



O INSTITUTO AYRTON SENNA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise dos materiais produzidos para o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina

Tiffany Demogalski¹

Monica Ribeiro da Silva²

RESUMO

O artigo analisa o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) no processo de implementação do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) no âmbito da reforma do Ensino Médio no estado de Santa Catarina. O EMITI, na rede estadual analisada, contou com a produção de materiais sob assessoria do IAS e teve como centralidade a ideia de protagonismo juvenil associada ao conceito de trabalhabilidade. A análise documental teve como categorias centrais as proposições sobre protagonismo juvenil e trabalhabilidade, e, a partir dessas categorias, são discutidas as implicações para a formação da juventude, dentre as quais se destaca um processo por meio do qual o direito à educação como um direito social é desconstruído ao se priorizar a subjetivação da educação como uma cultura de adaptação e tornar central a concepção da formação do jovem como um empresário de si.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio Integral de Tempo Integral. Educação e juventude.

THE AYRTON SENNA INSTITUTE AND HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM: an analysis of the materials produced for the Integral High School of Full Time (EMITI) in Santa Catarina

ABSTRACT

The article analyzes the role of the Instituto Ayrton Senna (IAS) in the implementation process of the Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) in the scope of the reform of Secondary Education in the state of Santa Catarina. EMITI, in the analyzed state network, had the production of materials under the advice of the IAS and had as its centrality the idea of youth protagonism associated with the concept of workability. The documental analysis had as central categories the propositions about youth protagonism and workability, and, from these categories, the implications for the formation of the youth are discussed the implications for the formation of youth, among which stands out a process through which the right to education as a social right is deconstructed prioritizing the subjectivation of education as a culture of

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7420-6058>. E-mail: sansili2008@hotmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1729-87422>. E-mail: monicars@ufpr.br

adaptation and making central the conception of training young people as entrepreneurs of themselves.

Keywords: High School Reform. Full-time High School. Education and youth.

EL INSTITUTO AYRTON SENNA Y LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: un análisis de los materiales producidos para la Escuela Secundaria Integral de Tiempo Completo (EMITI) en Santa Catarina

RESUMEN

El artículo analiza el papel del Instituto Ayrton Senna (IAS) en el proceso de implementación del Programa Ensino Médio Integral de Tiempo Integral (EMITI) en el ámbito de la reforma de la Educación Secundaria en el estado de Santa Catarina. EMITI, en la red estatal analizada, tuvo la producción de materiales bajo la asesoría del IAS y tuvo como centralidad la idea de protagonismo juvenil asociada al concepto de trabajabilidad. El análisis documental tuvo como categorías centrales las proposiciones sobre el protagonismo y la trabajabilidad de los jóvenes y, a partir de estas categorías, se discuten las implicaciones para la formación de los jóvenes, entre las que se destaca un proceso a través del cual se deconstruye el derecho a la educación como derecho social, priorizando la subjetivación de la educación como cultura de adaptación y haciendo central la concepción de formar jóvenes como autoempresarios.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Escuela secundaria de tiempo completo. Educación y juventud

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é identificar as proposições em torno das concepções de educação e de juventude presentes nos materiais produzidos com vistas à implementação do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e sua relação com a reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/17.

O EMITI está fundamentado no Art. 5º da MP 746/16, que instituiu o Programa Ensino Médio em Tempo Integral. No dia 11 de outubro de 2016, o Ministério da Educação publicou a *Portaria 1.145/16* que trata do *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*. O objetivo desse Programa é apoiar a implementação e a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e no Distrito Federal. A referida Portaria regulamenta de que forma acontecerá o

financiamento e a adesão das Secretárias de Educação Estaduais. No ano de 2016, o Estado de Santa Catarina fez a adesão ao EMITI e, a partir de 2017, implementou o Programa Educação Integral em Tempo Integral desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna em 15 escolas do estado. Esse Programa instituiu o currículo das escolas de Ensino Médio em tempo integral nesse ente federativo.

A pesquisa da qual resulta o presente artigo analisou os materiais produzidos pelo IAS com vistas à implementação do EMITI. A análise evidenciou que as proposições que compõem os referenciais em torno dos quais o IAS organiza e dissemina suas concepções estão balizadas em três eixos, que são: i) o protagonismo juvenil; ii) a cultura da trabalhabilidade, iii) a educação por princípios. O protagonismo juvenil parte do reconhecimento de que os jovens devem ser considerados como personagens principais do processo educacional, e, por essa razão, o currículo e as atividades pedagógicas devem se adaptar aos interesses dos estudantes. Interesses esses, no entanto, que devem estar atrelados, conforme consta dos materiais, ao que denominam “cultura da trabalhabilidade”, posto que os jovens devem se ajustar, na perspectiva do IAS, a novas demandas postas pelo mercado de trabalho.

Neste artigo priorizamos a investigação sobre a cultura da trabalhabilidade, pois, com base na análise sustentada em aporte bibliográfico acerca do tema, os resultados da pesquisa indicam que o conceito de protagonismo juvenil, na perspectiva posta pelo IAS, visa à formação de uma juventude ajustada às demandas de uma configuração do mundo do trabalho marcada pela flexibilização das relações de trabalho, pelo aumento do desemprego formal, e pelo empreendedorismo. Essas características têm sido associadas, na literatura especializada, à configuração atual da sociedade capitalista e a uma forma renovada do neoliberalismo.

Com vistas a expor os resultados da pesquisa, na primeira parte do artigo apresentamos um breve histórico do IAS e evidenciamos sua atuação no âmbito do Laboratório EduLab2 constituindo-se em uma agência que tem

por intenção manifesta disponibilizar aos formuladores e implementadores da política pública educacional subsídios caracterizados por esses agentes como resultados de evidências científicas.

Na segunda parte, considerando as justificativas presentes nos materiais produzidos pelo IAS acerca da cultura da trabalhabilidade, submetemos esse pressuposto à análise e problematização. Para isso, discutimos as concepções de educação do IAS à luz do conceito de trabalhador-cidadão-explorável-e-expropriado conforme os estudos de Fraser e Jaeggi (2020), principalmente. Essas autoras defendem que a atual fase do neoliberalismo submete os seres humanos ao desemprego, à má remuneração e ao trabalho flexível (intermitente). As justificativas, bem como a concepção de protagonismo juvenil e de cultura da trabalhabilidade presentes nos materiais produzidos pelo IAS para o EMITI possui estreita relação com o contexto mencionado.

Na terceira parte do artigo, por fim, discutimos a concepção de educação do IAS e suas proposições para a formação da juventude. A análise dos materiais produzidos por esse Instituto para o EMITI permite afirmar que suas proposições estão fundamentadas em princípios economicistas, em especial, no conceito de trabalhabilidade associada à ideia de formar para o empreendedorismo. A formação para o empreendedorismo não ficaria, no entanto, restrita apenas ao campo de uma atuação profissional, mas à gestão da própria vida, como se cada indivíduo fosse e precisa agir como uma empresa, ou um empresário de si.

4

O Instituto Ayrton Senna e o laboratório Edulab21

Em 1995 foi criado o Instituto Ayrton Senna (IAS) com o objetivo anunciado de apresentar soluções aos problemas da educação brasileira, caracterizada por seus criadores como precária, com altos índices de reprovação e de abandono escolar. Segundo Silva e Jacomini (2018, p.11), esse Instituto “faz parte de uma gama de iniciativas privadas que emergiram já na primeira metade da década de 1990 e a partir de circunstâncias

históricas favoráveis tiveram cada vez mais espaço nas políticas públicas voltadas à educação”.

No ano de 2015, o IAS iniciou o projeto EduLab21. Esse laboratório atuaria, conforme descrito na página do Instituto, a fim de “garantir que as iniciativas do IAS sejam sempre desenvolvidas com base em evidências e cheguem de forma atrativa e compreensível àqueles que fazem a educação acontecer: formuladores de políticas públicas, gestores e educadores³.” A principal atividade do IAS passaria a ser a de influenciar os formuladores da política pública educacional, o que lhe permitiria tornar-se o responsável por essa elaboração tal como acontece no estado de Santa Catarina com o EMITI.

Também no ano de 2015, aconteceu o 1º Seminário Edulab21: desenvolvimento integral com base em evidência, o qual foi desenvolvido pelo IAS em parceria com o Insper⁴ e a Universidade de Ghent⁵, sediada na Bélgica. Essas duas instituições passam a compor o polo científico do Laboratório a serviço do IAS.

As pesquisas do laboratório EduLab21 acontecem em quatro grandes áreas: i) socioemocional; ii) criatividade e pensamento crítico; iii) mundo de trabalho; iv) motivação. Neste artigo analisamos apenas a temática relativa ao mundo de trabalho, identificada na pesquisa como central nas proposições do EMITI.

Para indicar as diretrizes dos debates sobre essa temática o laboratório EduLab21 disponibilizou o texto: What are agile, flexible, or adaptable employees and students? A typology of dynamic individual differences in applied settings de Lang, Runge e Fruyt (2021). Nesse artigo, os autores propõem a caracterização de uma personalidade dinâmica, capaz de se adaptar às diferentes situações impostas pelo dinamismo do mercado de

³ Acessado em 07/02/2022 no seguinte endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/edulab21.html>

⁴ Insper: Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia. Trata-se de uma Organização Não Governamental que tem por finalidade atuar como rede de governança no âmbito de organizações públicas e privadas. <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>

⁵ <https://www.ugent.be/>

trabalho. Para explicar o conceito de dinâmica, os autores recorrem à definição desenvolvida pela Física, considerando que a aceleração de um objeto deve ser proporcional às forças atuantes sobre ele. Nesse contexto, depreende que a personalidade dinâmica seria aquela capaz de se ajustar às forças atuantes sobre ela, cuja implicação, para a formação dos estudantes, seria o ajustamento às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais incerto, flexível e imprevisível.

Na página dedicada ao EduLab21 encontramos diferentes artigos sobre cada um desses temas centrais. O interessante é que a maioria dos artigos de qualquer uma das áreas são fundamentados em métodos psicométricos. Em linhas gerais, a psicometria é um campo da Psicologia cujo objetivo é delimitar e aplicar critérios para mensurar a inteligência e os seus aspectos emotivos e cognitivos dos investigados. Para os pesquisadores do artigo citado no parágrafo anterior, o conceito de dinâmico origina-se da palavra grega *dynamikos*, que, neste contexto, significa poderoso [powerfull], porém, contemporaneamente, o sentido desse termo é inspirado pelo seu uso na Física, a fim de descrever algo que está em mudança constante. (LANG, RUNGE e FRUYT, 2021, p.510). Em linhas gerais, o artigo de Lang pretende propor critérios psicológicos associados a métodos estatísticos, a fim de produzir uma tipologia da característica da personalidade dinâmica de sujeitos de perfis psicológicos distintos.

Dessas abordagens o IAS/EduLab21 depreende que o mercado de trabalho exige seres dinâmicos, capazes de se transformar e se adaptar à diferentes situações. Para identificar as características da personalidade favoráveis a esse caráter dinâmico, o estudo utiliza-se das seguintes categorias: transição, reaquisição, aceleração/desaceleração ou integração e dissolução. Dessa caracterização resulta uma tipologia de indivíduos dinâmicos que poderia ser utilizada no campo educacional com vistas a formar um alguém capaz de alterar seu estado conforme as configurações do mercado de trabalho.

O artigo de Lang, Runge e Fruyt (2021) destaca que o processo de informatização do modo de produção modificou profundamente as

estruturais sociais o que, em tese, exigiria novas atitudes dos seres humanos. Por esse motivo, os recrutadores estariam procurando profissionais dinâmicos, ou seja, capazes de se adequarem proporcionalmente às forças que agem sobre ele, o que reforçaria a importância desse novo perfil psicológico e a eficiência dos métodos psicométricos.

Os formuladores dos enunciados acima pressupõem que a tipologia dos sujeitos dinâmicos, fundamentada em métodos psicométricos, estaria livre de influências políticas e ideológicas, e, com base nisso, seriam mais adequadas à formulação e implementação de uma política educacional. Sustentam, portanto, a possibilidade de uma ciência neutra.

Em sua obra *Teoria tradicional e Teoria crítica*, Horkheimer trata do tema da (im)possibilidade de uma teoria neutra, mais especificamente, da ideia de que uma teoria científica possa ser livre de interesses políticos. De acordo com o autor:

Não existe teoria da sociedade nem mesmo a teoria do sociólogo generalizador, que não inclua interesses políticos, e por cuja verdade, ao invés de manter-se numa reflexão aparentemente neutra, não tenha que se decidir ao agir e pensar, ou seja, na própria atividade histórica concreta. É inconcebível que o intelectual pretenda previamente realizar, ele próprio, um trabalho intelectual difícil, para só depois poder decidir entre metas e caminhos revolucionários, liberais ou fascistas. (HORKHEIMER, 1980, p.141).

7

Para esse autor⁶, toda teoria científica está associada a um projeto político, logo a ideia de neutralidade científica só poderia ser instituída enquanto mais uma forma de alienação. Dessa argumentação depreendemos que a ideia de cientificidade do EduLab21 do IAS não poderia estar, como alegado, livre de interesses políticos e/ou ideológicos. Por esse motivo, torna-se essencial investigar quais seriam esses interesses.

Na próxima seção, com vistas a indagar os interesses subjacentes às proposições do IAS/EduLab21 acerca da educação, da juventude e do

⁶ Max Horkheimer se insere no corpus teórico da Teoria Crítica da Sociedade, juntamente como T. W. Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Desses autores, destacamos, também, a obra *Dialética do Esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno, especialmente o capítulo intitulado *O conceito de esclarecimento*, que permite o aprofundamento do tema aqui brevemente tratado.

trabalho, incorporadas nos materiais do EMITI, nos debruçamos sobre o contexto em que tais ideias são produzidas.

O projeto formativo no contexto do neoliberalismo

Em sua obra *Capitalismo em debate*, Fraser e Jaeggi (2020) defendem a tese de que não podemos nos referir ao capitalismo no singular, mas sempre no plural, pois, historicamente, as suas formas foram se alterando. De acordo com as autoras:

O problema, portanto, não é apenas "econômico" - não é "somente" a desigualdade, o desemprego ou a má distribuição, por mais sérias que essas questões sejam. Também não é só o 1% contra os 99%, ainda que essa retórica tenha inspirado muita gente a começar a fazer perguntas sobre o capitalismo. O problema é mais profundo do que isso. Acima e para além da questão de como a riqueza é "distribuída", há o problema do que conta como riqueza em primeiro lugar e de como essa riqueza é produzida. De modo similar, por trás da questão a respeito de quem recebe quanto por qual tipo de trabalho, está a questão mais profunda do que conta como trabalho, de como ele é organizado, do que essa organização demanda hoje das pessoas e do que está fazendo com elas. (FRASER; JAEGLI, 2020, p.15).

8

As autoras destacam que o problema do capitalismo é a forma com que a riqueza é produzida e que isso foi se modificando no decorrer da história. Em sua obra *Condição pós-moderna*, Harvey (2008) destaca didaticamente as mudanças da forma de produção de riqueza nas diferentes etapas de capitalismo. Para o autor, o capitalismo pode ser definido como um regime de acumulação que depende, fundamentalmente, de dois fatores: i) a condição de produção e, por conseguinte, a fixação de preços; ii) o controle e a gerência sobre o emprego da força de trabalho. (HARVEY, 2008, p.115).

Harvey (2008) demonstra que o fordismo foi uma forma de garantir a fixação de preço e do controle e gerência sobre o emprego da força de trabalho, o que permitiu a ampliação e redistribuição do capital de forma ampliada. Entretanto, no contexto mais recente, de acumulação flexível (HARVEY, 2008), se modifica o modo como a riqueza é produzida e redistribuída. Esse processo, associado ao avanço do capitalismo financeiro,

da globalização dos mercados e da produção, bem como a uma redefinição no papel do Estado, tem sido chamado de neoliberalismo.

O trabalho de Fraser e Jaeggi (2020) evidencia que no neoliberalismo a riqueza passa a ser, cada vez mais, produzida a partir da intensificação da exploração dos trabalhadores, por meio de dois mecanismos: a substituição da modalidade do trabalho fixo para o flexível e o fim das políticas de distribuições de renda indireta promovidas pelo Estado.

Para essas autoras, a riqueza no capitalismo financeiro é produzida por meio da expropriação e exploração das pessoas, porque a especulação financeira torna-se a forma de produção e de redistribuição do capital no neoliberalismo. Para Fraser e Jaeggi (2020), o capitalismo financeiro destitui a diferença entre pessoas expropriadas à força e pessoas exploradas, porque a diminuição da categoria trabalhadores-cidadão-protégidos-e-explorados é substituída pela categoria trabalhador-cidadão-expropriável-e-explorável. Na primeira categoria, os trabalhadores eram explorados por um lado, mas, por outro lado, eram protegidos pela representação de sindicatos e pelas políticas de distribuição de renda indireta promovida pelo Estado, que assegura o direito ao transporte, à saúde, à educação, à moradia etc. Na segunda categoria, os trabalhadores são expropriados dos seus direitos trabalhistas, dos benefícios sociais e obrigados a se submeterem a trabalhos mal remunerados, que não garantem nem a sua sobrevivência.

Fraser e Jaeggi (2020) destacam que os negros, os pobres e desempregados compõem a maioria do trabalhador-cidadão-expropriável-e-explorável. Na perspectiva de Harvey (2008), o capitalismo financeiro, de acúmulo flexível, é caracterizado pelo desemprego, uma vez que o modo de produção se fundamenta na contratação de mão de obra flexível (trabalhadores subocupados), logo as políticas de pleno emprego comuns no capitalismo de Estado (fordista) não se aplicam no neoliberalismo. Em razão disso, com base nesses autores, se depreende que, no atual contexto, resta aos trabalhadores-cidadãos-expropriáveis-e-exploráveis o empreendedorismo, porque a riqueza passa a ser, em grande medida, produzida no capitalismo financeiro por meio da especulação financeira.

As formulações do Laboratório Edulab21 a serviço do IAS tomam como dadas as realidades acima, porquanto, no caso do mercado de trabalho, o empreendedor espelhará aquela personalidade dinâmica, isto é, aquele sujeito que se adapta proporcionalmente às forças que agem sobre ele, que são, no caso do neoliberalismo, o desemprego e a remuneração precária. Daí a ênfase dada à noção de empreendedorismo⁷.

Projeto formativo e juventude nos materiais do EMITI/IAS

A metodologia e o processo de implementação do EMITI estão documentados em 13 cadernos⁸. Esse material pode ser agrupado da seguinte forma:

- a. Marco legal: os três primeiros livros compõem o caderno 1, que tratam sobre a gestão das escolas, do projeto de ação e o marco legal da educação brasileira.
- b. Referencial teórico: os cadernos 2, 3 e 4 ocupam-se dos princípios metodológicos da proposta de uma educação para o protagonismo e a autonomia juvenil. O caderno 2 apresenta os princípios de uma educação integral e apresenta o protagonismo juvenil, proposta educacional elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa, como o fio condutor do EMITI; o caderno 3 trata da metodologia integradora, ou seja, de como se pode propor um estudo interdisciplinar e contextualizador das diferentes disciplinas a partir dos quatro pilares da educação da Unesco. As metodologias integradoras são: presença pedagógica, aprendizagem colaborativa, problematização, formação de leitores e de textos na perspectiva do

⁷ Não por acaso, nas normativas exaradas com vistas à regulamentação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) a formação para o empreendedorismo adquire centralidade. O empreendedorismo está presente como fundamento e finalidade, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2018.

⁸ Os cadernos estão disponíveis no seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M?resourcekey=0-B6517T2jU0Bj5clQJJK2Q>

- multiletramento e educação por projetos; o caderno 4 apresenta os critérios norteadores da avaliação;
- c. Organização do currículo: o caderno 5 apresenta a nova forma do currículo articulado em quatro áreas, que são tratadas no caderno 6 (linguagens), caderno 7 (ciências humanas), caderno 8 (ciências da natureza) e o caderno 9 (matemática);
 - d. Competências socioemocionais: o caderno 10 e o segundo volume do caderno 1 tratam da organização do ano escolar, na medida em que se ocupam da introdução dos alunos na metodologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna e o caderno 11 da organização do trabalho docente e da sua interação com os discentes. As proposições aí presentes se ancoram no eixo competências socioemocionais.
 - e. Gestão escolar: os cadernos 12 e 13 são direcionados aos gestores das escolas.

A proposta da matriz curricular das escolas que implementaram o EMITI no Estado de Santa Catarina desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna guarda visível proximidade com as produções do EduLab21. Tal matriz é fundamentada em oito macrocompetências socioemocionais e cognitivas. Tem, também, como uma de suas referências a perspectiva de desenvolvimento humano posta pelo Programa das Nações Unidas, e a concepção de protagonismo juvenil desenvolvida por Costa e Vieira (2006). Nesta seção do artigo problematizamos o tipo de jovem que se pretende formar, bem como a concepção de juventude presente nesse material, em especial, no *Caderno 2, Princípios da Educação Integral*.

O Caderno 2 explicita o conceito de protagonismo juvenil do seguinte modo: “trata-se de oferecer oportunidades formativas por meio das quais os jovens possam participar ativamente, aprendendo a construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revozear discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos

de tomada de decisão". (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/n, p.29). Ainda de acordo com o *Caderno 2*:

Uma efetiva abertura à perspectiva do protagonismo juvenil só se faz possível por meio da superação desse olhar generalizante e negativo em relação à condição juvenil. Um passo importante nessa direção é compreender que "juventude" é uma categoria socialmente criada, e que é preciso aproximar esse termo do contexto real dos jovens que estão na escola. Afinal, "o que existem são jovens reais, concretos, com os quais lido em minha vida cotidiana. E compreender quem são tais jovens concretos implica compreender essa fase da vida a partir de uma perspectiva complexa, levando em conta um conjunto de variáveis que interferem diretamente na produção social de cada um de nós", afirma Juarez Dayrell, do Observatório da Juventude da UFMG. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.29).

Em sua obra *Protagonismo Juvenil*, Costa e Vieira argumentam o seguinte:

Os adolescentes, qualquer pai, mãe ou educador sabe muito bem disso, não são nem heterônomos, como as crianças, nem autônomos, como os adultos. Eles são detentores, na verdade, de uma autonomia relativa. Sua vida é marcada pela sucessão de circunstâncias e situações em que a autonomia e heteronomia se alternam e, às vezes, até se superpõem. Esse fato gera situações confusas tanto para os adolescentes como para seus pais e educadores. É neste contexto que se configura a onipresente discussão acerca dos limites na relação dos jovens com seus pais e demais educadores. (COSTA, VIEIRA, 2006, p.22).

Essa autonomia relativa está associada à ideia do protagonismo juvenil como empreendedorismo. O objetivo dessa concepção educacional é a de

que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com o seu entorno social. As relações escola-comunidade, os programas não formais de educação para a cidadania, o movimento estudantil do tipo novo (não instrumentalizado por organizações político-partidários e ideológico do mundo adulto), as ações no campo do meio ambiente, da saúde, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e do empreendedorismo produtivo são exemplos típicos de áreas onde esse tipo de participação juvenil pode ser exercido de modo plano. (COSTA, VIEIRA, 2006, p.23).

Em outras palavras, o objetivo da educação como protagonismo juvenil seria o de fomentar a autonomia nos jovens, porém isso não pode acontecer de qualquer forma, deve ser incentivada a participação cidadã desses na resolução de problemas tanto da escola quanto da comunidade. Essa participação cidadã não deverá ser manipulada pela ideologia da vida adulta, ou seja, políticas nem de direita e nem de esquerda. A estrutura argumentativa tanto do *Caderno 2, Princípios da Educação Integral*, quanto dessa concepção de protagonismo juvenil esconde uma personagem oculta, que em nenhum momento é adjetivada, a saber, a ideia de que o adulto é quem guiará as juventudes no alcance da sua autonomia.

A outra condição juvenil indicada no *Caderno 2* é a relação entre trabalho e escola:

O trabalho é uma dimensão central da vida. É um fazer essencial à construção da identidade e à participação na vida em sociedade, além de ser fonte de recursos para as necessidades de sobrevivência e de consumo. Idealmente, a adolescência e a juventude são um período da vida de formação e preparação também para o mundo do trabalho, e o ingresso efetivo nele se daria entre o final da juventude e o início da idade adulta. O adolescente e o jovem teriam, assim, o desafio de, tendo em vista seu projeto de vida, identificar seus desejos, aptidões, desafios e oportunidades em relação a esse universo, preparando-se para um ingresso bem fundamentado e qualificado na atividade laboral. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.35).

A condição juvenil relacionada ao trabalho e à escola é proposta a partir do projeto de vida dos estudantes, na medida em que a função da escola seria a de apresentar as diferentes profissões aos estudantes e ressaltar que o trabalho não é apenas uma forma de aquisição de renda. O texto reconhece a influência das desigualdades sociais no ambiente escolar e como isso afeta o modo como o estudante lida com a escola e com o trabalho, mas restringe, porém, a função da escola à elaboração do projeto de vida de cada jovem, sem questionar a origem e as razões das desigualdades, depositando no indivíduo a capacidade de enfrentar as reconhecidas desigualdades por meio das oito macrocompetências socioemocionais: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração,

comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo.

O conceito de juventude desenvolvido no *Caderno 2* do EMITI evidencia uma compreensão homogênea do que é ser jovem. Um sentido restrito que se distancia do debate que vem sendo feito acerca da categoria juventude, ou conforme Dayrell (2003, 2007) juventudes, no plural, como forma de diferenciar as múltiplas formas de ser viver esse momento da vida, marcado pela diversidade e pelas desigualdades.

O projeto formativo presente nos materiais do EMITI elucidam esse caráter homogeneizante quando abstraem as características tidas como contingentes, tais como de gênero, raça, orientação política, condições de sociabilidade etc. Portanto, a homogeneização das juventudes se dá pela construção de uma definição essencialista que privilegia o que é comum e descarta o que diferencia.

Essa definição essencialista de juventude tem uma finalidade específica, tanto no *Caderno 2* quanto na obra *Protagonismo Juvenil*, que é a da caracterização dessa fase da vida como fase de transição da infância para a vida adulta. Esse argumento implica na ideia de que, independente da multiplicidade de juventudes presente no ambiente escolar, todo jovem se encontra em um momento de autonomia relativa que precisa ser dirigida. Em sua obra *Protagonismo Juvenil*, os autores afirmam que

a perspectiva que defendemos nega tanto o ativismo irresponsável do que têm uma visão messiânica do papel dos jovens nos processos de mudanças social em nível local, como também os cultores da sua manipulação e do seu apassivamento social. Nossa posição é a de um sólido e objetivo realismo pedagógico. Os adolescentes carecem de diretividade democrática, ou seja, uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autoderminação e autonomia. (COSTA, VIEIRA, 2006, p.24).

Essa diretividade democrática é o que justifica a proposição em torno do desenvolvimento das oito macrocompetências socioemocionais e, por conseguinte, o incentivo ao voluntariado e ao empreendedorismo.

Na próxima seção do artigo nos propomos a mostrar como a proposta de educação do IAS para o EMITI visa formar o jovem como um empreendedor de si, isto é, um trabalhador-cidadão-explorável-e-expropriado.

A concepção de educação do IAS: o jovem como um empreendedor

A obra *Education for human development* sintetiza a fundamentação teórica da concepção de educação defendida pelo IAS. Esse texto foi elaborado por esse Instituto em parceria com a Unesco. De acordo com esse documento, Antônio Carlos Gomes da Costa⁹ foi o responsável em adaptar os quatro pilares da educação para o século XXI da Unesco - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver a aprender a ser - à realidade brasileira.

Os quatro pilares da educação da Unesco se desdobrariam em três dimensões da vida: afetiva, cívica e produtiva. Para as finalidades do presente artigo, nos debruçamos sobre a dimensão da vida produtiva, haja vista sua centralidade nos materiais analisados. Nesses materiais é possível identificar, claramente, a associação entre protagonismo juvenil, cultura da trabalhabilidade e empreendedorismo.

De acordo com Viviane Senna a ideia de educação do IAS foi desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa na obra *A Presença da Pedagogia* (COSTA, 1999, p.17). Costa apresenta a ideia do protagonismo

⁹ Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos responsáveis pela redação do **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA), Lei nº8.069/1990, na década de 1990 foi oficial de projetos do Funda das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança na Organização das Nações Unidas (ONU). Porquanto, de 1983 até 1985, Costa foi diretor da Escola-Febem Barão de Camargos, em Ouro Preto, na direção dessa instituição correcional ele desenvolveu um projeto educacional fundamentada na ideia de protagonismo juvenil, na qual os jovens infratores não são vistos como um problema, mas sim como parte da solução. A metodologia desenvolvida por ele como diretor dessa instituição está relatada no livro **A presença da pedagogia** publicado em 1999 pelo Instituto Ayrton Senna. Costa também foi secretário de Educação de Belo Horizonte e em 2005, ele e sua esposa (Maria Jose Gomes da Costa) criaram a Fundação *Modus Faciendi*, cujo objetivo era prestar consultoria educacional. Essa empresa de consultoria prestou serviços as seguintes empresas: Odebrecht, Bradesco, Telefônica, Votorantim e Instituto Ayrton Senna. Antônio Carlos Gomes da Costa faleceu no dia 04 de fevereiro de 2011, a sua morte foi resultado de uma queda na sua residência.

juvenil como uma concepção educacional coerente com os desafios do contexto do neoliberalismo. Um dos principais desafios seria a questão do desemprego ao se reconhecer que, no contexto do neoliberalismo, os vínculos empregatícios não são mais fundamentados pela empregabilidade, mas sim pela trabalhabilidade. Em outras palavras, o mercado de trabalho contemporâneo é caracterizado pelo desemprego, baixos salários, vínculos empregatícios intermitentes e, por isso, os futuros trabalhadores deverão cultivar a competência do empreendedorismo como uma forma de compor a sua renda. Em razão disso, o IAS defende a necessidade da reformulação e da centralidade da preparação para o trabalho já no Ensino Médio.

O conceito de trabalhabilidade é problematizado em contraposição ao de empregabilidade, este significando a capacidade de um indivíduo de se colocar no mercado de trabalho, assegurando boas colocações profissionais. A ideia de trabalhabilidade trata da capacidade do indivíduo de se adequar ao dinamismo do mercado de trabalho, uma vez que o processo de globalização reconfigura as relações trabalhistas. Em outras palavras, a trabalhabilidade trata da capacidade de formar para se adaptar à flexibilidade e à precariedade do mercado de trabalho, que já não seria capaz de assegurar algum vínculo empregatício. Para Costa (2001, p.59), “o protagonismo juvenil não é certamente uma educação profissional. Sua relação com o mundo do trabalho reside no fato de que introduz o jovem numa realista e autêntica cultura da trabalhabilidade, uma visão inovadora de como ver, viver, conviver com o novo mundo”.

O conceito de cultura de trabalhabilidade é desenvolvido pelo autor no texto *Juventude popular urbana* (Costa, 2007). Nessa obra, a trabalhabilidade é compreendida como uma forma de qualificação profissional, o que é compatível com o que está disposto do Art. 2¹⁰ da LDB 9.394/96. Dito isso nas palavras dele,

a leitura atenta desse texto nos faz ver, claramente, que a expressão “qualificação para o trabalho” não tem, aqui, o sentido de

¹⁰ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

preparação estrita para alguém se desempenhar em determinado posto de trabalho. Neste contexto, a expressão evoca, de forma evidente, a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que possibilitam à pessoa um desempenho qualificado (de qualidade) na esfera produtiva. (COSTA, 2007, p.48).

Costa (2007) propõe que a ideia de qualificação para o trabalho presente na LDB 9.394/96 deva ser definida por meio da ideia de cultura para a trabalhabilidade, uma forma de articular educação e trabalho que não seja reduzida à educação básica ou à educação profissionalizante. Isso seria possível porque, educar para cultura da trabalhabilidade permitiria fomentar a aquisição de conhecimento, valores, atitudes e habilidade que possibilitem um desempenho qualificado na esfera produtiva, independentemente das possibilidades de se adquirir vínculos formais de emprego.

O trabalho é definido como a “fonte de riqueza material, emocional e espiritual e assim deve ser encarado por educadores e educandos”. (COSTA, 2007, p.39). O trabalho, concebido como realização pessoal é o que permite articular, nos materiais do EMITI, a relação entre escola e trabalho a partir da trajetória de vida dos alunos, de seu projeto de vida e do desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse contexto, a educação é compreendida como uma oportunidade de transformar potencialidades em competências, e que estas sejam convertidas em “ativos” na venda da força de trabalho.

No texto *Education for human development*, a Unesco e o IAS afirmam, que

as profissões exigem cada vez mais flexibilidade, criatividade e a posse de várias habilidades. Os jovens não podem mais limitar a sua preparação para um único emprego. Eles deverão ser preparados para entrar em um mundo no qual o trabalho não é mais o único caminho – o trabalho agora divide espaço com o empreendedorismo. Isto significa criar o seu próprio negócio ou devolver um trabalho cooperativamente ou associadamente¹¹. (UNESCO/IAS, 2005, p.60).

¹¹ Professions increasingly demand flexibility, creativity and the possession of several abilities. Youths can no longer limit themselves to preparing for one single job. They have to be prepared to enter a world where the job is no longer the only path – it now shares space with entrepreneurship. This means starting your own business or developing cooperative or even associative work.

Conforme a citação, as profissões devem ser pensadas a partir de um perfil de profissional, que, neste caso, deverá ser flexível, criativo e ter várias habilidades. Essas são descritas como competências para se tornar um empreendedor. Além disso, o mercado de trabalho é caracterizado pela ausência da empregabilidade, isto é, pela falta de vínculo de trabalho formal. Por esse motivo, os novos trabalhadores deverão ter o espírito empreendedor.

O IAS pensa a preparação para o trabalho a partir da competência aprender a fazer, que é relatada como uma forma de promover competências produtivas, como uma forma de promover o desenvolvimento econômico, social e político. Em razão disso, o aprender a fazer se desdobra nas três competências da cultura da trabalhabilidade: flexibilidade, criatividade e ter várias habilidades. Essas competências são organizadas em três áreas: a autogestão [self management], a cogestão [co-management] e a gestão de grupo [group management]. Dito isso nas palavras da Unesco e do IAS,

no século 21, essas competências são divididas em três áreas: autogestão, cogestão e gestão de grupos. Elas se expressam na vida dos estudantes por meio das seguintes habilidades: dirigir, gerenciar, coordenar, controlar e avaliar a própria produção (autogestão), a produção em equipe (cogestão) ou a produção de outros (gestão de grupo). Essas competências, atitudes e habilidades preparam espaço para o empreendedorismo, econômico, social, cultural ou ambiental¹². (UNESCO/IAS, 2005, p.59-60).

A justificativa para essas três áreas das competências produtivas são três, a saber: o processo de tecnização dos meios de produção, a transformação do vínculo de trabalho e aumento do desemprego. Em razão disso, cabe ao processo educacional preparar o estudante para esse mercado de trabalho, no qual o empreendedorismo é a sua característica.

¹² In the 21st century, these competencies are divided into three areas: selfmanagement, co-management and group management. They express themselves in the lives of learners in the following abilities: directing, managing, coordinating, controlling and evaluating one's own production (self-management), production within a team (co-management) or the production of others (group management). These competencies, attitudes and abilities make space for entrepreneurship, be it economic, social, cultural or environmental.

Neste contexto, os estudantes são pensados como empreendedores de si, os responsáveis pela gestão das suas vidas como se fossem uma empresa. Essa concepção de trabalho reforça a ideia da substituição da venda da força de trabalho para a venda da subjetividade, porque o empreendedor gere a sua vida como se fosse uma empresa.

A proposta educacional do IAS concebe cada competência básica como fonte de atitudes e habilidades, cuja finalidade é auxiliar os estudantes no enfrentamento dos desafios da sociedade em que vivem. Em razão disso, “definimos habilidade não apenas como a capacidade do estudante de aplicar o conhecimento em suas experiências, mas também de criar processos e de gestão de suas habilidades como ferramentas para transformar a si mesmo e o mundo¹³.” (UNESCO/IAS, 2005, p.47) E, “definimos atitudes (fontes de ação) como a postura básica que os estudantes assumem em relação às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas em suas vidas. Esta atitude depende da maneira como os estudantes entendem e dão sentido ao contexto do qual fazem parte¹⁴.” (UNESCO/IAS, 2005, p.47) O conceito de competência é composto por habilidades e atitudes, que podem ser definidas como uma forma dos educandos se ajustarem a um determinado tipo de sociedade, porque o foco dessas estariam no modo como o estudante deverá interpretar o mundo.

No caso da cultura da trabalhabilidade, como uma dimensão do aprender a fazer, o jovem deverá compreender a si mesmo como um empreendedor de si, pois o mundo é concebido de modo a ser reduzido ao mercado de trabalho caracterizado pelo empreendedorismo.

¹³ We define ability as the learners' capacity not only to apply acquired knowledge to their experiences but also to take charge of the process of creation and management of these abilities as tools to transform themselves and the world.

¹⁴ We define attitudes (action sources) as the basic stance learners take in relation to the several concrete situations, dimensions and circumstances in their lives. This attitude depends on the way in which learners understand and give meaning to the context of which they are part.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi debater os pressupostos, concepções e propostas de educação formulados pelo Instituto Ayrton Senna no contexto de implementação do Programa Ensino Médio Integral de tempo Integral (EMITI) em uma rede estadual pública.

A associação entre esse Instituto com outras entidades na composição do Laboratório EduLab21 permitiu, durante o estudo realizado, localizar os princípios que sustentam as concepções e proposições presentes nos materiais analisados. De igual modo, foi identificada a proximidade entre esses princípios e a tradução dos quatro pilares da educação desenvolvidos pela Unesco à realidade brasileira por Antônio Carlos Gomes da Costa, ideias apropriadas pelo IAS na produção de seus materiais.

Destacamos, também, neste trabalho, o papel do IAS como uma agência que almeja intervir na formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a formação da juventude. No ano de 2021 o IAS/EduLab21 propôs debater a preparação para o trabalho a partir da formação de uma personalidade dinâmica, capaz de se ajustar às características de um mercado de trabalho liberal.

Tendo por referência a pedagogia das competências, a ideia de trabalhabilidade presente nos materiais analisados conduz a uma educação administrada, cuja finalidade é a subjetivação de uma cultura da adaptação, contrária à produção da autonomia intelectual e moral que ultrapasse o ajustamento dos jovens às demandas do neoliberalismo. No contexto das relações capitalistas contemporâneas, a solução para problema do desemprego e da má remuneração seria o empreendedorismo, perspectiva central do projeto formativo presente na reforma do Ensino Médio da qual o EMITI é parte.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os materiais produzidos pelo IAS promovem, por um lado, a formação de um trabalhador explorável e, por outro lado, a formação de um cidadão expropriado. Nesta perspectiva, o trabalho é pensado como uma forma de transformar as competências e

habilidades de cada indivíduo em formas de produção de renda, como ativos para a venda da força de trabalho individual, ou dito de outro modo, como mecanismo de mercantilização de sua subjetividade. Isso seria possível porque, na compreensão desse Instituto, um sujeito dinâmico seria aquele capaz de se ajustar às demandas do neoliberalismo. Por fim, resta explicitada a concepção de educação do IAS que entende o processo educacional como a subjetivação de uma cultura da adaptação que tem como resultado a formação de jovens trabalhadores com potencial de serem explorados enquanto força de trabalho alijados de direitos trabalhistas, bem como cidadãos expropriados da sua cidadania.

Referências

ADORNO, T; HORKEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, DF, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 04 ago. 2022..

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº1.145**, de 10 de outubro de 2016. Regulamenta do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016.

BRASIL. **Resolução N°3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 18 ago. 2022.

COSTA, A. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Instituto Ayrton Senna - Global Editora, 1999.

COSTA, A. **Juventude Popular Urbana**: Educação, cultura, trabalho. São Paulo: Associação Caminhando Juntos - ACJ, 2007.



COSTA, A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2 ed. São Paulo: FTD; Salvador Bahia: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24. Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

FRASER, N; JAEGGI, R. **Capitalismo em debate, uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORKEIMER. Teoria Tradicional e teoria crítica. **Coleção Pensadores**. Editora Abril: São Paulo, 1980.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Caderno 2**: Princípios de educação integral. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis: IAS, 2019.

LANG, J. W. B., RUNGE, M. J., & De Fruyt, F. What are agile, flexible, or adaptable employees and students? In: **A typology of dynamic individual differences in applied settings**. European Journal of Personality, 35, 2021.

SILVA, F; JACOMINI, M. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 58, p. 922-948, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.AO03>

UNESCO. **Education for Human Development**. São Paulo: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, 2006.

Recebido em: 29 de novembro de 2022.

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2023.

Publicado em: 12 de julho de 2023.

