

---

## O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DO PROGRAMA ACELERA BRASIL

### THE ENTREPRENEURISM OF PUBLIC EDUCATION: THE CASE OF ACELERA BRASIL PROGRAM

### LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO EMPRESA: EL CASO DEL PROGRAMA ACELERA BRASIL

Carmen Cunha Rodrigues de Freitas<sup>1</sup>

Leticia Bezerra de Lima<sup>2</sup>

Ligia Karam Corrêa de Magalhães<sup>3</sup>

Claudia Lino Piccinini<sup>4</sup>

**Resumo:** Este texto objetiva uma análise preliminar do Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, voltado para corrigir o fluxo do Ensino Fundamental. A partir de pesquisa documental e de entrevista, aponta elementos constitutivos da educação em contexto econômico, político e social, com a forte presença de empresas privadas na elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais. Discute o empresariamento e o movimento de resistências; as políticas de aceleração, destacando a política do Programa; e questões relativas à (falta de) autonomia docente. Preliminarmente, aponta as concepções do Programa na busca da superação das taxas de baixo aproveitamento escolar.

**Palavras chave:** autonomia docente; políticas de aceleração da aprendizagem.

**Abstract:** This text intends to carry out a preliminary analysis of Acelera Brasil Program, by Ayrton Senna Institute, which has the objective of correcting age/grade distortions in Elementary school. Through document analysis and an interview, it points to constitutional elements of education within an economical, political and social context, with the strong presence of private companies in the elaboration, execution and evaluation of educational policies. It discusses the entrepreneurism and the opposition movements; the acceleration policies, emphasizing the program's policies; as well as matters regarding the (lack of) teacher's autonomy. Preliminarily, it points out the program's conceptions in pursuit of overcoming underachievement in school.

**Key words:** teacher's autonomy; learning acceleration policies.

**Resumen:** Este texto tiene la intención de llevar a cabo análisis preliminares del Programa Acelera Brasil, por Instituto Ayrton Senna, que tiene el objetivo de corregir la edad / grado distorsiones en la escuela primaria. A través de análisis de documentos y una entrevista, apunta a elementos constitucionales de la educación en un contexto económico, político y social, con la fuerte presencia de empresas privadas en la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas educativas. Se discute el espíritu empresarial que invade la escuela y los movimientos de oposición, las políticas de aceleración, haciendo hincapié en las políticas del programa, así como cuestiones relativas a la autonomía (falta de) del profesor.

**Palabras clave:** autonomía docente; las políticas de aprendizaje acelerado.

### *A reordenação da sociedade civil brasileira e a educação*

Nas últimas décadas ocorreram mudanças nas políticas públicas no âmbito educacional que interferem diretamente no trabalho docente. Para compreender estas mudanças no âmbito educacional, faz-se necessário uma breve análise das transformações conjunturais que vêm atingindo as esferas política e econômica no Brasil e no mundo.

As reformas em curso na realidade educacional brasileira têm suas raízes em um processo global, que se inicia com a reorganização do capitalismo, especialmente a partir da década de 1980, no período dito “globalização”, ou seja, de internacionalização do capital (WOOD, 2003), onde ocorreram transformações nas esferas econômica e política com: (1) o domínio do capital financeiro sobre o conjunto da produção; (2) a transnacionalização da produção e a chamada revolução tecnológica; e (3) a diminuição do papel do Estado na garantia dos direitos sociais ao mesmo tempo em que continua sendo peça-chave na regulação do mercado, na flexibilização dos direitos dos trabalhadores e na imposição de uma lógica de privatização (LEHER, 2003), medidas necessárias à expansão dos mercados dos países centrais. Neste contexto, os países capitalistas dependentes foram “incentivados” a abrir seus mercados e realizar reformas políticas através do condicionamento à concessão de empréstimos, processo no qual tiveram importância fundamental o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (BM).

A partir de então, a educação reafirma-se como parte da engrenagem, já que é necessário educar para o consenso e a aceitação das transformações ocorridas, bem como formar um novo tipo de trabalhador para uma nova ordem capitalista, a partir dos discursos da empregabilidade e do empreendedorismo (MOTTA, 2009). Assim, a escola pública passa a ter um ‘novo papel’ ao ser inserida na lógica de gestão empresarial como geradora de lucro. Esta reestruturação é legitimada pelo discurso do “fracasso” da educação pública e da solução mágica de “entregar na mão de quem sabe fazer”, isto é, através da ação de grandes grupos financeiros, do empresariado.

É neste processo que se encontra o Movimento Todos Pela Educação (MTE) que, segundo seus organizadores:

[...] é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade (MTE, 2012).

A organização é composta por grandes fundações da iniciativa privada, como o Itaú Social e a Fundação Bradesco, entre muitas outras<sup>5</sup>, e tem exercido influência nas decisões de políticas educacionais, sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação pública. Este movimento propõe a execução de cinco metas para a educação brasileira:

Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série, todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; investimento em Educação ampliado e bem gerido (MTE, 2012).

As metas incorporam bandeiras da luta dos educadores, se utilizando também do senso comum sobre o fracasso da escola pública e a necessidade em atribuir qualidade à educação. Desta forma, não são questionadas por grande parcela da população. Entretanto, tais metas estão pautadas por organismos

internacionais (OI), como o BM, cujas políticas estão extremamente comprometidas com a conservação da atual estrutura da sociedade, o que inclui para o Brasil a reprodução das desigualdades econômicas e sociais (MOTTA, op. cit.). Ainda segundo os organizadores do movimento:

O Todos Pela Educação entende que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas. (MTE, 2012).

Assim, legitima-se a lógica privatista de que o Estado é incapaz de fornecer um serviço público de qualidade, devendo, portanto, ser entregue às mãos da iniciativa privada, além de reforçar o caráter tecnocrático da gestão eficiente e a meritocracia.

Exemplo forte da influência tanto dos OI quanto dos empresários brasileiros no poder público federal é o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, criado através do Decreto 6.094/2007, que institui no artigo 2º, 28 diretrizes para a Educação Básica, a serem implementadas nos municípios e estados que aderirem ao Compromisso, desde que absorvam as metas fixadas pelo MTE. A “XXVIII” diretriz pretende a organização de:

[...] um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB<sup>6</sup> (BRASIL, 2007).

Prevê, no Capítulo III “Da Adesão ao Compromisso”, no Art. 7º, que:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

A diretriz XXVII diz: “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”, institucionalizando a atuação de entes privados na escola pública, através da atuação de ONGs, fundações e outros atores, na realização de projetos e ações educativas.

Estas iniciativas compreendem grave ameaça à educação brasileira e ao seu caráter público, já que a iniciativa privada passa, a decidir sobre: a gestão escolar, os conteúdos de aprendizagem, o treinamento/capacitação de professores e a fornecer os materiais didáticos. Estes últimos têm aspecto emblemático para caracterizar o processo privatista da educação pública, pois atendem a interesses difusos desde a escolha, aquisição e distribuição, em muitos casos sem licitação pública, além de chegarem à escola, descontextualizados de cada unidade educativa. .

A reordenação da educação não é um movimento particular do Brasil. Segundo Freitas (2012a), há forte relação entre os objetivos reformistas postulados pelo MTE e a Lei *No Child Left Behind*, onde se materializa o “casamento do grande negócio com a educação” (BURCHARD, 2009 *apud* FREITAS, 2012a, p.381). A lei objetivava reverter o quadro apresentado nos anos 80, com a publicação do relatório “*A Nation at Risk*”, o qual fabricava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os

reformadores empresariais, “comprometeria sua competitividade no cenário internacional” (FREITAS, 2012a).

### *Problematizando as políticas de aceleração da aprendizagem*

Dados do Relatório de Monitoramento de Educação para Todos, produzido pelo MEC em 2010, indicam que o Brasil é o país que apresenta o maior índice de repetência escolar da América Latina. Esse resultado é apontado como um dos ‘responsáveis’ pela manutenção do país na 88ª posição no Índice de Desenvolvimento Educacional (BRASIL, 2010). A esse cenário somam-se os baixos índices de conclusão da educação básica e os baixos conceitos em exames de avaliação do MEC e do PISA<sup>7</sup>. Referimo-nos ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico cujo objetivo é “trocar informações e definir políticas para maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros” (OCDE, 2012). O Brasil utiliza o PISA como referência para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>8</sup>.

A elevada taxa de repetência ocasiona o que os “burocratas do ensino” denominam de “defasagem idade/série”, e este ‘insucesso ou fracasso escolar’ é alardeado como um grande problema educacional brasileiro, fato que tem servido repetidamente como fator de desqualificação do sistema educacional público. A defasagem idade/séria é também vista como um desperdício de recursos financeiros do Estado, já que este tem de manter o aluno durante mais tempo no sistema escolar, o que contradiz a lógica do Estado mínimo.

O ‘conceito’ de fracasso escolar pode ser assim definido:

[...] fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. Consideramos essa expressão no seu sentido mais amplo, indo além da reprovação e evasão, incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem (FORGIARINI; SILVA, 2007, p. 01).

O fracasso escolar tem sido objeto de várias pesquisas (PATTO, 1990; ANGELUCCI *et al.*, 2004), sendo que a maioria destas apontam que a precariedade das condições funcionais e estruturais das escolas contribuem significativamente para o avanço da situação. No entanto, é comum observar que a responsabilidade do insucesso da aprendizagem escolar também é atribuída ora ao aluno e sua família, ora ao professor e seus métodos.

Politicamente, outros discursos sobre o fracasso escolar não conseguem desvencilhar a “culpa do Estado”, responsável direto pela gestão da escolarização pública. Afinal, cabe ao Estado criar, implementar e levar a termo programas para “resolver” o “fracasso escolar”, principalmente dos alunos multirrepetentes, que antes de tudo representam números nas estatísticas e na elevação dos custos de sua longa permanência no sistema educacional. Trata-se de apagar as reais causas de um processo histórico, o Estado conformando a escola como reprodutora das condições de classe.

### *A política do Programa Acelera Brasil*

Políticas educacionais têm sido criadas para mitigarem o fracasso e também o fluxo escolar: repetência, evasão, abandono e distorção idade-série. A diminuição da distorção idade/série vem recebendo atenção especial do MEC, conforme discutimos a seguir.

Data de fins dos anos de 1960 as primeiras iniciativas que tratavam da defasagem idade/série, mas somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 é que as ‘Classes de Aceleração’ passam a compor políticas de correção do fluxo escolar (SALES, 2001, p. 66). Desde então, programas de aceleração da aprendizagem surgem de norte a sul do país.

Em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) o Programa *Acelera Brasil* que iria se tornar o modelo para programas de aceleração de aprendizagem por todo o território brasileiro. Esse programa contou com apoio inicial do FNDE/MEC e Petrobrás e, em 1999, “o BNDES assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do programa nos 24 Municípios e 14 Estados até 2000”, conforme apresenta Viviane Senna Lalli, diretora do IAS (LALLI, 2000, p. 145). Com a ampliação a outros estados e municípios, surgem os parceiros regionais, tanto estatais quanto privados. Hoje são atendidos 727 municípios.

Segundo Lalli (2000, p. 145, grifo nosso), este Programa caracteriza-se por:

[...] correção de fluxo escolar – a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma *intervenção nas políticas* educacionais, que tem como objetivo *eliminar a cultura da repetência* nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser *aderentes à realidade* para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e *assistência técnica* permanente; o Programa possui *mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa* e, com isso, vem se aprimorando ao longo do tempo.

O IAS defende que a educação seja voltada para o desenvolvimento humano e, para tanto “além do acesso às oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer as melhores escolhas”, entendendo que “a educação é a única via capaz de transformar o potencial nato de cada um em competências e habilidades para a vida”.

Para atender ao paradigma do desenvolvimento humano, o Programa toma por base os princípios da UNESCO que norteiam a “Educação para o século 21” (DELORS, 2003), que aponta quatro competências para o desenvolvimento de potenciais:

Aprender a *SER* você mesmo e construir o seu projeto de vida; Aprender a *CONVIVER* com as diferenças e com o meio em que vive, cultivando novas formas de participação social; Aprender a *FAZER* atuando produtivamente para ingressar e permanecer no novo mundo do trabalho; Aprender a *CONHECER* apropriando-se dos próprios instrumentos de conhecimento e colocando-os a serviço do bem comum (IAS, s/d, grifo nosso).

Para o programa, a superação da “cultura da repetência” pelos Estados e municípios seria possível pela promoção da chamada “pedagogia do sucesso”, uma “teoria” do psicólogo João Batista Araújo e Oliveira. Sendo assim, o principal objetivo da execução deste projeto no IAS é:

Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. Alunos do *Acelera Brasil* chegam a realizar duas séries em um ano letivo,

de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática (IAS, s/d).

O material utilizado pelos professores é preparado pelo próprio IAS, endereçado a dois grupos compostos por até 25 alunos: os alfabetizados e os não-alfabetizados. Os professores passam por capacitação, inclusive à distância e, frequentemente, são avaliados por um supervisor. A avaliação do aluno acontece ao longo do ano, porém, ao final, é critério do professor ou do colegiado de professores decidirem se o aluno seguirá para a próxima etapa. Além disso, o aluno passa por uma avaliação externa aplicada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), no qual deverá apresentar “competência equivalente ao resultado do SAEB<sup>9</sup>”.

No município do Rio de Janeiro um programa similar ao Acelera foi implantado em fevereiro de 2010, como *Programa Autonomia Carioca* (2010) e está presente em, aproximadamente, 350 comunidades, empregando 330 professores e, segundo dados da Fundação Roberto Marinho (FRM) já formou 8,5 mil alunos do Ensino Fundamental. Em 2011, o Projeto deveria atingir 28 mil alunos do 6º ao 8º ano. O Programa, originado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho<sup>10</sup>, tem como objetivo a conclusão do Ensino Fundamental em apenas um ano, com a consequente correção da defasagem idade-série<sup>11</sup> de alunos entre 14 e 18 anos, do 7º ao 9º ano.

Segundo informações do *Programa Autonomia Carioca* os alunos aprendem conceitos fundamentais de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, tendo como base o material didático do Telecurso 2000 da FRM e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)<sup>12</sup>.

As aulas são ministradas por um único professor responsável por ministrar todas as matérias do Ensino Fundamental, independentemente da sua área de conhecimento. Esse professor é capacitado na “metodologia Telessala” que tem como principal foco a educação por meio de recurso audiovisual. Assim, os alunos assistem aos vídeos do Telecurso e acompanham estes conteúdos visuais através dos livros do Programa.

Ano a ano percebe-se o alto investimento do poder público em ampliar projetos dessa natureza. Em 2012, o governador do Estado do Rio de Janeiro disponibilizou mais de 12 milhões de reais<sup>13</sup> para a FRM, que desenvolve o *Projeto Autonomia* nas escolas estaduais, com as mesmas características do *Autonomia Carioca*, no município do Rio de Janeiro. Percebe-se que esse modelo de “pedagogia” tem ganho força e investimento, especialmente no Estado do Rio de Janeiro.

Enquanto isso enchem-se salas de aula com alunos para justificar recurso e estrutura pública; fecham-se turmas e escolas; reduz-se a carga horária de disciplinas que trabalham em perspectiva reflexiva e crítica do aluno, no caso a Sociologia e Filosofia no Ensino Médio; desvaloriza-se a carreira docente perversamente, fazendo-o executor de planos educacionais pensados “de cima para baixo”, exoneram-se do cargo aqueles que não se ajustam a esse modelo de educação<sup>14</sup>. Ou seja, o que presenciamos hoje na educação pública, especificamente do Rio de Janeiro, é um grande ataque aos trabalhadores da educação pública, destituindo-os do lugar de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, com a

consequente perda de autonomia no/para o exercício de seu trabalho junto aos alunos, a escola e a sociedade em geral, na medida em que suas funções não se encerram na sala de aula via “transmissão de conteúdos” mas, antes disso, são parte do processo educativo como um todo.

Como discutem Evangelista e Shiroma (2007, p. 537):

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Podemos afirmar que o Programa foco de estudo deste trabalho se insere como mais uma “providência concreta” que contribui para a precarização da formação e do trabalho docente.

### *A (falta de) autonomia do professor no Programa Acelera Brasil*

Kuenzer (1999) aponta que ao novo ‘paradigma educacional’ corresponde um novo papel do professor, para o qual não se pretende uma educação de qualidade para os trabalhadores, já que estes provavelmente estarão na informalidade ou até mesmo desempregados. Além disso, não mais se podem ensinar habilidades específicas aos trabalhadores, já que, graças à chamada revolução tecnológica estas habilidades provavelmente estarão obsoletas amanhã. Desta forma, é necessário apenas transmitir um mínimo de sociabilidade para a convivência em sociedade.

Segundo a autora, para este tipo de educação, precisa-se apenas de um professor que possa cumprir tarefas, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (idem, p. 182), retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador de educação, e transformando-o em um profissional que a autora denomina como “professor tarefeiro”. Neste sentido, Freitas (2012b) discute que são retiradas do trabalho docente as etapas do planejamento e da execução, restando-lhe, portanto, apenas o papel de executor de planos e programas elaborados por outrem. Este processo se materializa com a introdução, na escola pública, de um número cada vez maior de apostilas e programas prontos, além de avaliações da aprendizagem elaboradas pelas secretarias de educação e pelo MEC.

O Programa do IAS “trabalha para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a serem cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21”<sup>15</sup> e é “financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada”. O programa tem por objetivo a aceleração da aprendizagem de alunos com defasagem idade/série, corrigindo o fluxo e é utilizado, segundo o *site* do programa, nas escolas públicas de oito redes estaduais e 727 redes municipais, através de parcerias do instituto com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Para compreender o papel do professor neste Programa, bem como suas possibilidades de realizar um trabalho com autonomia pedagógica, realizamos uma entrevista com a professora Sandra<sup>16</sup>, que trabalha desde 2011 em uma classe do Acelera, em uma escola municipal na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Sandra, o material do Acelera é composto por quatro livros bimestrais, que contém o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, um livro do professor, contendo instruções sobre como o conteúdo e as atividades devem ser trabalhadas, e em que ordem devem ser realizadas, etc., além de um livro contendo tabelas bastante detalhadas sobre o aproveitamento de cada aluno, que deve ser preenchido diariamente pelo professor.

Sandra explica como funciona o Programa:

O Programa Acelera é um ano letivo, que a Secretaria [Educação do Município do Rio de Janeiro] contrata um pacote, no caso agora ela está contratando da FRM ou do IAS, para atender aos alunos que estão com defasagem idade/ano escolar.

Assim, os alunos passam um ano no Acelera e depois “pulam” algumas séries, dependendo do seu desempenho nas avaliações a que são submetidos: no programa e da FCC. Ela explica que se trata de um pacote: os materiais já vêm prontos para serem trabalhados em sala de aula, inclusive o conteúdo de cada aula e a avaliação. “Nesse [Programa] a gente tem que seguir o roteiro diário”.

Quanto ao papel do professor, explica que este praticamente não tem autonomia ao trabalhar com os projetos externos, como acontece no Programa e afirma que “é um material fechado. A gente tem que assinar um termo de compromisso de que a gente vai seguir à risca a proposta deles, a gente não vai fugir da proposta deles”.

Quando perguntada sobre a participação do professor na elaboração do Programa, responde: “nenhuma [participação]. Eles [os pacotes] vêm todos prontos, não existe [participação]”. E acrescenta: “a gente tem que seguir um *script* [...]. Quer dizer, você não tem a possibilidade de chegar à sala de aula e sua aula ‘acontecer naturalmente’, da forma que eu planejei, ou que eu planejaria”.

Sandra aponta que a função do professor no Acelera está dentro da concepção de professor tarefairo: o docente não se envolve na elaboração dos materiais, dos conteúdos ou da avaliação. Somente a execução fica a cargo do professor, que deve seguir à risca o manual do mesmo.

Sandra questiona também a qualidade do ensino oferecido, observando que mesmo com aprendizagem abaixo do esperado, o aluno “irá pular” algumas séries do ensino regular. Diz: “no curso de aceleração a gente ‘tá’ tendo a experiência de que mesmo a aceleração com o pacote comprado não vai atender as necessidades [dos alunos], mas a gente é obrigado a passar [de ano] essa criança”. Ela explica que no caso do segundo segmento do ensino fundamental, o professor especialista em uma disciplina deve transmitir conteúdos de todas as matérias:

[O Programa] coloca uma professora – uma professora ou de geografia, ou de história, ou de língua portuguesa, ou de matemática – no caso do Acelera 2 [Programa Acelera para o segundo segmento do ensino fundamental], alunos meus estão tendo aulas com uma professora de educação física, que ela tem que dar conta de todas as matérias.

Vemos, então, que além de uma grande precarização do trabalho do professor, o Programa implica também em um empobrecimento do ensino, já que o docente trata de diversas disciplinas para as quais não possui formação.

A professora ainda denuncia que esta política do professor tarefeiro não está presente apenas no Acelera mas, também, nas classes regulares do município, através do uso dos Cadernos Pedagógicos, materiais didáticos utilizados nas séries regulares:

O município, ele tá com essa política. Até nos Cadernos Pedagógicos, que elas [a secretária e as subsecretárias de educação do município do Rio de Janeiro] dizem assim, quando elas tã em público, elas dizem que não é obrigatório. Mas na realidade são obrigatórios sim. Elas, em reuniões com os coordenadores pedagógicos, elas colocam que é obrigatório o uso do Caderno Pedagógico. A prova do município [Prova Rio, utilizada para avaliar a aprendizagem dos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro] é toda em cima desses Cadernos Pedagógicos. Então nós temos, somos obrigados a usar. E é a mesma coisa [que no Acelera], a gente não tem participação na elaboração desses projetos pedagógicos, inclusive eles chegam já pra gente aplicar, 'né'. Na verdade, nós estamos sendo desrespeitados em tudo, na nossa autonomia. Então eu comparo: todos os cadernos pedagógicos e esses pacotes, eles têm a mesma política: a política de que nós não elaboramos e nós estamos aplicando [...].

[A avaliação] também vem de fora, como vêm da secretaria as provas para a gente aplicar [nas séries regulares]. Na realidade, nós estamos trabalhando com pacotes o tempo todo.

Na realidade não tem nenhuma diferença de um programa do Acelera para o que a gente está executando nas séries regulares, com o Caderno Pedagógico. É a mesma política: vem tudo pronto e a gente não participa.

Na contramão desse movimento de “formatação do trabalho do professor” presencia-se a organização dos profissionais da educação através de sindicatos. Com esse objetivo nasce a Escola de Formação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE-RJ), cuja principal proposta é a construção coletiva do trabalho docente da escola pública, um espaço de contínua reflexão e participação ativa da categoria nos espaços que circundam a atuação docente.

Ao mesmo tempo em que nos culpam pelo caos em que se encontra a educação, tramam novas medidas de arrochos orçamentários, seja pelo fechamento de turmas, de turnos ou de escolas, seja pelo achatamento salarial. Alteram o modo como vemos o mundo, nos tiram a esperança, a autoconfiança e nos esvaziam de nós mesmos pra nos orientar aos objetivos da formação para o capital (SEPE, 2012).

A partir da união da categoria, inclusive no seu processo de formação, é que podemos pensar a construção de uma proposta efetiva de educação pública de qualidade.

[...] a Escola de Formação do SEPE, aprovada pela categoria no último Congresso de nossa entidade, tem se mostrado uma grande oportunidade de rearticulação política da categoria dos profissionais da educação. Nela consolidaremos um espaço plural, horizontal e fraterno de formação política PELA categoria e PARA a categoria, com vistas aos interesses que nos unem e às nossas necessidades (SEPE, 2012).

### *Considerações Finais*

Ao longo deste trabalho procuramos contextualizar a política educacional desenvolvida em âmbito nacional chamada de “aceleração de aprendizagem” através de projetos realizados por empresas da iniciativa privada.

Entendemos como preocupante esta incursão da iniciativa privada na educação pública, já que a intenção deste setor da sociedade não é a qualidade na educação dos trabalhadores, mas sim a aquisição de competências e habilidades úteis para o mercado. Este artigo questionou o principal objetivo do Programa

“de corrigir a distorção idade-série de alunos da escola pública”, enquanto o professor é excluído de todo o processo pedagógico. A visão é a de um professor tarefeiro (KUENZER, 1999), e não do professor intelectual, aquele que elabora seu próprio trabalho e produz conhecimentos.

Ao desconsiderar o processo de ensino-aprendizagem como um processo de formação plena, em que as condições estruturais e sociais dos alunos sejam levadas em consideração, esse Programa se apresenta na contramão de um ensino de qualidade, negando os seus propósitos em contribuir na correção da defasagem idade/série, constituindo-se não somente na superação dos indicadores relativos a esses índices. Ressaltamos que, ao mascarar estes índices sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos, estamos de fato aprofundando os problemas da educação brasileira.

Uma alternativa a esse processo é a retomada do protagonismo dos professores e da escola como um todo, ao imprimir trabalhos voltados a atender demandas específicas da coletividade, ao mesmo tempo em que integrados em projetos de sociedade e de mundo ampliados por múltiplas possibilidades. Para que isto seja possível, é necessário que além de formação de qualidade, o professor disponha de boas condições de trabalho e de remuneração e de autonomia pedagógica, podendo organizar todas as etapas do seu trabalho. Defendemos que seja necessário o resgate do papel do professor enquanto intelectual e cientista da educação, que organiza, pesquisa e elabora suas metodologias de trabalho, estabelece práticas pedagógicas inovadoras na escola e comunidade, a partir dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

### Referências:

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991–2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 01, p.51-72, jan./abr. 2004.

BRASIL. *Documento Regional Brasil: fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. MEC/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Monitoramento dos Objetivos para Todos no Brasil 2010. *UNESCO no Brasil*, Setor de Educação. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso: em 10 nov. 2012.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 03, p. 531-541, set./dez. 2007.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO/SEMANA DE EDUCAÇÃO, 19., 2007, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em: 01 jun. 2012.

- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012a.
- FREITAS, C. C. R. de. *A função social do professor em Florestan Fernandes*. 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012b.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Disponível em: <<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2011.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>>. Acesso em: 28 nov. 2011.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez./1999.
- LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.
- LEHER, R. Reforma do Estado: O privado contra o público. *Revista Educação, Saúde e Trabalho*, v, 02, n.01, p. 27-51, 2003.
- MOTTA, V. C. Educação como caminho, mas qual? Todos Pela Educação ou em Defesa da Escola Pública? In: *IELA. Anuário Educativo Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- OCDE, 2012. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>>. Acesso em: 27 mai. 2012.
- PATTO, M. H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SALES, S. C. F. *Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia: Programa de Aceleração I e II*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de História, Política e Sociedade. São Paulo. 2001.
- SEPE. *Manifesto de lançamento da escola de formação sindical do SEPE/RJ*. Coletivo de Formação do SEPE/RJ, mai. 2012.
- WOOD, E. *El Imperio Del Capital*. Espanha: El Viejo Topo, 2003.

---

### Notas:

- <sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: carmencunha@gmail.com.
- <sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro. E-mail: letblima@gmail.com.
- <sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: ligiakaram@gmail.com.
- <sup>4</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: clpiccinini@gmail.com.
- <sup>5</sup> A lista completa das organizações está disponível no site do Movimento, em: <[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>.
- <sup>6</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- <sup>7</sup> *Programme for International Student Assessment*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: set. 2012.
- <sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em set. 2012.
- <sup>9</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em <<http://provabrazil.inep.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2012.

<sup>10</sup> A Fundação Roberto Marinho foi criada em 1977, pelo jornalista Roberto Marinho, visando mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes sociais e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

<sup>11</sup> Os alunos considerados defasados são aqueles que têm dois anos ou mais que a idade correta para a série.

<sup>12</sup> A FIESP é a principal entidade de representação das indústrias do estado de São Paulo. Juntamente com a FRM lança em 1994 o projeto Telecurso 2000, voltado para jovens e adultos que não concluíram os Ensinos Fundamental e Médio.

<sup>13</sup> Conforme Diário Oficial de 07 de março de 2012, p. 22.

<sup>14</sup> No último dia 01 de junho de 2012, foram exonerados cerca de 20 diretores das escolas estaduais, inclusive a primeira diretora escolhida por voto direto, na escola estadual Rangel Pestana, no município de Nova Iguaçu.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

<sup>16</sup> O nome foi alterado a pedido da professora.

Recebido em: 02/2013

Publicado em: 10/2013.