrutura em todos os níveis, os conteúdos, a formação dos professores, a relação professor-aluno, os métodos e as técnicas de ensino. Mas modificou, sobretudo, os objetivos da educação nacional, atrelando-a definitivamente ao mercado de trabalho voltado para o capital internacional.

Essa tendência subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de recursos humanos. A sociedade industrial e tecnológica estabelece cientificamente as metas econômicas, sociais e políticas, e a educação treina nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo, acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las (LIBÂNEO, 2000). Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e de aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir o funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência (LIBÂNEO, 2000).

A tecnologia educacional foi se introduzindo nos sistemas públicos de ensino a partir da ênfase dada aos aspectos metodológicos em contraposição à ênfase nos conteúdos das matérias. Assim, os recursos da tecnologia da educação, como instrução programada, planejamento sistêmico, operacionalização de objetivos, análise comportamental e sequência instrucional foram incorporados à prática escolar. Essa análise constitui-se importante referencial ao apresentar que o Instituto Ayrton Senna tem como um de seus produtos o desenvolvimento de tecnologias educacionais, ou seja, produtos educacionais desenvolvidos, que se concretizam nos programas. Por dentro desses programas, percebemos a sequência instrucional e a operacionalização dos objetivos, conforme Caetano (2013).

Para Saviani, “o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária. [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão” (SAVIANI, 1984, p.13). No desenvolvimento dos programas do IAS, usando o exemplo do Educar para o Século 21, o elemento principal são os meios. Nessa concepção, destaca-se a escola como agência educacional, baseado no modelo empresarial.

Ao empreender a crítica da teoria do capital humano, Saviani (2010) busca, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista ao qualificar a força de trabalho. O processo educativo concorria para o incremento da pro-

dução da mais-valia, reforçando, em consequência dessa ideia, as relações de exploração. Já na década de 1980, Saviani apresenta que:

Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano (2010, p.50).

Frigotto (1984) utiliza o termo de seu livro “A produtividade da escola improdutiva” para sintetizar essa tese. Com efeito, se, para a “teoria do capital humano”, a escola é simplesmente produtiva, para Gaudêncio a escola improdutiva é produtiva ao capital.

A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980. Ela recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado em uma economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001).

Após a crise da década de 1970, manteve-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado. Atualmente, a teoria do capital humano assume, pois, um novo sentido. Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos em um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, mas, de acordo com Saviani:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2010, p.430).

Nessa nova situação, a teoria do capital humano sofreu metamorfoses e alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral. A referida metamorfose se faz presente nas expressões que Duarte(2001) e Saviani (2010) apresentam como neoconstrutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo e pós-construtivismo. Aparecem, também, novas expressões, como “pedagogia da qualidade total”, “teoria do professor reflexivo” e “pedagogia das competências”, para explicar as novas relações de trabalho na educação. Essas tendências fazem parte do que Saviani (2008; 2010) e Duarte (2001) chamam de pedagogias do “aprender a aprender”.

Hoje, esse conceito está mais ligado à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. “Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990 com a forte presença do Relatório Delors, publicado no Brasil em 1998” (SAVIANI, 2008, p.171). O referido relatório traça as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI, e essas práticas se espalharam desde as escolas até empresas, academias, entidades religiosas e sociais e ONGs.

Dessa forma, a educação atenderia às exigências da sociedade capitalista. No próprio Relatório Jacques Delors, afirma-se, de modo explícito, que um dos objetivos da educação deve ser a coesão social. Segundo o documento, o ensino deve, para isso, ampliar sua influência na formação dos sujeitos para além da transmissão de conhecimentos. Com esse intuito, são apresentados os quatro pilares da educação, os quais procuram contemplar “as aprendizagens necessárias ao homem para viver na sociedade atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 90).

Os quatro pilares da educação, propostos por Delors, mostram que as diferenças individuais são consideradas importantes e fundamentais para que cada indivíduo encontre o melhor lugar nessa sociedade. Na perspectiva de que a sociedade está em constantes modificações, diminui-se a importância dos conteúdos escolares, defendendo-se a necessidade de aquisição de um saber imediato e utilitário. Isso se contrapõe a nossa visão apresentada até o momento.

Um ensino dessa natureza estaria mais adequado à formação de um sujeito adaptável ao mercado, atendendo, assim, ao princípio básico de flexibilidade. A função do professor fica restrita, nesse caso, a de um técnico que escolhe o melhor caminho para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atuando apenas como um participante das decisões escolares.

Saviani (2010) ainda compreende que, na pedagogia do aprender a aprender, além das competências e dos quatro pilares de Delors, tem recebido destaque a concepção de “professor reflexivo” que valoriza os saberes docentes centrados na experiência cotidiana (SAVIANI, 2010, p.436). Sobre a pedagogia das competências, Saviani, na mesma obra, ressalta que ela se apresenta como outra forma da pedagogia do aprender a aprender, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que permitam ajustar as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Considerando essas questões, as pedagogias do “aprender a aprender” fundamentam um conjunto de teorias pedagógicas cujos princípios valorativos têm sua centralidade “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir este saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.” (DUARTE, 2001, p. 8). Esses posicionamentos contidos no “aprender a aprender” implicam necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea e, conseqüentemente, os fundamentos da gestão escolar e da escola se modificam.

A concepção produtivista concretizada na pedagogia tecnicista e as pedagogias do aprender a aprender retiram da educação justamente a possibilidade de uma formação que promove o desenvolvimento humano em sua integralidade. Ao desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

Reafirmamos com essa exposição que os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra. O processo de gestão realiza-se no seio de uma formação econômico-social, sendo, portanto, determinado pelas forças concretas, presentes na realidade (PARO, 2001). A gestão pedagógica relaciona-se diretamente com a concepção de educação e de homem que se quer formar. Como já apresentamos, a concepção de educação que defendemos é aquela que visa formar o homem na sua integralidade como sujeito histórico, político e social.

Dessa forma, apresentamos o Instituto Ayrton Senna que, ao oferecer seus programas prontos, pretende a formação de um determinado cidadão, já que sua proposta não é neutra, mas intencional (CAETANO, 2013). O IAS tem mostrado que seus programas podem ser desenvolvidos independentemente

da concepção de educação e método de trabalho. Isso significa que os programas podem ser utilizados por escolas de todo o Brasil, pois trabalham com o foco do gerenciamento.

Além disso, os programas padronizados do IAS apresentam muitas concepções utilitaristas da educação que caracterizam a pedagogia tecnicista e uma gestão baseada nos princípios taylorista-fordista. Dessa forma, tem no Relatório Delors sua principal fundamentação teórica, embora apresente outras concepções que serão expostas a seguir.

O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna é uma entidade de assistência social, sob a forma de associação civil, de caráter filantrópico, constituída em novembro de 1994, e presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna. Conforme dados do balanço social 2009, publicados no *site* apresentado, o Instituto tem por objeto a promoção e o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, artísticos, educacionais, sociais, esportivos, beneficentes, de pesquisas e assistenciais com ou sem divulgação, podendo, ainda, promover e praticar todos os atos inerentes e conducentes a esses fins, bem como realizar qualquer atividade a eles relacionada, angariando e administrando fundos com o intuito de atingir esses objetivos.

A missão do IAS responde ao desafio de criar oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações. Dessa maneira, contribui para que crianças e jovens brasileiros tornem-se cidadãos autônomos, competentes e solidários, orgulhosos da nação que ajudam a construir. Conforme o *site*, o conceito de desenvolvimento humano utilizado pelo IAS surgiu em 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sugeriu substituir a visão tradicional do termo focado no crescimento da renda e na produtividade de um país por uma abordagem mais ampla.

O IAS “acredita que a educação é a única via capaz de transformar o potencial nato de cada um em competências e habilidades para a vida”. Para tanto, seu trabalho é baseado no princípio dos “Quatro Pilares da Educação para o Século 21”, do relatório da UNESCO “Educação - Um Tesouro a Descobrir”, organizado por Jacques Delors.

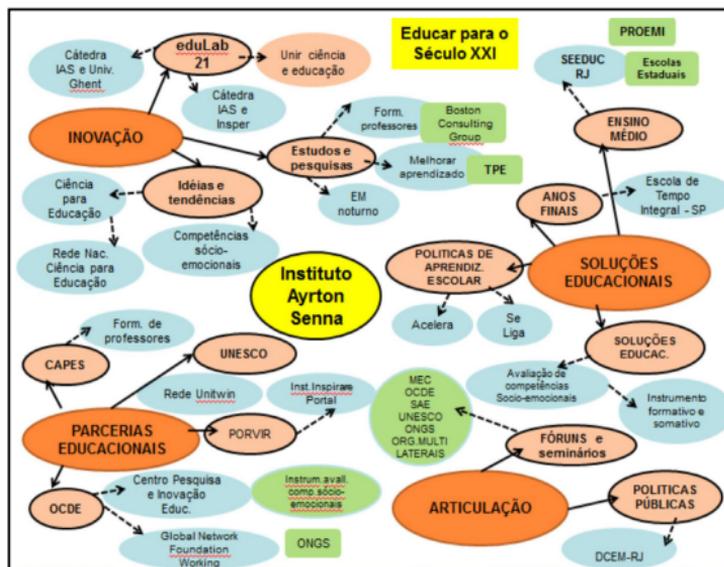
Foi a partir desses conceitos básicos que o IAS construiu um conjunto de competências para o desenvolvimento de potenciais que definem as capacidades, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o século XXI. O IAS trabalha em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas,

universidades e ONGs, ou seja, com os três setores – organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil – para desenvolver políticas públicas em larga escala (CAETANO, 2013).

A proposta do Instituto Ayrton Senna: Educar para o Século 21

Atualmente, o IAS redimensionou seu foco de atuação, passando também a atuar no Programa Educação para o Século 21, cujo objetivo principal é trabalhar as competências socioemocionais a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD e do Relatório Delors, organizado pela Unesco. Foi com o apoio dos organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se passou a produzir conhecimento para apoiar governos e instituições a criar em políticas e práticas voltadas intencionalmente para a promoção dessas competências. Partindo de métodos específicos para esse fim, o IAS estabeleceu relações com diversas instituições para desenvolver o programa Educação para o Século 21.

Figura 1 - Programa Educar para o Século 21



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014). Elaborado pela autora.

O programa Educar para o Século 21 possui três grandes áreas de atuação: a inovação, as soluções educacionais e articulação, demonstradas na figura 1. Apresentaremos, a partir de agora, as áreas de atuação com projetos e subprojetos. Esses dados foram retirados do site www.institutoayrtonsenna.org.br (acesso em 21 de junho de 2015) e do Relatório do Instituto Ayrton Senna, em 2014.

A área de *inovação* apresenta os programas *eduLab21* cujo objetivo é unir Ciência e Educação através de uma rede de parceiros como universidades, pesquisadores, fundações e organizações internacionais. Apresenta a parceria entre a Cátedra IAS e o Núcleo de Pesquisa em Ciência para Educação do Insuper e está voltada para aplicação em políticas públicas, lideradas por Ricardo Paes de Barros. Já a Cátedra IAS e a Universidade de Ghent estão voltadas para a inovação e as competências para o século XXI, lideradas por Filip de Fruyt da mesma universidade. *Ideias e Tendências* são iniciativas em projetos inovadores para transformar a educação, abarcando o projeto Ciência para Educação, na qual foi criada a *Rede Nacional de Ciência para Educação* a fim de promover debate sobre o tema e fomentar pesquisas interdisciplinares na área. Já nas *competências socioemocionais*, as estratégias educativas são desenvolvidas para ganhar aplicação concreta como políticas públicas, em escolas e salas de aulas. *Estudos e Pesquisas* têm seu foco de atuação na formação de professores, sendo desenvolvido em parceria com o Boston Consulting Group, que traça linhas de ação para melhorar a qualidade da formação em serviço. *Caminhos para melhorar o aprendizado* é desenvolvido em parceria com o Todos pela Educação e traz estudos que mostram políticas e práticas para melhorar o aprendizado e *Ensino Médio Noturno* aponta diferenças entre o ensino médio diurno e o noturno para orientar políticas públicas.

As *soluções educacionais* se dividem em Ensino Médio, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que introduz novos modelos de processos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação através de uma nova proposta curricular. É importante lembrar que a chamada solução introduz um novo currículo e uma nova proposta pedagógica que prevê desenvolvimento cognitivo e socioemocional de maneira intencional e estrutural, concretizando, na escola, a implementação da reestruturação do ensino médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IAS está desenvolvendo a solução educacional que visa aplicar o conceito de educação integral por meio da operacionalização de modelos inovadores de pedagogia, gestão, formação e avaliação. O modelo proposto é baseado na experiência de educação integral do estado de São Paulo através do Projeto Escola de Tempo Integral

e do Programa Sala de Leitura cujo conteúdo integra o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O IAS também contribui para a formulação de uma política de educação integral. No que se refere às políticas de aprendizagem escolar, o Instituto auxilia as redes de ensino a cumprirem as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Um dos focos do programa é atuar nas redes de ensino no Brasil, auxiliando-as a cumprirem as metas do PNE, bem como apoiar secretarias de educação no alcance de quatro objetivos: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade (relacionada à Meta 1 do PNE); garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua os anos iniciais do Ensino Fundamental na idade recomendada, até 2024 (relacionada à Meta 2 do PNE); alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (relacionada à Meta 5 do PNE); e reduzir a distorção idade-série para 5%, fomentando a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (relacionada à Meta 7 do PNE).

O IAS atuará especialmente com objetivos que poderão influenciar o conteúdo das propostas educacionais através do que chama de “ajuda/auxílio” às secretarias de educação na definição de estratégias, formação de profissionais e monitoramento de resultados. A gestão das metas e ações é realizada por um comitê gestor, composto por profissionais das diversas equipes da secretaria de educação e da equipe do Instituto Ayrton Senna. O Instituto, após direcionar suas ações para o cumprimento do PNE, atuará principalmente na quarta meta, oferecendo duas soluções educacionais que operacionaliza metodologias para a redução da distorção idade-série e a correção de fluxo através da Solução Acelera Brasil e Solução Se Liga.

As soluções de avaliação visam avaliar e monitorar as competências socioemocionais. Para o IAS, seria impossível determinar a efetividade das práticas pedagógicas sem essa avaliação. O IAS está desenvolvendo um sistema de avaliação de competências sócio emocionais que integra a avaliação formativa através de um instrumento socioemocional e avaliação somativa através de um questionário socioemocional aplicável em larga escala cujas questões estão ligadas a atitudes, sentimentos e percepções dos alunos em relação a si mesmos.

Já a articulação busca envolver gestores públicos, professores, pesquisadores e membros de diferentes organizações para pensar e praticar novas formas de educação pública no Brasil. Por isso, influencia a formulação e a implementação de políticas públicas, como é o caso do estado do Rio de Janeiro,

em que o Conselho Estadual de Educação normatizou diretrizes educacionais a partir de programas desenvolvidos pelo IAS através da Deliberação/344. O *site* ainda apresenta um estudo sobre competências socioemocionais encomendado pelo Conselho Nacional de Educação.

Além disso, o IAS articula-se promovendo fóruns, workshops e formando redes, como a Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, que já possui adesão de 20 redes de ensino no Brasil. Promoveu, em parceria com a SAE e Unesco, o Seminário Educação para o Século 21, que reuniu gestores, organismos multilaterais, empresas e ONGs para contribuir com a educação integral e plena.

No campo das parcerias educacionais, o programa apresenta ligação com a Capes para formular o primeiro programa do órgão voltado para as competências socioemocionais, inseridas na formação de professores, para criar estratégias para o desenvolvimento de habilidades para a melhoria da educação pública. A UNESCO é outra parceira, através da rede *Unitwin* de Cátedras UNESCO. Assim, IAS tem acesso ao intercâmbio de experiências entre pesquisadores, universidades e instituições no Brasil e no mundo. A OCDE é outra parceira do IAS através do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE no desenvolvimento de instrumentos de avaliação de competências socioemocionais na escola. Também é parceiro da *Global Network of Foundations Working for Development* que reúne instituições sem fins lucrativos dispostos a partilhar boas práticas e projetos.

Em parceria com o portal Porvir, do Instituto Inspirare², o Instituto Ayrton Senna lançou um portal interativo que apresenta recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais em redes de ensino e políticas públicas. Traz as experiências do Canadá e das escolas *charters* americanas como exemplos de boas práticas, bem como transformou a rede pública do Rio de Janeiro em um grande laboratório para seus projetos.

Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015), em recente artigo, mostram as controvérsias relacionadas aos fundamentos epistemológicos do construto Big Five (competências socioemocionais) e se posicionam contra a adoção e a implementação de tal proposta como política pública. Exaltam as controvérsias em relação

[...] aos questionamentos levantados sobre a pertinência de se utilizar a análise fatorial como base para o estudo da per-

² O Instituto Inspirare é comandado pela família Gradin, maior acionista da Odebrecht. Possui braço como a Brasken e negócios na área de petróleo e gás. Possui 10 negócios que vão de açúcar e álcool à infraestrutura, óleo e gás, energia, saneamento básico, imobiliário, entre outros.

sonalidade; face à dificuldade de operar com as relações entre os aspectos sociais e individuais da personalidade humana e à existência de inúmeras teorias que argumentam em favor de uma complexidade irreduzível a uns poucos traços; diante, ainda, das polêmicas conceituais e metodológicas implicadas na separação das dimensões cognitiva e emocional e dos problemas na modelização de suas mútuas influências e inter-relações [...]. (SMOLKA *et al*, 2015, p.263).

Além disso, “os resultados de tal avaliação podem, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados pelos proponentes do instrumento” e, “diante da imprecisão das categorias e da decorrente parcialidade dos resultados e diagnósticos, os impactos da medição na intervenção pedagógica tornam-se problemáticos” (SMOLKA *et al*, 2015, p. 237). As possíveis contribuições à educação tornam-se, no mínimo, questionáveis.

Luis Carlos Freitas (2015), em relação às competências socioemocionais, diz que “em ciência, é muito fácil ter a ‘verdade científica’ - basta produzir sua própria pesquisa e de preferência não submetê-la ao crivo da comunidade científica especializada”. Sobre essa questão ainda afirma que esse tem sido o caminho dos reformadores empresariais americanos que produzem e publicam suas próprias pesquisas e, como eles se financiam, suas publicações não passam pelo crivo dos pares. Uma vez publicados, passam por verdades (FREITAS, 2015).

Questionamos então: Qual a utilidade? Para que serve esse conjunto de medições e avaliações? Porque o Programa Educar no Século 21 está focado totalmente no estudo e na aplicação das competências socioemocionais? Quais os benefícios e intenções em torná-lo uma política pública?

Procuramos responder às questões colocadas com a seguinte afirmação: o que está em disputa é o conteúdo da educação pública brasileira. Portanto, essas tendências apresentadas até o momento alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores, de gestores escolares, especialmente do currículo escolar, dos termos e condições de contratos dos professores, da natureza das atividades das escolas no cotidiano e, também, da formação dos alunos. O investimento e o interesse das empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão e de democrática para gerencial é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade, conforme Caetano (2015).

Essas formas de privatização do público, segundo descrevem Ball e Youdell (2008), ocorrem através das consultorias, organização de materiais didáticos oferecidos por esses institutos diretamente aos técnicos das redes, da formação de gestores das secretarias de educação e das escolas. Sobre a atuação privada na educação, Freitas observa que

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...];
[...] a 'nova escola' que necessitará de uma 'nova didática' será cobrada por um 'novo professor' – todos alinhados com as necessidades do 'novo trabalhador' [...];
[...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no 'operacional' nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...];e
[...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.
(FREITAS, 1995, p.127, grifo do autor).

Freitas (1995, p. 128) ainda preconiza que “é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” e as possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação. Relacionam-se a isso os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões.

Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa (FREITAS,1995). Esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular, ainda que não necessariamente dentro da escola pública”(FREITAS,1995,p.127).

Nesse sentido é que, no neotecnicismo pedagógico, abordado por Freitas (2012), a organização do trabalho pedagógico escolar deve ser pen-

sada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar, simultaneamente, várias funções diferentes. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver, nos trabalhadores, capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho. Essas questões vêm ao encontro dos programas propostos pelo IAS como o Educar para o Século 21.

Vivenciamos lutas intensas no campo da educação, especialmente entre o público e o privado. As mobilizações mostram que a escola não está fora dos combates sociais. Segundo Laval (2011), ao contrário, a escola está no centro das novas lutas de classe, entre projetos distintos que disputam o conteúdo da educação.

Considerações finais

Percebemos que, assim como os demais programas, o Instituto Ayrton Senna busca modificar o conteúdo da proposta educacional e da gestão democrática para a gestão por resultados sob a lógica mercantil presente nas concepções produtivistas de educação. Além disso, conforme já constatado em pesquisas anteriores (CAETANO, 2013; PERONI, 2013), o financiamento em grande parte dos programas é público e ocorre através das parcerias e da renúncia fiscal de empresas que financiam os programas do IAS, mas o conteúdo da gestão é privada.

É no contexto da privatização do público que fundações, institutos e organizações do terceiro setor avançam nas formas de se relacionar com a educação pública, alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Também modifica a forma como as secretarias de educação atuam e se relacionam especialmente com o novo PNE, transformando a gestão da escola e da sala de aula, bem como a avaliação do desempenho dos alunos.

Referências

BALL, S.; YOUDELL, D. *Hidden Privatisation in Public Education*. Institute of Education, University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 30 jan. 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)*. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, PPGEDU. Porto Alegre, RS, 2013.

_____. *Gestão da Educação no contexto da privatização do público: o caso do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco*. In: XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: *Anais* [Recurso Eletrônico], 2015, Olinda-PE. 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria geral da Administração: uma abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed., Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2003 – 3ª Reimpressão.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FÉLIX, A. L. *Gestão Democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*. 2004. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404.

_____. *Senna ou o autismo científico (socioemocional)*. São Paulo, 25/06/2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 2 jul. 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Proposta inovadora para ensino médio engaja aluno e desenvolve competências para o século 21*. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/proposta-inovadora-para-ensino-medio-engaja-aluno-e-desenvolve-competencias-para-o-seculo-21/>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. Relatório Anual de Resultados 2014. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LAVAL, Christian. *A escola está no centro das novas lutas de classe*. L'Humanité, 28/Set./2011. Entrevista a Sergio Granja. Disponível em <http://laurocampos.org.br/2011/09/christian-laval-qa-escola-esta-no-centro-das-novas-lutas-de-classe/>. Acesso em: 15 jul. 2015.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Pública - a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 15. ed., São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Crise estrutural necessita de mudança estrutural*. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lazaro. Salvador, 2011.

_____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

PARO, Vitor. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V.M.V.(Org). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Líber Livros, 2013.

_____. *Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado*. SIMPE, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Marxismo e pedagogia. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), III, Salvador (BA), 2007.

_____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1997; 2005.

_____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMOLKA, A. L. B. (et. al.). O problema da avaliação das habilidades *socioemocionais* como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.130.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

VEIGA, I.P. A. *Projeto político-pedagógico da escola*. Uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva
In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: SP. Papirus, 2004.

Data de recebimento: 18.07.2015

Data de aceite: 05.10.2015