

## PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA ESCOLAR: O CASO DO PROGRAMA ACELERA BRASIL

*QUESTIONING SCHOOL PRACTICE: THE CASE OF ACELERA BRASIL PROGRAM*

*Josimara Wikboldt SCHWANTZ<sup>1</sup>*

*Carla Gonçalves RODRIGUES<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Considerando as fragilidades da educação brasileira para atingir resultados satisfatórios referentes aos processos de alfabetização, a temática desta pesquisa gira em torno do aprender. Objetivou investigar como vem sendo realizadas intervenções na prática escolar com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Adota como *corpus* de análise, o Programa Acelera Brasil (PAB) do Instituto Ayrton Senna (IAS). Com esta investigação, perceberam-se práticas amparadas numa concepção de educação tradicional, a qual almeja alcançar êxito com os estudantes sustentado por iniciativas que contêm em seu discurso os conceitos de eficiência, organização, avaliação e desempenho. É possível afirmar que alguns “pacotes educacionais” vêm alcançando resultados pouco eficientes quanto ao resgate do papel do professor como cientista da educação, bem como quanto ao desenvolvimento de espaços propositores de uma aprendizagem que aciona campos de autonomia docente e discente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Aprender. Programa Acelera Brasil.

### INTRODUÇÃO

Observando a problemática educacional atual referente ao ensino e à aprendizagem de estudantes da rede pública da educação básica, torna-se pertinente oferecer subsídios teóricos que auxiliem na compreensão do tema em questão, justificando a relevância desta pesquisa. Sabe-se que, no país, a herança de uma educação falha e desigual é acompanhada por muitos anos de altos índices de analfabetismo, tanto de crianças quanto de jovens e adultos das classes populares (PINTO et al., 2000). Angústias, dúvidas e inquietações emergem de docentes, na tentativa de pensar os processos do aprender desenvolvidos pelos estudantes no que diz respeito às suas práticas de ler e escrever e da própria atuação do professorado no cotidiano escolar.

Considerando os números indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na projeção do país, em 2013, percebe-se que esse índice alcançou o número de 5.2 nos anos iniciais do ensino fundamental, ultrapassando sua meta que seria de 4.9<sup>3</sup>. Essa dimensão possibilita problematizar como estão sendo

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Endereço eletrônico: [josiwikboldt@hotmail.com](mailto:josiwikboldt@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Endereço eletrônico: [cgrm@ufpel.edu.br](mailto:cgrm@ufpel.edu.br)

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 04 nov. 2015.

superadas as fragilidades em que a educação brasileira se encontra concernente aos processos de alfabetização e letramento dos estudantes. Avaliações externas realizadas, tais como a Prova Brasil<sup>4</sup>, junto ao rendimento escolar dos estudantes obtidos pelo Censo Escolar, apontam uma melhoria no ensino. Embora haja um caminho a ser percorrido, pois a meta nacional estipulada para 2021 é de 6,0, não se pode deixar de incluir nessa discussão o contexto que possibilita esses números “crescerem”: a qualidade da formação inicial e continuada de professores, das dependências das escolas, da merenda escolar, dos programas privados que constituem parcerias com governos para implantar modelos de ensino, como é o caso do Instituto Ayrton Senna.

Em contrapartida, o Instituto Ayrton Senna (2015) afirma que mais de 90% de alunos multirrepetentes são aprovados e obtêm sucesso na aprendizagem pelo Programa Acelera Brasil (PAB). O IAS abrange todas as regiões do Brasil, alcançando mais de um quarto dos municípios brasileiros, de acordo com o Relatório de resultados 2011<sup>5</sup>. Também se constata segundo dados do INEP<sup>6</sup>, que a taxa de distorção idade-série<sup>7</sup> no ensino fundamental, com abrangência nacional, em 2006, era de 28,6%. Na mesma direção, o percentual obtido nas pesquisas em 2010 demonstra que essa taxa atenuou para 23,6%, sinalizando um processo de aumento na correção do fluxo escolar.

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, o objetivo geral deste trabalho opera na tentativa de perceber como o PAB exerce suas atividades no cotidiano escolar, evidenciando a concepção de aprendizagem proposta em seu trabalho. A questão de pesquisa surge desde as inquietações: De que forma o Programa Acelera Brasil, com intuito também de alfabetizar, atua nas escolas de educação básica? Que concepções de aprendizagem estão imersas em suas propostas de trabalho?

## CONTEXTUALIZANDO O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ACELERA BRASIL

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental (ONG) sem fins lucrativos que, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e de secretarias municipais e estaduais, desempenha suas atividades através de programas educacionais desde 1994. Tem como missão a produção e a aplicação em escala de

<sup>4</sup> A Prova Brasil é o nome que recebe a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Esta avaliação é aplicada censitariamente aos discentes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na turma avaliada. Informações disponíveis em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2015.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/relatorioresultados2011/institucional/> Acesso em: 04 nov. 2015.

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <http://dados.gov.br> Acesso em: 04 nov. 2015.

<sup>7</sup> É considerada como distorção idade-série, a diferença de dois anos ou mais entre a idade do estudante e a série recomendada pela legislação que organiza a oferta de ensino no país.

conhecimento, estudando os desafios atuais, desenvolvendo soluções ditas inovadoras a serem aplicadas nas escolas.

Inicialmente, oferecia programas complementares em turnos inversos e salas especiais de aceleração da aprendizagem para alunos defasados. Hoje, já se tem comprovado que o Instituto influencia diretamente na política educacional brasileira, indo do currículo e a aula até o sistema de gestão das escolas e secretarias. Peroni (2013b) evidencia este fato demonstrando a notícia apresentada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, em que o Ministro Moreira Franco, em 24 de setembro de 2011, assinou o acordo de cooperação técnica com o IAS, tendo por um dos objetivos “subsidiar a Secretaria na formulação de políticas públicas com o foco na educação” (PERONI, 2013b, p. 9).

Essa relação entre as instituições privadas e o Estado brasileiro se dá por meio de parcerias em que as ONGs se destacam como organizações capazes de sanar as dificuldades sociais apresentadas no cenário atual educacional, econômico e político. O IAS, como uma organização que visa atuar na educação, oferece o provimento de serviços de interesse público em troca de isenção ou renúncia fiscal, por meio de legislação favorável às ações promovidas (PERONI; CAETANO, 2016).

O IAS não afirma, de maneira explícita, a concepção epistemológica de aprendizagem adotada, mas destaca competências recomendadas como pilares para a educação. A confecção dos materiais e do planejamento das ações do Instituto organiza-se em torno das ideias de Jacques Delors sobre quatro aprendizagens ditas como fundamentais: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998). Essa referência, embora não seja atual, focaliza-se no objetivo da pesquisa, que é entender a concepção de aprendizagem do IAS, mais especificamente, no PAB desde sua criação.

Outro princípio que conduz os trabalhos do IAS refere-se a uma educação permanente, menos preocupada com a quantificação dos conhecimentos e mais voltada para como serão aproveitados e explorados do início ao fim da vida escolar do educando, de forma a poderem adaptar-se às mudanças incessantes do mundo contemporâneo. Assim, conforme indicado no site do IAS<sup>8</sup>, seus programas se valem de um rigoroso planejamento, avaliação dos processos e materiais como ferramentas importantes para alcançar as metas estabelecidas para um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: [www.senna.org.br](http://www.senna.org.br). Acesso em 04 nov. 2015.

Segundo o Relatório de 2013, o Instituto oferece “soluções educacionais”, delineadas a partir de objetivos e do público-alvo. O IAS atende a comunidade escolar pública nos diferentes anos de escolarização, por meio da atuação em variados programas: Circuito Campeão, Gestão Nota 10, Fórmula da Vitória, SuperAção Jovem, Educação pelo Esporte, Educação pela Arte, Educação e Tecnologia, Brinquedoteca, Se Liga e o Programa Acelera Brasil (INSTITUTO, 2015).

Em relação ao Programa Acelera Brasil, o Instituto afirma que ele vem a suprir falhas da gestão escolar de algumas instituições públicas. Impõem seu trabalho em prol da melhoria do desempenho de estudantes repetentes, investindo seguramente na avaliação e no monitoramento das execuções de trabalho dos docentes. O PAB foi criado em 1997 e configura-se como um programa emergencial de correção de fluxo no ensino fundamental. Tem como finalidade combater a repetência, colaboradora para um posterior abandono dos estudos, considerando-a causadora da distorção entre a idade e o ano escolar em que os estudantes frequentam. Ao mesmo tempo, visa contribuir para que, no período de um ano, alcancem o nível de conhecimento esperado, progredindo em sua escolaridade.

Seu funcionamento baseia-se em aplicar a metodologia em classes de aceleração com o máximo de 25 estudantes alfabetizados, que apresentam defasagem por repetirem o ano letivo uma ou mais vezes. Eles são acompanhados por um professor da rede, capacitado tecnicamente para esse trabalho. A intenção é contribuir para que o aluno avance em seus conhecimentos e consiga ultrapassar a primeira fase do ensino fundamental. Para tanto, o IAS dispõe de material didático específico, incluindo o monitoramento e a avaliação constante do desempenho de todos os envolvidos no Programa, discentes e docentes.

Em relação à pesquisa bibliográfica realizada, não foi identificado um debate em torno dos fatores que ocasionam o fracasso escolar. Sabe-se que esta discussão começa a ser disseminada por pesquisadores no final do século XX, de modo que estabelecem a compreensão dos fatores sociais, econômicos e políticos, como precursores de uma cultura da repetência. Pesquisas como a de Ferraro (2004) e Damiani (2006), por exemplo, demonstram a escolarização no Brasil na ótica da exclusão, apontando fatores intra e extraescolares como causadores do fracasso escolar. Damiani (2006) revela que o rendimento dos estudantes está diretamente associado às características culturais da escola e que, portanto, o processo de escolarização não é uniforme em todas as instituições de ensino.

A partir dos estudos realizados, percebeu-se que talvez olhar para os fatores que causam o fracasso escolar de estudantes não seja uma prioridade do PAB, nem uma questão de forte interesse das instituições privadas que desejam a melhoria da educação pública brasileira. Isso demonstra que a vida social não se destaca como

prioridade para a definição de suas políticas, de maneira que o desejo maior seja a instalação do projeto do capital nas estruturas do Estado, para que, assim, transmita sua lógica (PERONI; CAETANO, 2016).

As formações dos professores são organizadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação de cada estado participante, sendo gerenciadas pelo IAS, e ofertadas no início do ano letivo para as escolas que aderirem ao Programa. Consistem em um encontro presencial e outro a distância, sendo este oferecido através do curso denominado Capacitar, que dispõe de demonstrações, técnicas e metodologias relacionadas às disciplinas básicas do currículo para serem trabalhadas nas turmas.

Os docentes selecionados a trabalharem nessas classes especiais, em suas respectivas escolas, passam por um treinamento inicial que visa mobilizá-los e convocá-los para essa experiência. As orientações mais detalhadas constam no Manual do Professor, um instrumento pedagógico, usado para auxiliá-lo em sala de aula. No decorrer do ano, o professor recebe a visita semanal de um supervisor, que observa sua dinâmica de trabalho e apresenta um retorno sobre a maneira como está desenvolvendo suas aulas. A cada 15 dias, todos se reúnem para trocar experiências e apresentarem as dificuldades encontradas.

No tocante aos alunos, as avaliações acontecem ao longo do ano. Ao final de cada duas ou três semanas, o docente conclui um projeto de aprendizagem, subsidiado nos livros didáticos do Programa. Nessa ocasião, eles são analisados quanto ao domínio dos conteúdos, desempenho frente às atividades executadas e discussão sobre seus progressos e competências de estudo.

Os estudantes que participam das turmas do PAB são aqueles que vêm repetindo anos consecutivos de estudo e que, de alguma forma, não conseguem alcançar uma aprendizagem satisfatória, segundo avaliações pedagógicas realizadas a partir dos conteúdos curriculares trabalhados durante o ano letivo. As atividades do PAB iniciam com o levantamento do grupo de estudantes que se aplicam ao contexto de defasagem série/ano. Depois de identificados, elabora-se um plano para regularizar o fluxo, com prazo máximo de quatro anos de trabalho na escola. Assim que realizada a identificação, é feito um teste diagnóstico a fim de separar os alfabetizados dos que ainda não dominam a linguagem da leitura e da escrita. Na maioria dos casos, são estudantes advindos de um setor social desfavorecido, acompanhados de muitas necessidades na gestão familiar, bem como estrutural e emocional.

Não se pode deixar de destacar que, em 2011, no Rio Grande do Sul, foram aprovados 91,6% dos estudantes do Acelera Brasil, número considerável, tratando-se de uma política de correção de fluxo escolar e de um Programa que não apresenta, de forma explícita, a base epistemológica que rege seu trabalho. O PAB também atua em aldeias indígenas como, por exemplo, as que vivem as margens do Rio Xingu,

na Floresta Amazônica. São crianças do povo Asurini, e sua escola integra uma das redes parceiras do Instituto em Altamira, no Pará, conforme demonstra o Relatório de resultados 2012<sup>9</sup> do IAS. A partir dessa informação, é possível indagar se existe alguma adaptação ou o material trabalhado com os estudantes do sul do Brasil é o mesmo utilizado pelos indígenas do Pará?

Eis uma questão que aflige: qual proposta executada para fazer uso do ensino para que crianças de culturas tão diversas aprendam a ler e a escrever? Talvez caiba, neste momento, tal investigação em busca dos limites e das possibilidades de trabalho em que o trato com a leitura e a escrita aconteça, levando em consideração os processos inventivos e criadores das crianças, acompanhando suas singularidades, ação menos aparente no discurso de atuação do PAB.

### **ACOMPANHANDO DISCUSSÕES SOBRE O PAB**

Buscar elementos teóricos que se relacionam com o que se pretende investigar torna-se uma das primeiras tarefas a ser realizada quando se está inserido em um trabalho de pesquisa no campo educacional. Dessa forma, efetiva-se a procura por artigos relacionados à temática, aqui contemplando o assunto referente às classes de aceleração do Programa Acelera Brasil, como maneira de acompanhar as discussões realizadas por outros pesquisadores da área.

Como caminho metodológico do trabalho investigativo descrito nesta sessão, foram escolhidos os bancos de dados científicos do *SciELO* (Scientific Electronic Library Online) e do *Google Acadêmico* como forma de iniciar a busca pelo conjunto de palavras: “Programa Acelera Brasil”. Dos 18 trabalhos encontrados, sete foram escolhidos pelo ano de publicação. De maneira a organizar o exame para que o assunto fosse o mais atual possível e, do mesmo modo, resgatar discussões desde a criação do PAB e sua atuação, optou-se por artigos publicados no período de 1999 a 2013, sublinhando os primeiros anos do século XXI.

No primeiro trabalho estudado, “Limites e possibilidades dos Programas de Aceleração de Aprendizagem”, Sousa (1999) analisa os limites e as possibilidades da escola integrar alunos com distorção nos anos de estudo regular e, desta forma, ingressar em classes de aceleração da aprendizagem. A autora discute os resultados a partir de duas categorias de análise: os efeitos das estratégias pedagógicas promovidas por secretarias e institutos que oferecem tal proposta e as possibilidades de integração/inclusão desses alunos no processo de educação regular.

Discute os resultados a partir de duas categorias de análise: os efeitos das

---

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/index.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp) Acesso em 04 nov. 2015.

estratégias pedagógicas promovidas por secretarias e institutos<sup>10</sup> que oferecem tal proposta e as possibilidades de integração/inclusão desses alunos no processo de educação regular. Baseia-se nas avaliações realizadas por professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUCSP e por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas sobre a atuação dos programas de aceleração.

A pesquisadora analisa duas categorias a partir dos resultados obtidos pelas avaliações externas do Programa de Aceleração de Aprendizagem e do Acelera Brasil: a efetividade dos programas para produzir aprendizagens e a sua contribuição para a integração dos alunos egressos na escolarização regular. Segundo avaliações externas do PAB, as médias desses alunos ainda estão ligeiramente mais baixas do que a média dos alunos regulares. A estimativa feita do Programa de Classes de Aceleração da Secretaria de Educação de São Paulo averiguou notas similares de desempenho entre os alunos regulares e do Programa. O que de fato não exclui dados de melhoria.

Quanto à contribuição dessa ação para integrar alunos nas turmas regulares, Sousa (1999) percebeu o isolamento das classes de aceleração no interior da escola, além da falta de diálogo entre professores sobre o trabalho desenvolvido, certo preconceito em relação ao aluno egresso e diferenças de tratamento pelos professores de uma turma regular para outra especial. Desta forma, a pesquisadora observou que os alunos egressos das classes especiais apresentavam maior dificuldade em acompanhar o ritmo de uma turma regular, apesar de terem obtido resultados satisfatórios nas provas.

Para finalizar, a autora discorre sobre a questão dos limites e possibilidades acerca da inclusão escolar desses dois programas, citados no texto. As possibilidades se dirigem ao caminho da inclusão, da aceitação da diversidade, de valores e práticas pedagógicas que legitimem a escola como a propositora da cidadania. Para Sousa (1999), como atitude de efetiva inclusão é indispensável assumir a metodologia dos programas em toda a escola de forma integral, realizando um forte investimento para compreender os processos de exclusão, ao fornecer subsídios para uma prática que abrangesse os alunos no processo educativo. Os limites se dão a partir do momento em que os programas, ao reduzirem sua atuação no desenvolvimento de procedimentos que os professores devem realizar, reduzem a compreensão do fenômeno de exclusão a apenas defasagens de aprendizagem. Com isso, limitam sua abordagem na dinâmica escolar, enfraquecendo a função política e social do enfrentamento da questão.

Evidenciando fatores de contribuição de ações de políticas públicas à educação, Gouvêa (2000) oferece um artigo intitulado “Um salto para o presente: a educação

---

<sup>10</sup> Neste artigo, as autoras analisam estratégias realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelo Instituto Ayrton Senna.

básica no Brasil”. O trabalho trata de delinear algumas transformações políticas e sociais no Brasil ao passo em que as décadas de 80 e 90 se dirigem. Mudanças referentes à educação, com foco nas políticas públicas, é seu ponto principal, demonstrando evoluções positivas através de dados de avaliações e censos escolares.

O referido artigo discute esses indicadores, procurando destacar os pontos mais dramáticos como as taxas de analfabetismo, distorção idade-série, professores sem formação superior e falta de vagas na rede pública. É pertinente enfatizar que se trata de um trabalho de mais de uma década atrás, onde se aproveitará algumas informações como forma de desenhar um percurso e desvelar os caminhos de avanços e retrocessos referentes à qualidade da educação pública brasileira.

Demonstra Gouvêa (2000) que, por volta da década de 80, o fracasso escolar foi evidenciado como uma chaga que se instalou no sistema educacional, fato que ocasionou medidas mais bruscas de atenção a outros setores deste segmento. As estatísticas desvelaram a realidade: jovens fora da escola, multirrepetentes e analfabetos funcionais. A partir de então, os formuladores de políticas públicas passaram a focar suas investigações para dentro das escolas, pois perceberam que o mais importante era dirigir investimentos para a qualidade escolar, estudantil e professoral.

A autora traz algumas ações desempenhadas a partir da década de 90, as quais favoreceram o aumento da qualidade do ensino percebido no avanço dos índices de crianças e jovens na escola. Dessa forma, conclui que esta ação só foi possível devido aos esforços articulados pelos três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), à participação efetiva da comunidade na vida escolar e a uma convergência de políticas bem planejadas e duradouras. As políticas implantadas procuraram criar e propagar o sistema de ciclos, promovendo regularmente programas de aceleração de aprendizagem, possibilitando, àqueles alunos com idade acima do recomendável, que frequentam classes especiais, avancem rapidamente nos estudos, a fim de que alcançassem o ano escolar compatível. Para exemplificar como esse tipo de política pública vem sendo efetivada, a autora indica a leitura de Setúbal (apud GOUVÊA, 2000, p. 21), em nota de rodapé para mais informações a respeito do desenvolvimento do Programa Acelera Brasil, não mencionando nenhuma escola específica.

Ainda, relata sobre as políticas implantadas e o que vem sendo feito a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que resultados já passam a existir: queda nas taxas de analfabetismo da população jovem brasileira, aumento do número médio dos anos de estudo - principalmente entre as mulheres -, crescimento de matrícula em todos os níveis de ensino, diminuição das desigualdades regionais, melhoria do fluxo no ensino fundamental com a queda das taxas de evasão e repetência (distorção em 1991: 64,1% e em 1998: 46,6%), melhoria da qualificação dos professores da educação básica e municipalização do ensino.



Evidenciando ações políticas das classes de aceleração da aprendizagem, no artigo intitulado “Processos pedagógicos e políticos nas classes de aceleração: possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar”, Hanff (2013) traz um histórico das mudanças estruturais no sistema de ensino brasileiro. Durante as décadas de 80 e 90, acentuam-se as discussões sobre o fracasso escolar. Estudos foram desempenhados concluindo causas do insucesso de alunos advindos de fatores extra e intra-escolares.

Hanff (2013) enfatiza que municípios e estados brasileiros, pressionados a dar solução ao problema da reprovação nas escolas públicas, passaram a adotar uma política de promoção automática, implantada, principalmente, para os anos iniciais do ensino fundamental, fator este que ocasionou discussões a respeito da qualidade do ensino oferecido. Segundo dados deste artigo, São Paulo foi o primeiro estado a implantar o Projeto Classes de Aceleração, em escolas públicas estaduais. O Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 1997, aprovou uma resolução regulamentando o projeto “Ensinando e aprendendo com Sucesso – Classes de aceleração”. No mesmo ano, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através do programa semanal “Palavra do Presidente”, incentivou escolas a adotarem o “Programa de Aceleração de Aprendizagem”. Naquela época, começaram os avanços na busca pela diminuição das taxas de distorção por programas emergenciais oferecidos por entidades privadas, como é o caso do Instituto Ayrton Senna.

De acordo com Hanff (2013), mais do que alterar números, é necessário dar um novo significado ao processo de ensino-aprendizagem a esse outro cenário da educação. A autora cita municípios<sup>11</sup> que incluíram a reorganização pedagógica e curricular de tempos e espaços, optando pela implantação dos ciclos de formação e adaptando a política à realidade escolar de determinada localidade.

Pensando nas formas como se avaliam as aprendizagens dos alunos integrantes de classes de aceleração, Oliveira (2002) aborda este assunto no artigo intitulado “Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)”. Mais especificamente, neste trabalho ele apresenta, descreve e analisa os resultados referentes ao Programa Acelera Brasil, do ano de 1997 a 2000, em 24 municípios brasileiros. Apesar de algumas metas não terem sido alcançadas em sua totalidade como, por exemplo, regular o fluxo escolar num prazo de quatro anos, ele destaca resultados de taxas de sucesso variando entre 70% e 90% nos municípios analisados.

Segundo o autor, os pressupostos cognitivos que baseiam o planejamento e o desenvolvimento do PAB são descritos no livro *A Pedagogia do Sucesso* (OLIVEIRA, 1998). Ao longo dos primeiros quatro anos, foi efetuada sua avaliação externa, por amostragens, pela Fundação Carlos Chagas. Essa avaliação incluiu pré e pós testes de

---

<sup>11</sup> As experiências mais conhecidas são a da rede municipal de Porto Alegre (RS), de Belo Horizonte (MG) e de Santo André (SP). No Estado de Santa Catarina, destaca-se a rede municipal de Blumenau.

Língua Portuguesa e de Matemática, semelhantes aos testes realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) no final do ano letivo.

A propósito de seu desempenho, as taxas de abandono da escola, registradas no programa, são de 9% nos anos de 1998, 1999 e 2000. O autor afirma que essas taxas são 50% menores que as dos demais alunos, não participantes do programa, das mesmas escolas e não descarta a existência de abandono dentro do próprio Programa, lembrando que o mesmo tem por finalidade regular o fluxo escolar e minimizar tais causas. Em um levantamento realizado em 1998, cita algumas razões que justificam esse índice: 50% se devem a fatores extra-escolares e a outra metade, a fatores intra-escolares, como, por exemplo, o calendário da escola inadequado ao estudante.

Oliveira (2002) traz à discussão os efeitos colaterais ocasionados pela difusão do referido Programa: a melhoria da qualidade docente. A justificativa se baseia pela oportunidade de capacitar os professores através do curso formal Capacitar e das reuniões quinzenais com seus coordenadores e supervisores, a fim de planejar e avaliar suas práticas. O autor considera como uma limitação do PAB o descompasso entre a proposta de correção de fluxo escolar em quatro anos e os resultados obtidos que ficaram aquém da expectativa. Outra limitação faz referência à meta de aceleração para a 5ª série (atual 6º ano) ou mais, identificada pela resistência com que os professores têm de avançar as crianças para os anos seguintes. Segundo ele, é necessário pensar em formas mais objetivas de progressão e não simplesmente deixar por conta a decisão dos professores. Uma terceira limitação se dá quando suas médias se mostram inferiores àquelas relacionadas aos alunos de séries regulares. Há hipóteses de que ainda existem deficiências na implementação do acompanhamento e gerenciamento do Programa. Um quarto limite refere-se a pouca disseminação das ideias descritas no material A Pedagogia do Sucesso, prevalecendo, por isso, a cultura da repetência.

O autor conclui o artigo enunciando algumas lições: a defasagem é um problema imenso, mas superável. A correção do fluxo exige esforço no campo da alfabetização e o Programa só é bem sucedido se for cuidadosamente implementado na sala de aula. Quanto às implicações para formulação de políticas públicas, derivam do PAB três contribuições importantes para se repensar a implementação de classes de aceleração: evidenciar os problemas de aprendizagem, defasagem e repetência, sugerir a necessidade de examinar outras opções para corrigir o fluxo escolar e aprimorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)<sup>12</sup>, na tentativa de articular a correção de fluxo e a municipalização do ensino.

---

<sup>12</sup> Substituído atualmente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Verificando as repercussões acerca da implantação de projetos de iniciativas do Terceiro Setor<sup>13</sup> no setor público, Peroni (2013a), em seu trabalho intitulado “Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação”, analisa algumas ações políticas brasileiras na educação. Neste artigo, a autora trata de verificar repercussões para a gestão da educação, ocasionadas a partir das parcerias realizadas entre os setores público e privado. Ela analisa as redefinições do papel do Estado, em particular os efeitos da atual Social-democracia, denominada Terceira Via, a qual é conceituada, a partir de estudos baseados em autores como Antony Giddens e Ricardo Antunes, como um setor que quer transcender o Neoliberalismo. No caso brasileiro, a autora traz como estratégia de análise o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) e identifica, neste documento, fissuras e contradições em relação ao discurso sobre a regulação e a coordenação do Estado.

Como um exemplo dado sobre as iniciativas do Terceiro Setor, a autora demonstra as atividades do Instituto Ayrton Senna e investiga, na cidade de Sapiranga, interior do estado do Rio Grande do Sul, repercussões na gestão pública das escolas em que essa parceria é efetivada. Ao analisar a lei que estabelece o convênio entre as instituições, percebe o controle estabelecido pelo IAS e verifica, conjuntamente, que o conteúdo gerencial da proposta se baseia no livro *A Pedagogia do sucesso* (OLIVEIRA, 1998). Na própria Lei Municipal nº 3.180, de 03 de julho de 2003, a qual estabelece os princípios da Gestão Democrática no município, essa Pedagogia está presente, assim como conceitos caros à administração gerencial como a eficiência.

A autora verificou, através da pesquisa, que o conteúdo trabalhado na sala de aula do Programa é controlado, principalmente pela maneira com que os professores devem desenvolvê-los e avaliá-los. Através de entrevistas cedidas por professoras e diretoras das escolas pesquisadas por Peroni (2013a), esta pode perceber a competitividade estimulada entre as escolas em função das divulgações das avaliações realizadas. Foi visto no estudo, ainda, a ausência de preocupação do IAS em estabelecer diálogo com a comunidade escolar.

Peroni (2013a) questiona as aulas prontas que, metodologicamente, o PAB executa. Segundo a autora, essa prática opõe-se aos processos educacionais por que tanto se tem lutado, inviabilizando a construção de projetos mais criativos, voltados às reais necessidades da comunidade escolar em questão. A autora verificou assim, uma grande contradição entre o que o próprio capital solicita da escola com a reestruturação produtiva e o que propõe como precarização do trabalho do professor.

---

<sup>13</sup> Fazem parte do Terceiro Setor instituições privadas de utilidade pública. Com a diminuição de serviços prestados pelo Estado (Primeiro Setor) à população, o Setor privado (Segundo Setor) oferece um apoio ao governo, estabelecendo, assim, esse Terceiro Setor, ampliando atividades supostamente sem fins lucrativos.

Para finalizar, evidenciou, como consequência das parcerias com o Terceiro Setor, a materialização dos direitos sociais em políticas universais, as quais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas. Segundo Peroni (2013a), a ideia da democracia como pedagógica para a construção de uma sociedade igualitária e justa acaba cedendo lugar à naturalização do possível, com políticas filantrópicas realizadas por cidadãos de boa vontade, mas nem sempre construídas sobre bases democráticas.

Sob o olhar da dialética materialista, Chaves e Motta (2011) analisam, no trabalho intitulado “Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso”, se a parceria público/privado tem favorecido um retrocesso nas lutas históricas dos profissionais da educação na construção de uma noção de cidadania.

Chaves e Motta (2011) acreditam que a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna está inscrita em um pretensioso consenso que qualifica as instituições do chamado Terceiro Setor. Em relação às ONGs, os autores sinalizam críticas referentes a suas atuações. Como parceiras do poder público, encontram-se no fato de as teorias do capital humano e social estarem alicerçadas em ações que procuram diminuir a tensão social existente entre as classes privilegiadas pela acumulação do capital e as classes excluídas.

A partir de referenciais teóricos que orientam essa linha de pesquisa, os autores afirmam que, além de contribuir pedagogicamente com a melhoria nos resultados objetivos alcançados nas avaliações da Prova Brasil, o Programa Acelera Brasil se encarrega de desenvolver noções de cidadania baseadas na Teoria do Capital Humano e na Teoria do Capital Social. Dessa forma, como hipótese, afirma, do mesmo modo, que o PAB tem difundido um conceito de cidadania que não tem por prioridade a conscientização da necessidade de se buscar espaços de discussão democráticos.

Por fim, no texto intitulado “A iniciativa privada na educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil”, Freitas et al (2013) faz uma análise do Programa, evidenciando pouca ou nenhuma autonomia do professor diante dos processos de ensino-aprendizagem, devido às formas como são conduzidos a trabalhar, seguindo tais “pacotes educacionais”. Afirmam que a educação passa a fazer parte da lógica capitalista.

As autoras trazem uma pequena análise do discurso contido no Movimento Todos pela Educação<sup>14</sup> que legitima a lógica privatista de que o Estado é incapaz

---

<sup>14</sup> Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira e tem por objetivo propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, além da ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. Informações disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

de fornecer um serviço público de qualidade. Da mesma forma, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) institucionaliza a atuação de entes privados na escola pública, através de ONGs.

Para reconhecer o papel do professor no PAB, as autoras realizaram entrevista com uma professora carioca executora de tal programa. Após cumprir a proposta, puderam perceber que o nível de autonomia pedagógica no programa é baixo ou inexistente. Deste modo, confirmaram a concepção de que o professor é apenas um tarefeiro, já “que não participa das etapas da elaboração do processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção ao grupo de alunos com os quais trabalha” (FREITAS et al., 2013, p. 8).

Como contraponto ao que desvaloriza a atuação professoral na escola, as autoras demonstram uma proposta de formatação das atividades executadas pelo professor, organizada pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPERJ): a Escola de Formação. Seu principal objetivo é a construção coletiva do trabalho docente da escola pública, um espaço de contínua reflexão e participação ativa da categoria nos espaços que circundam sua atuação.

Para concluir, trazem à discussão a necessidade de se discutir sobre esses programas que têm por proposta, além de enfrentar os baixos índices de aprendizagem, excluir o professor de todo o processo educativo e pedagógico. Faz-se necessário pensar sobre o resgate do seu papel enquanto intelectual, pesquisador e cientista da educação.

## **PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NESTA CONTEMPORANEIDADE: QUAL É A NOSSA URGÊNCIA?** – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das situações descritas nos artigos apresentados, este texto tentou compreender de que forma o PAB atua nas escolas de educação básica, bem como as concepções epistemológicas imersas em sua proposta de trabalho. De acordo com a investigação bibliográfica realizada, é possível observar que o Programa prega, em seu discurso e em sua prática, conceitos desenvolvimentistas, tanto na atuação dos professores quanto na atuação dos estudantes, seguindo a proposta para uma “pedagogia do sucesso”. Em relação à concepção do papel da educação na vida social, percebe-se que, para o IAS e, consequentemente, o PAB, o diálogo com a comunidade escolar não é uma de suas prioridades. Isso possibilita acionar uma política fragmentada em que o sucesso ou o fracasso fica a cargo e responsabilidade dos “clientes” do mercado. Compreende-se que o IAS exonera-se das responsabilidades sociais, pois é regido fortemente pela lógica do capitalismo, atentando menos para a gestão democrática e

curricular e bem mais para os resultados de aprovação obtidos por meio da aplicação do seu projeto de ensino.

Constatam-se implicações do Terceiro Setor no universo educacional brasileiro, de maneira que a gestão democrática cede lugar a um controle externo de instituições privadas. E é com base em seus princípios, uma lógica de mercado, que as políticas públicas são construídas. Estudos de Peroni e Caetano (2013; 2015) evidenciam as relações entre o público e o privado, de modo que o privado acaba por definir o conteúdo do público. Isso implica, além de outros fatores, as concepções de aprendizagens adotadas pelo governo, ao acarretar uma diminuição de autonomia dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes e de toda a comunidade escolar. Um fato bem discutido atualmente é a definição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) que parece ter influências do setor privado, ao padronizar modos de exercer procedimentos pedagógicos e priorizar conhecimentos em detrimentos de outros. Como consequência dessa influência, a democratização da educação é banalizada.

Ao retomar os textos estudados para a realização desta investigação, foi possível destacar algumas palavras que podem ser compreendidas dentro do discurso neoliberal seguido pelo Instituto Ayrton Senna e desenvolvido pelo PAB: desempenho, monitoramento, treinamento, avaliação, competência, eficiência, instrumentalização dos professores, uso sistemático dos materiais e controle.

Percebe-se, de acordo com as pesquisas mencionadas, que o isolamento de programas de aceleração da aprendizagem dentro das escolas tem contribuído para a exclusão dos estudantes que frequentam as turmas especiais. Essa prática acaba dificultando o processo de inclusão e de ações globais em que a escola seja a propositora da cidadania de seus discentes.

Ao compreender a trajetória histórica e política em que a educação brasileira tem passado, compreende-se como avanços a articulação dos três níveis de governo, a participação mais ativa da comunidade na vida escolar, políticas planejadas e mais duradouras. Contudo, observa-se, ainda, um número considerável de evasão escolar a nível nacional. De acordo com o censo de 2010, são 1,1 milhão de crianças com idades entre 5 e 6 anos, 966 mil entre 7 e 14 anos e 1,7 milhão de adolescentes entre 15 a 17 anos fora da escola. Destaca-se, também, como uma iniciativa do MEC que vem a qualificar a educação pública, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos a fim de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Uma ação que poderá minimizar os efeitos de políticas filantrópicas executadas pela parceria público-privada, que qualificam instituições do Terceiro Setor.

Em conformidade com as ideias de Hanff (2013), torna-se necessário criar outros significados ao processo educativo, observando o cenário atual da educação pública, principalmente. Mais do que alterar números, compreende-se a urgência em resgatar o espaço escolar como um lugar de discussão democrática, onde o professor é o construtor do ensino-aprendizagem como uma prática social.

De maneira inversa aos conceitos apontados anteriormente, de um ideário privatista, defende-se a concepção pós-crítica para pensar a educação nesta contemporaneidade. Assim, destacam-se conceitos como diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo para serem problematizados, observando o desenvolvimento do currículo nas escolas e de que maneira ele afeta o modo com que se vive, se aprende e se compreende o mundo (SILVA, 2007).

Acredita-se que os professores brasileiros envolvidos na tarefa de alfabetizar não necessitam seguir, sistemática e ordeiramente, “pacotes educacionais” para chegar a um resultado satisfatório de aprendizagem dos estudantes. Necessitam, sim, de mais espaços de formação contínua dentro da própria escola, de momentos de estudos e discussões baseadas em aspectos educacionais menos tradicionais, isto é, contemporâneos, democráticos e explícitos, investigando de que maneira dão-se os processos do aprender, bem como do alfabetizar, considerando a configuração local da comunidade em que estão inseridos.

É pertinente, também, pensar e problematizar a própria formação dos professores para além da sala de aula, na relação estabelecida entre o saber e o fazer, no reconhecimento de procedimentos que envolvam o seu fazer, podendo usá-los nas suas práticas como um espaço e tempo de constituição de processos de subjetivação. Por fim, deseja-se que os docentes tenham a possibilidade de escolher como e de que modo querem desenvolver suas propostas pedagógicas e curriculares, conquistando espaços de autonomia no cotidiano escolar e resgatando seu papel de cientista da educação para, com isso, potencializar o prazer do aprender em seus alunos.

**Abstract:** Considering Brazilian education fragilities to achieve satisfying results referring to literacy processes, this work theme goes towards learning. We aim to investigate how interventions in the education practice are being made with students from primary school early years. We embrace as analyses *corpus* the program *Acelera Brasil* from *Instituto Ayrton Senna*. With this investigation, we notice some practices supported by traditional educational concept, which aims to achieve success with students supported by initiatives that reckon in its speech the concepts of efficiency, organization, evaluation and performance. It is possible to state that some “educational packages” have been achieving inefficient results about the rescue of teacher’s role as an education scientist, as well as the development of learning proponents spaces which active teaching and students autonomy fields.

**Key words:** Education. Learning. Acelera Brasil Program.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília, 2016. Disponível em < <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2016.
- CHAVES, D. S. P.; MOTTA, V. Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso. *Revista Uniabeu*, Belford Roxo, v. 4, n. 7, p. 74-82, mar./ago. 2011.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.
- FREITAS, C. C. R et al. A iniciativa privada na educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. In: VII SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: SOCIEDADE CIVIL, 2012, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: Núcleo de Pesquisa em História, Cidade e Trabalho – NUHPECIT/PPGHIS/UFU; Niterói, RJ: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil – NUPEP/PPGH/UFF, 2012. p. 1-10.
- GOUVÊA, G. F. P. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *Revista São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v.14, n. 1, p. 12-21, jan./mar. 2000.
- HANFE, B. B. C. Processos pedagógicos e políticos nas classes de aceleração: possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar. IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL, 2002, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, 2002. p. 1-11.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Relatório de resultados 2013*. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Relatorio-Institucional-2013.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2015.
- OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. Brasília: Instituto Ayrton Senna, 1998.
- OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997 – 2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 117-215, jul. 2002.
- PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO E VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO NA ESPANHA E EM PORTUGAL, 2010, Niterói, RJ. *Anais...*Niterói, RJ: ANPAE; Lisboa, PT: FPAAE; Cáceres, ES: FEAE, 2010.
- PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, EUA, v. 21, n. 47, mai. 2013.
- PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retrato da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.



PINTO, J. M. R.; BRANT, L. L. N. A. O.; SAMPAIO, C. E. M.; PASCOM, A. R. P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set-dez, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.

---

*Recebido em: 16/01/2016.*

*Aprovado em: 06/12/2016.*

