



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

KAROLINE ROSA DA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS *SE LIGA* E *ACELERA BRASIL* DO
INSTITUTO AYRTON SENNA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES/SC**

Florianópolis

2019

Karoline Rosa da Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS *SE LIGA* E *ACELERA BRASIL* DO
INSTITUTO AYRTON SENNA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas

Florianópolis

2019

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Silva, Karoline Rosa da

A implementação dos programas Se Liga e Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna na proposta pedagógica da rede municipal de educação de Paulo Lopes/SC / Karoline Rosa da Silva ; orientador, Jéferson Silveira Dantas, 2019.
168 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Instituto Ayrton Senna. 3. Programas Se Liga e Acelera Brasil. 4. Parceria Público-Privado. 5. Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC. I. Dantas, Jéferson Silveira . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Karoline Rosa da Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS *SE LIGA* E *ACELERA BRASIL* DO
INSTITUTO AYRTON SENNA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES/SC**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Prof. Dr. Marival Coan (suplente)

Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa

Coordenadora do Programa

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas

Orientador

Florianópolis, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus pelo dom da vida e por vivê-la em Sua presença constantemente.

À minha mãe Benta Rosa da Silveira, minha inspiração de vida, meu exemplo de força, por todo amor e dedicação a mim. Amo você imensuravelmente!

Ao meu noivo Diogo Silveira que acompanhou esta árdua e dupla jornada de trabalho e estudos durante esses dois anos, pela compreensão e amor. Estendo este agradecimento ao meu pai Valdir Cardoso da Silva, irmãs, cunhados, sobrinhos, sobrinha, afilhadas e familiares que me apoiaram e vibram com minhas vitórias.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas pela caminhada desde 2014, quando construímos o Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. Sempre muito comprometido e solícito. Agradeço pelas correções e interesse no meu objeto de pesquisa. Sem seu apoio, paciência, dedicação e orientação, não teria concluída essa tarefa tão importante para minha vida pessoal e profissional.

Às amigas que construí durante o mestrado e que pretendo levar para a vida, pelo companheirismo e auxílio. Obrigada, aos colegas da Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas, em especial, Márcia Anita Donzelli e Marília Daniela Tessarin Watashi pela prontidão e por sempre ouvirem as minhas dúvidas e anseios.

Aos professores que contribuíram para esta formação, Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa, Prof.^a Dr.^a Patricia Laura Torriglia, Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen e, de forma especial, Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma que muito auxiliou no processo metodológico de Análise de Documentos e Balanço de Literatura.

Àqueles que colaboraram com a leitura e apontamentos relevantes no Exame de Qualificação, Prof. Dr. Marival Coan e Prof.^a Dr.^a Mariléia Maria da Silva.

Ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) por todo conhecimento trocado e construído.

Aos professores da banca: Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni e Prof. Dr. Marival Coan por aceitarem o convite, dedicar-se à leitura de meu trabalho e pela disponibilidade em contribuir com a minha pesquisa.

À Prefeitura de Paulo Lopes/SC pelos documentos disponibilizados para o estudo da presente pesquisa e à Escola Básica Dr. Ivo Silveira pela flexibilidade em alterar minha grade de horários e hora-atividade para que eu pudesse dar sequência no mestrado.

Ao meu neurologista Dr. Aducto W. da Nóbrega Junior, sempre pronto para me atender e preocupado com minha saúde, alertou-me a fazer tudo com tranquilidade nesse período, mesmo que isso fosse impossível em alguns momentos, mas era necessário para que concluísse mais uma etapa importante na minha vida.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar ao final desta intensa caminhada. Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação se propõe a estudar os programas do Instituto Ayrton Senna (IAS) que estão sendo implementados na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC e os seus impactos na prática docente, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise se detém, portanto, no avanço de grupos ou institutos privados na educação pública. Neste caso, o objetivo geral da pesquisa é analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o que levou a RME de Paulo Lopes a aderir aos Programas do Instituto Ayrton Senna. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos, localizar e descrever as políticas de educação da Secretaria Municipal de Paulo Lopes/SC, notadamente relativas à aceleração de aprendizagem entre 2016 e 2019; situar, historicamente, a origem dos programas do IAS no Brasil; analisar os objetivos pedagógicos previstos pela RME de Paulo Lopes/SC, a partir da adesão aos programas do IAS, com especial atenção ao programa *Se Liga e Acelera Brasil*; compreender como se dará os mecanismos de avaliação das crianças participantes desses programas, bem como a sequência da trajetória escolar das mesmas, tendo como base documentos que firmam a parceria entre IAS e a prefeitura de Paulo Lopes/SC. Os resultados da pesquisa nos mostram que a objetiva intenção do IAS se desvirtua da educação pública, a qual tem como premissa o bem comum e na formação humana plena e integral. Assim, a educação abordada pelo IAS tem a perspectiva de uma formação *fechada* e extremamente tradicional. Percebemos, também, que a indução à terceirização da escola pública para empresas representa um movimento em que a esfera pública deixa de ter responsabilidade pela educação, eximindo-se do seu papel na obrigatoriedade de promover educação pública e de qualidade. Constatamos que é significativa a presença do IAS nas políticas públicas municipais e estaduais no Brasil e os reflexos dessas políticas oriundas e reprodutoras das ideologias econômicas do Terceiro Setor e sua ingerência nas redes públicas de ensino. Entendemos que os Programas do IAS, aqui estudados, constituem uma ferramenta da política de aceleração da aprendizagem no município de Paulo Lopes/SC, ou seja, um mecanismo que dá *suporte* para alunos com distorção idade-ano-série e/ou ainda não alfabetizados. Não compreendemos como necessária a presença de um agente privado promotor de *soluções educacionais* na escola pública revelando práticas heterônomas. Dessa forma, constatamos que esses tipos de parcerias são estratégias burguesas para a obtenção do consenso ativo, sendo dispersas de várias formas, uma delas é por meio de programas como *Acelera Brasil* e *Se Liga*.

Palavras-chave: Instituto Ayrton Senna. Programas Se Liga e Acelera Brasil. Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC. Parcerias Público-Privado.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the programs of the Ayrton Senna Institute (IAS) that are being implemented in the Paulo Lopes/SC Municipal Education Network and their impacts on teaching practice, especially in the early years of elementary school. The analysis therefore focuses on the advancement of private groups or institutes in public education. In this case, the general objective of the research is to analyze, through bibliographic and documentary research, what led Paulo Lopes RME to join the Ayrton Senna Institute Programs. To this end, it was listed as specific objectives, locate and describe the education policies of the Municipal Secretariat of Paulo Lopes/ SC, notably related to the acceleration of learning between 2016 and 2019; historically situate the origin of IAS programs in Brazil; analyze the pedagogical objectives foreseen by the RME of Paulo Lopes/SC, from the adherence to the IAS programs, with special attention to the *Se Liga* and Accelerates Brazil program; understand how the evaluation mechanisms of the children participating in these programs will take place, as well as the sequence of their school career, based on documents that establish the partnership between IAS and the city of Paulo Lopes/SC. The research results show us that the intention of IAS deviates from public education, which has as its premise the common good and the full and integral human formation. Thus, the education approached by the IAS has the perspective of a *closed* and extremely traditional formation. We also realize that the induction of outsourcing of public schools to companies represents a movement in which the public sphere ceases to have responsibility for education, disregarding its role in the obligation to promote quality public education. We note that the presence of IAS in the municipal and state public policies in Brazil is significant and the reflexes of these policies originating and reproducing the economic ideologies of the Third Sector and its interference in public schools. We understand that the IAS Programs studied here constitute a tool for the policy of accelerating learning in the city of Paulo Lopes/SC is a mechanism that supports students with age-grade-grade and /or not yet literate students. We do not understand as necessary the presence of a private agent promoting educational solutions in the public school revealing heteronomous practices. Thus, we find that these types of partnerships are bourgeois strategies for obtaining active consensus, being dispersed in various ways, one of them is through programs such as *Acelera Brasil* and *Se Liga*.

Keywords: Ayrton Senna Institute. Programs “Se Liga” and “Acelera Brasil”. Paulo Lopes Municipal Education Network/SC. Public-Private Partnerships.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIS	Classe de Aprendizagem para Inserção Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EPI	Economia Política Internacional
FAMASUL	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul
FBB	Fundação Banco do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
GRANFPOLIS	Associação dos Municípios da Grande Florianópolis.
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAB	Programa Acelera Brasil

PEG	Políticas Educacionais Globais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMAG	Secretaria de Macroavaliação Governamental
SENNA	Avaliação Nacional Não-cognitiva ou Socioemocional
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
TPE	Todos Pela Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Soluções Educacionais do Instituto Ayrton Senna	27
Quadro 2 - Síntese das leis federais referentes às instituições privadas sem fins lucrativos. .	51
Quadro 3 - Implementação de Soluções Educacionais pelos municípios em 2017.	82
Quadro 4 - Atendimento das Soluções Educacionais Granfpolis 2019.	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Detalhamento do Demonstrativo Financeiro.....	55
Figura 2 - Números de Impacto - Atuação em 2018.....	79
Figura 3 - Balancete de Verificação - Receitas (Janeiro 2019).....	89
Figura 4 - Balancete de Verificação - Receitas (Fevereiro 2019)	90
Figura 5 - Balancete de Verificação - Custos (Janeiro 2019)	91
Figura 6 - Balancete de Verificação - Custos (Fevereiro 2019).....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de trabalhos selecionados para o balanço por tipo de produção	40
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos divididos por enfoque da pesquisa	43
Tabela 3 - Aquisição de produtos dos IAS pelo MEC (2009 a 2013).	77

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA.....	21
1.1. Alguns determinantes da política de aceleração da aprendizagem.....	24
1.2. Justificativa para desenvolver este estudo.....	30
1.3. Questões que delimitaram o presente objeto de estudo.....	31
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1. OS PROGRAMAS <i>SE LIGA</i> E <i>ACELERA BRASIL</i> DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PARCERIA COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA: os achados da produção acadêmica.....	38
2.1.1 Metodologia de busca.....	38
2.1.2 Seleção dos trabalhos.....	39
2.1.3. Algumas definições terminológicas.....	40
2.1.4. Revisão da literatura.....	43
2.1.5. Integrando o balanço.....	46
2.1.5.1. A Reforma do Estado sob as orientações de organismos multilaterais.....	46
2.1.5.2 A relação público-privada e sua natureza jurídica.....	50
2.1.5.3 Recursos financeiros dispensados para a manutenção dos programas do IAS nas parcerias firmadas com a educação pública.....	52
2.1.5.4. Público-alvo das políticas do IAS e o sucesso/fracasso escolar.....	56
2.1.5.5. A ressignificação do papel do professor.....	58
2.1.6. Algumas considerações a partir do balanço.....	62
2.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO INSTITUTO AYRTON SENNA PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS <i>SE LIGA</i> E <i>ACELERA BRASIL</i>	65
3. A ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES.....	79
3.1. COMO O IAS CHEGOU À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES.....	81
3.2. EVIDÊNCIAS A PARTIR DO MOVIMENTO PRÁTICO DA ESCOLA.....	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	121
ANEXOS.....	124

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

O presente trabalho é um estudo que analisa a parceria¹ firmada entre a Rede Municipal de Educação (RME) de Paulo Lopes/SC e o Instituto Ayrton Senna (IAS²) do início do ano de 2017 até a atualidade. O desejo de pesquisar essa *parceria* surgiu logo que fui nomeada por concurso público como professora na referida rede. Essa aproximação com a RME de Paulo Lopes/SC fez-me perceber que havia um projeto a ser implementado, sem que a comunidade escolar tivesse um comunicado prévio a respeito dos trâmites e objetivos pedagógicos. Também é relevante destacar que o trabalho desenvolvido, nesta pesquisa, se soma a outro elaborado no âmbito da política de aceleração do município de Paulo Lopes/SC, o qual foi realizado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pelo Professor Dr. Jéferson Silveira Dantas e apresentado em agosto de 2016 nesta mesma Universidade³.

No que concerne ao Trabalho de Conclusão de Curso citado anteriormente, o mesmo se propôs a mostrar elementos da concepção de correção de fluxo que se encontrava dentro da proposta pedagógica da RME de Paulo Lopes/SC. Neste caso, o objetivo geral do estudo era analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, como funcionava o processo de ensino-aprendizagem dentro da Classe de Correção de Fluxo na Proposta da Rede Municipal em questão; para isso, situamos, historicamente, a origem das políticas de aceleração da aprendizagem no Brasil; verificamos quais eram os objetivos pedagógicos previstos pela RME do município em estudo, a partir da implementação da proposta de Correção de Fluxo, tendo como base os documentos norteadores da Rede, ou seja, a Proposta Curricular Municipal de Ensino, o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, sede do programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social (CAIS), a qual era o nosso objeto de estudo e, também, o Projeto desse programa; e, por fim, analisamos como se dava a avaliação dos estudantes inseridos no Programa CAIS, bem como a formação dos professores atuantes nessa Classe.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que apesar de a iniciativa ser um passo para acolher aqueles estudantes que não se adaptaram ao ensino regular, ainda faltavam meios, recursos e formação dos profissionais para tornar esse Programa significativo para os sujeitos-alvos. O Trabalho de Conclusão de Curso nos fez entender que há uma urgente necessidade de

¹ O termo *parceria* utilizado nesta pesquisa representa, de forma geral, os acordos formalmente firmados entre esferas de governança pública com as de iniciativa privada.

² A partir deste ponto, quando mencionarmos o Instituto Ayrton Senna, utilizaremos a abreviação IAS.

³ Obtive o título de licenciada em Pedagogia em setembro de 2016, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

aperfeiçoamento profissional para atuar nesse ambiente, bem como uma avaliação emancipatória que dê conta de considerar os sujeitos para além de estudantes.

Portanto, consideramos essa pesquisa de mestrado como uma continuação dos estudos iniciados no TCC do curso de Pedagogia. No entanto, agora focamos, especialmente, nos Programas do IAS, tendo em vista que o CAIS foi suspenso, como elucidaremos no decorrer desta pesquisa.

A fim de explanar o contexto dessa dissertação, elucidamos que se trata de uma pesquisa que entende a política de aceleração nas redes públicas como uma política pública e no que se refere a essa última, tratamos como um projeto de governo implantado pelo Estado. Ou seja, neste trabalho as políticas públicas são compreendidas como ações estratégicas de responsabilidade do Estado, o qual é responsável pela formulação e intervenção, com vistas à manutenção da lógica do capital e o controle social. Por mais que as políticas apresentem um caráter *humanitário e benfeitor*, são acobertadas de interesses e contradições (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para discutirmos melhor o conceito de políticas públicas em contraposição ao conceito de políticas sociais, trazemos Granemann (2007, p. 59) que assevera que

Recentemente [tem] assumido que as políticas públicas e as políticas sociais devem ser diferenciadas, muito embora ambas somente possam existir debaixo de um ente comum: o Estado. São políticas públicas aquelas iniciativas destinadas, por exemplo, à satisfação das necessidades mais imediatamente relacionadas à reprodução do capital e por políticas sociais parece-me razoável supor as destinadas aos atendimentos de demandas da força de trabalho, mesmo que isso, contraditoriamente, de modo mediato, também permita ganhos ao capital. Assim, uma política social (previdência social) será sempre uma política pública, mas uma política pública (o estabelecimento da taxa de juros pelo Estado) nem sempre será uma política social.

A autora nos ajuda a entender essa distinção abordando as políticas sociais como procedentes das políticas públicas, mas ressalta que o contrário nem sempre é efetivo.

Nesse contexto, apresentaremos algumas análises a respeito das políticas de educação da Secretaria Municipal de Paulo Lopes/SC, a origem dos programas do IAS no Brasil e uma análise dos objetivos pedagógicos previstos pela RME de Paulo Lopes/SC, a partir da adesão aos programas do IAS, dos documentos/instrumentos que oficializam a parceria e dos mecanismos de avaliação dos estudantes participantes desses programas, bem como a sequência da trajetória estudantil dos mesmos, a partir de evidências do movimento prático que acontece na escola.

Para ampliar o debate, essa pesquisa de caráter bibliográfico e documental traz algumas sinalizações do cotidiano escolar onde os Programas em estudo atuam. Exploramos, ademais, alguns estudos já realizados entre outros municípios com o IAS, na tentativa de fundamentar

nosso balanço de literatura. Desse modo, recorreremos à literatura produzida em contexto nacional e aos sítios eletrônicos disponíveis como fontes dessas informações.

Para a compreensão e alcance do objetivo geral, investigamos outros elementos constitutivos da implementação e dos próprios Programas do IAS. A partir disso, traçamos os objetivos específicos sintetizados a seguir:

- localizar e descrever as políticas de educação da Secretaria Municipal de Paulo Lopes/SC, notadamente relativas à aceleração de aprendizagem entre 2016 e 2019;
- situar, historicamente, a origem dos programas do IAS no Brasil;
- analisar os objetivos pedagógicos previstos pela RME de Paulo Lopes/SC, a partir da adesão aos programas do IAS, com especial atenção ao programa *Se Liga e Acelera Brasil*; e
- compreender como se dará os mecanismos de avaliação das crianças participantes desses programas, bem como a sequência da trajetória escolar das mesmas.

Nesse contexto, a problematização principal desse trabalho de mestrado se concentra na seguinte questão: O que a Rede Municipal pretende com a adesão aos Programas *Se Liga e Acelera Brasil*? Para tanto, a hipótese central é, justamente, de que a suposta necessidade de implementação de programas organizados pelo IAS não encerra os problemas estruturais de aprendizagem das crianças, cujas trajetórias escolares são marcadas por sucessivas repetências ou não alfabetização, dado que estes estudantes necessitam de outras metodologias de ensino que lhes enxergue com todas as particularidades de um indivíduo advindo da classe trabalhadora e escolas com boa infraestrutura e professores bem formados e valorizados, socialmente.

Tendo isso em vista, a presente dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro contempla a introdução da pesquisa, abordando justificativa, objetivos, problematização e hipóteses; o segundo aborda os Procedimentos Metodológicos, onde apresentamos o Balanço de Literatura e a Análise de Documentos; e no terceiro e último capítulo, expomos uma análise da atuação do IAS na Rede Municipal em estudo, da aproximação desse Instituto com Paulo Lopes e, por fim, trazemos algumas sinalizações do movimento prático que acontece na escola, a partir desses Programas do IAS e demais detalhes que consideramos pertinentes.

Para tanto, evidenciamos a necessidade de abordar algumas determinações a respeito da política de aceleração da aprendizagem, a fim de contextualizar e historicizar esse processo.

1.1. Alguns determinantes da política de aceleração da aprendizagem

Quando se fala em ensino de qualidade, instantaneamente, remete-se à educação de países centrais e desenvolvidos do capitalismo e, ao compará-la à educação brasileira, evidencia-se que o problema do insucesso escolar se reflete nos índices de repetência, evasão e distorção idade/ano/série⁴. Nesse contexto, apresentou-se a intenção de solucionar esses problemas, adotando-se, no Brasil, determinadas políticas públicas educacionais como suportes na solução dessas *mazelas* educacionais.

Historicamente, a década de 90 do século passado foi um período em que se definiu a Educação Básica como prioridade e a então denominada educação de primeiro grau, como destaque para alcançar a Educação Básica. Essas definições ocorreram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990, tendo como mentores a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) (TORRES, 1998).

A partir disso, várias foram as *novidades* na educação, dentre elas a possibilidade de aceleração dos estudos para estudantes cuja trajetória escolar era composta por repetências, que se deu a partir de 1996 por meio da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou seja, desde então, se deu legitimidade às políticas de aceleração da aprendizagem e estas perduram até os dias atuais.

Com a criação dessas políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) deu início ao *Programa de Aceleração da Aprendizagem* nas redes de ensino, com o objetivo de corrigir a distorção do fluxo escolar. Desse modo, as *Classes de Correção de Fluxo* foram incorporadas aos projetos pedagógicos das escolas do país, porém, com interfaces diferenciadas nas escolas, tentando atender a realidade das instituições.

Compreendemos que essas classes têm como objetivo oportunizar melhores circunstâncias para a aprendizagem dos alunos em cenários de defasagem em relação à idade/série/ano, no entanto, é possível compreender que as políticas de aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental não deixam de ser uma estratégia do Estado para reduzir custos, como explica Oliveira (2013, p. 30):

Costumeiramente o Estado no sistema público de ensino promove programas de aceleração, objetivando aprovação automática do aluno, mesmo que haja desacordo

⁴ Utilizaremos a expressão “distorção/ano/série” em função da mudança na legislação educacional do Brasil, entendendo que até o ano de 2006, o Ensino Fundamental era organizado em séries e, a partir deste ano, essa organização se dá por anos.

nas circunstâncias da aprendizagem. Estes programas visam promover a equivalência na série e idade dos alunos para que haja menos custos no investimento do Estado.

Por meio dos programas de aceleração da aprendizagem, os alunos podem cursar até três séries/anos em um só ano letivo, o que evidencia cortes de gastos e economia para o Estado. Nas palavras de Souza e Garcia (2014, p. 5), é possível entender melhor este paradoxo, pois as autoras dizem que “o aluno que se encontra em atraso escolar de dois ou mais anos, tem a possibilidade de ser reposicionado ao final do programa em uma ou duas séries seguintes”, ou seja, em um ano letivo, o estudante avança de série/ano, o que no ensino comum ele teria de realizar em três anos ou mais.

Vale ainda ressaltar que não é apenas a redução de custos por aluno que entra nesse cenário, mas principalmente, evidencia-se a presença de interesses e disputas entre organismos e/ou instituições privadas. Nesse sentido, as instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs) deram início às suas propostas de correção de fluxo como o Instituto Ayrton Senna, instituto esse que teve a sua origem em 1994.

Financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada, o Instituto dispõe às administrações públicas, gratuitamente, serviços de diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, monitoramento e análise de indicadores, bem como recomendações de políticas públicas baseadas em pesquisas e práticas bem-sucedidas (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 4).

O IAS, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobras, criou em 1997, o Programa *Acelera Brasil* que, segundo Lalli (2000, p. 145):

[...] trata-se de um programa de 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 Instituto Ayrton Senna, como fundação mantenedora dessas *soluções educacionais*, é uma organização não-governamental⁵ sem fins lucrativos, ou como denomina Soares (2010, p. 23), “uma organização da sociedade civil de natureza privada fundacional”, que teve como pessoa responsável pela sua iniciativa Viviane Senna, irmã do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna. O Instituto foi fundado em novembro de 1994, seis meses após o falecimento do piloto.

⁵ Este termo também pode aparecer no decorrer do texto em sua forma abreviada: ONG.

A Fundação Instituto Ayrton Senna foi criada em Londres, em função da versatilidade legal quando se funda esse tipo de entidade jurídica. Contudo, o IAS funciona efetivamente no Brasil, tendo a sua Sede em São Paulo/SP (SOARES, 2010).

Informações do *site*⁶ apontam que a família Senna – com o intuito de colocar em prática o sonho do competidor de Fórmula 1, que consistia em diminuir as desigualdades sociais e proporcionar acesso à Educação de qualidade para crianças e jovens – acabou levando à fundação do IAS que vem defendendo até os dias atuais, o seu modelo de *gestão por resultados*. Conforme afirma Soares (2010, p. 25),

Criado pela família do falecido piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, o IAS tem o objetivo de intervir na realidade educacional do país para, nas palavras de seus idealizadores, extirpar os níveis altos de repetência e evasão, tornando mais “eficazes” as escolas. Para atingir esse objetivo, o IAS lançou diversos programas educacionais cuja implementação ocorreu e segue ocorrendo em ‘parceria’ com várias Redes públicas de Educação brasileiras.

Em vista disso, evidencia-se que são várias as interfaces do IAS e suas formas de adentrar na educação pública com projetos e programas, conforme o quadro a seguir:

⁶ (<<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia>>. Acesso em 09 nov. 2017).

Quadro 1 - Soluções Educacionais do Instituto Ayrton Senna

Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória em Língua Portuguesa e Matemática	Gestão da Alfabetização	Gestão Nota 10	Circuito Campeão
<p>é uma solução que alfabetiza crianças do Ensino Fundamental 1 que ainda não aprenderam a ler e escrever e estão com distorção idade-série de pelo menos dois anos. Os alunos são agrupados em classes específicas e, ao serem alfabetizados, podem retornar às turmas regulares ou frequentar o Acelera Brasil.</p>	<p>também é voltado a alunos do Ensino Fundamental 1 com distorção idade-série, a fim de solucionar os baixos níveis de aprendizagem de crianças nessa faixa escolar. Os alunos são agrupados em classes específicas e podem recuperar até dois anos perdidos, para assim voltarem às turmas regulares.</p>	<p>voltado a estudantes com baixa proficiência escolar em Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Fundamental 2, aplicado no contraturno. Propicia o desenvolvimento de habilidades leitora, escritora e numeramento.</p>	<p>fomenta o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade, interpretação de textos, reforça a importância do letramento corporal e científico e o trabalho com as competências socioemocionais que propiciam o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades na relação com o outro, com o coletivo.</p>	<p>propõe elevar a qualidade da aprendizagem de forma equitativa e promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino, incluindo princípios de gestão nas quatro esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. Fortalece a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a secretaria de educação.</p>	<p>forma coordenadores pedagógicos com foco na melhoria significativa da qualidade da aprendizagem por meio da instituição de práticas gerenciais e pedagógicas eficazes focadas na sala de aula/aluno. Também institui avaliações sistemáticas durante o processo de acompanhamento da gestão da sala de aula, com foco no Ensino Fundamental 1.</p>

Fonte: *Site* Fundação Banco do Brasil⁷

Diante do quadro exposto, vimos que o IAS propõe uma *solução educacional* para cada uma das mazelas diagnosticadas no âmbito educacional, dentre essas *soluções* estão o Programa *Se Liga* e *Acelera Brasil*, objetos de nossos estudos.

Para introduzir a abordagem desses dois Programas, podemos destacar que, desde a década de 1990, a Educação e o próprio Estado passavam por um período de *reformas* e que os índices eram o *escopo* para constatar a condição que se encontrava o ensino, então o *Acelera Brasil* surgiu da necessidade de corrigir o fluxo escolar de estudantes, cujas trajetórias escolares eram compostas de sucessivas repetências; já o *Se Liga* diz respeito à alfabetização de crianças com dificuldades na aprendizagem do Ensino Fundamental. Logo, são apresentados como *Soluções* para o problema da repetência e distorção idade/ano/série, destinando-se aos estudantes repetentes ou que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética.

Soares (2010) identifica em sua pesquisa que, embora o foco de atuação do IAS seja na educação formal, ele também coordena iniciativas relacionadas à educação informal. Mesmo assim, é possível perceber com o estudo de Soares (2010) que a ação do IAS se concentra no âmbito da Educação.

⁷Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/pt-br/identidadevisual/conteudo/parceria-com-instituto-ayrton-senna-preve-mudar-rumos-da-educacao>>. Acesso em: 13 maio 2019.

Podemos destacar, também, algumas instituições das quais o IAS tornou-se parceiro. Elas vêm aparecendo também com o mesmo intuito citado anteriormente: empenhar-se em torno e a favor do projeto capitalista vigente no Brasil. Como isso acontece é o que vamos ver no decorrer deste trabalho. O Consed⁸ é uma dessas instituições e tendo ele a finalidade de promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, evidencia um dos motivos pelos quais o IAS tem como público-alvo as redes de ensino, tanto municipais quanto estaduais.

A Presidente do IAS, Viviane Senna Lalli (2000, p. 146), ainda ressalta que o objetivo principal do Programa é:

[...] Demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado – tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos.

Com base nesse discurso nos questionamos se há, de fato, ‘interesses políticos’ de prefeitos, governadores e secretários de educação para realizar tal adesão. E ainda: por que a comunidade escolar não participa de tais decisões e tampouco tem ciência do que acontece nos Programas do IAS?

A partir disso, investigaremos, no decorrer dessa pesquisa, qual é o motivo prático-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Paulo Lopes/SC em aderir ao Programa *Se Liga* do IAS, uma vez que já houve uma tentativa de corrigir o fluxo escolar na RME de Paulo Lopes, quando esta implantou o Programa CAIS⁹ no ano de 2007, quando havia uma grande parcela de estudantes com distorção idade/série/ano.

É importante ressaltar que as políticas de educação da Secretaria Municipal de Paulo Lopes, notadamente relativas à aceleração de aprendizagem, tiveram como marco temporal o ano de 2007 com a criação do Programa mencionado. Desse modo, dez anos antes da parceria com o Instituto Ayrton Senna, tais políticas de aceleração já haviam sido implementadas na rede pública municipal.

⁸ “O Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O Consed tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Dentre as atividades do Conselho estão: participar na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação; coordenar e articular ações de interesse comum das Secretarias; promover intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais; realizar seminários, conferências, cursos e outros eventos; desenvolver programas e projetos; e articular com instâncias do governo e da sociedade civil. O Consed é composto pelo Fórum de Secretários (as) de Educação, a Presidência, a Junta Fiscal e a Secretaria-Executiva”. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/historia-do-consed>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

⁹ Classe de Aprendizagem para Inserção Social. Proposta pedagógica de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes.

O Programa CAIS funcionava como uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetivava a valorização da diversidade e a elevação da autoestima de alunos e alunas da então 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista que o ensino regular não vinha considerando as necessidades, expectativas e desejos deles. Em oportunidades anteriores estudamos¹⁰ essa classe de correção de fluxo e evidenciamos que, para além da formação de cidadãos com entendimento de identidade, valor, responsabilidade pessoal e social e da correção da defasagem escolar, a proposta pedagógica do CAIS, em seu projeto, intentava para uma inserção social e profissional que desse suporte aos alunos após a conclusão de seus estudos.

Entretanto, em 2017, esta Classe foi suspensa para que houvesse alguns estudos mais fundamentados e a possibilidade de retomar e firmar parcerias com instituições privadas que no princípio do Programa CAIS aconteciam, uma vez que o programa também intencionava uma formação profissional com oficinas e parcerias de empresas e instituições de ensino como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o que evidencia a inserção, não apenas das gestões privadas na esfera pública, mas também, da lógica do tecnicismo na educação, esta por sua vez, entendida como objetiva e operacional e detentora de neutralidade científica¹¹; sinalizando o interesse na formação de força de trabalho simples para trabalhos simplificados.

No mesmo ano em que o Programa CAIS foi suspenso, o qual era destinado aos alunos repetentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a RME aderiu ao Programa *Se Liga* do Instituto Ayrton Senna para atender aos alunos com defasagem idade/ano/série, dessa vez dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dado isso, enquanto professora efetiva na rede em estudo, fiquei interessada em saber quem era o IAS, quais seus objetivos, como se deu a aproximação dele com a RME, tendo em vista que ele surgiu e foi implementado sem nenhuma consulta com a comunidade escolar. Dessa forma, com o intuito de compreender dois dos programas do IAS e a adesão dos mesmos pela Rede que dediquei os meus estudos.

¹⁰ SILVA, Karoline Rosa da. A correção de fluxo na proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Paulo Lopes/SC.2016. 91f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

¹¹ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados; Editora Cortez, 1983.

1.2. Justificativa para desenvolver este estudo

Exatamente na nona fase da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2016, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a Classe de Aprendizagem para Inserção Social (CAIS) da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC, sob a orientação do Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas, professor credenciado neste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Nesta pesquisa, muitas questões foram esclarecidas e outras relacionadas mais especificamente à Correção de Fluxo ainda perduram.

Ainda assim, a conclusão do curso se deu em setembro de 2016 e dois meses depois aconteceu minha efetivação nesta mesma Rede, na qual, mesmo no período em que elaborei esta pesquisa em nível de mestrado, atuei e continuo atuando em sala de aula, pois em função da vigência do meu estágio probatório, meu pedido de licenciamento para realizar este curso de pós-graduação *stricto sensu* foi negado.

Deste modo, presenciando e me aproximando mais da realidade do CAIS, mesmo que agora esteja suspenso e da própria Rede, o meu desejo é estudar e poder contribuir para os processos educacionais do município de Paulo Lopes/SC. Tendo este desejo e na tentativa de entender, dessa vez, o objetivo da Rede Municipal em aderir ao Programa do Instituto Ayrton Senna é que decidi enveredar por essa investigação. Durante a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizei a leitura de artigos científicos e periódicos a respeito dos Programas do Instituto Ayrton Senna e vários outros sobre a defasagem idade/série/ano, repetência, evasão e, principalmente sobre fracasso escolar, assunto este que me surte um significativo interesse em saber sempre mais, o qual é explicado na sequência por Freitas (2007, p. 971):

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso.

Nesse sentido, há estudos que apontam o fracasso escolar resultante da organização interna da escola, ou seja, tratam esse fenômeno como fracasso da escola em seus aspectos institucionais, e não da criança. Outros autores discutem o fracasso escolar decorrente de fatores externos à escola, como das políticas econômicas e sociais desenvolvidas pelo *sistema*. Desse modo, entendemos que o *fracasso* da escola pública pode ser considerado institucional e é resultado previsto de um sistema educacional meritocrático e gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos (QUEIROGA, 2010).

Para corroborar com nossa análise, Arroyo (1997, p. 46) assinala que

[...] há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...].

Portanto, não se concebe aqui o fracasso escolar proveniente do estudante, mas sim, de todo o contexto de um sistema excludente e classista, em que os resultados se sobressaem em comparação ao processo de ensino-aprendizagem significativo e singular.

Logo, sendo um desejo de entender melhor os determinantes do fracasso escolar e de esclarecer se as políticas de correção de fluxo são realmente formas eficazes de reverter este quadro, também foram motivos pelos quais resolvi, outra vez, dedicar os meus estudos alusivos a este tema.

Com base nessa conjuntura e como afirma Minayo (2016), toda pesquisa tem no seu gene uma questão, seja um problema, uma pergunta ou uma dúvida. Então, nesse sentido a questão principal desse projeto é analisar o que levou a RME de Paulo Lopes a aderir aos Programas do Instituto Ayrton Senna.

Dado o objetivo geral, foi necessário agregar os objetivos específicos para o desenvolvimento das nossas investigações, os quais foram citados na introdução.

1.3. Questões que delimitaram o presente objeto de estudo

As problematizações que perpassam essa pesquisa estão conectadas ou relacionadas às seguintes reflexões: O que a Rede Municipal pretende com a adesão ao Programa *Se Liga e Acelera Brasil*? O que espera os estudantes depois que saírem do *Se Liga e Acelera Brasil*? Qual é a concepção curricular prevista para essas classes de correção de fluxo, mais especificamente, para os Programas como os do Instituto Ayrton Senna? Quem deliberou por tal adesão? Como se deu, ou não, o debate? Será que essas políticas de correção de fluxo estão favorecendo a exclusão que acontece dentro da própria instituição? Como foi o debate com a comunidade escolar a fim de implementar os Programas na Rede? A Prefeitura tem algum interesse com essa adesão? As medidas, consideradas estratégias político-pedagógicas, têm gerado resultados equivalentes àqueles propostos nos projetos desses programas ou servem apenas para *varrer o ensino regular* e reposicionar o aluno na série/ano que ele deveria estar? Quais são os interesses do IAS com a adesão de seus programas pelos municípios?

Nesse sentido, a seguir levantamos algumas hipóteses sobre o tema da presente pesquisa e dentre elas está: os Programas do IAS, quando inseridos nas Redes Municipais de Ensino, são compreendidos como a solução do problema da defasagem entre idade/série/ano dos estudantes e como estratégia para corrigir o fluxo escolar. Nessa lógica, a hipótese central é, justamente, de que a pretensa necessidade de um programa capitaneado pelo IAS não resolve os problemas estruturais de aprendizagem das crianças que estão nesses programas, pois as mesmas necessitam de outras metodologias de ensino, só possíveis com escolas bem equipadas e professores bem formados e valorizados, socialmente.

Oliveira (2002, p. 181), intelectual orgânico do Banco Mundial, relata sobre o Programa Acelera Brasil (PAB) e ressalta que a expectativa do mesmo é:

[...] promover os alunos para a 5ª série ou até para a 6ª ou 7ª séries. No entanto, quem decide pela aprovação e número de ‘saltos’ é o professor, ouvido o supervisor ou conselho de classe, dependendo da escola, sem qualquer interferência ou pressão do projeto.

A partir desse levantamento vem a seguinte indagação: na prática, será que, de fato, esses possíveis *saltos* serão colocados em evidência em conselhos de classe? Assim, um dos maiores questionamentos é a respeito do que será feito, após terminar o período do Programa, com esses estudantes que participaram do *Se Liga e Acelera Brasil*? Provavelmente voltarão para a classe comum e os problemas de repetência retornarão, uma vez que os conteúdos dos anos/séries do ensino regular não são contemplados em apenas um ano ou dois, prazo este frequentado por estudantes desses Programas.

Outra hipótese é a respeito das avaliações dos alunos do *Se Liga e Acelera Brasil*, as quais são diferentes daquelas aplicadas na classe comum; uma hipótese é que eles não conseguirão atingir o acompanhamento esperado no ensino regular, ou seja, retornarão para a classe comum, mas as suas dificuldades não foram propriamente amparadas. O período em que passaram pela classe de correção de fluxo foi, basicamente, para reverter o quadro de defasagem idade/ano/série.

Ainda como hipótese, nesse meio tempo, acreditar no estudante é uma importante forma de valorizá-lo enquanto ser humano, dotado de capacidades e particularidades, mas que por não conseguir acompanhar o *fluxo*, encontra-se no quadro da repetência. E como afirma Cardozo (2003, p.11), isto é:

[...] Criar no mesmo a possibilidade de poder vencer seus temores, suas dificuldades. Olhar o aluno como um ser humano em processo de desenvolvimento é ajudá-lo a dissipar os limites imaginários que podem inibir as possibilidades de novos

conhecimentos, de novas competências e habilidades, visando sua emancipação e o possível vislumbre de novos horizontes.

E quando a autora traz à baila essa problematização, entende-se que a padronização e a homogeneização do trabalho pedagógico não dão conta de contemplar a heterogeneidade presente nas salas de aula o que, conseqüentemente, reflete em reprovação e desmotivação por parte dos estudantes. Há de se considerar que não temos, atualmente, um modelo de educação que contemple as necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, os conhecimentos aplicados são, em grande parte, voltados para a língua portuguesa e matemática, ou seja, para aquilo que interessa às avaliações em larga escala como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), logo para os indicadores internacionais de *educação de qualidade*. Evidencia-se uma relação direta do PISA com os processos de reorientação/internacionalização curricular em curso e uma grande ênfase nas habilidades cognitivas básicas na escolarização desses estudantes. Além do PISA, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também vem indicando as contrarreformas curriculares no mesmo sentido mencionado acima.

Nas palavras de Verger (2019, p. 12), “a educação é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional que estão construindo um Estado moderno”. Dessa forma, acabam por incorporar em seus países iniciativas com maior *legitimidade*, nacional ou internacional, ou seja, aquelas que possuem argumentos mais convincentes para a *resolução dos problemas educacionais*. No entanto, muitas dessas iniciativas são formuladas e implantadas nos e por países economicamente centrais que, em geral, exibem bons indicadores educacionais, estabelecendo, também, parcerias com a iniciativa privada.

Sendo assim, o que vem acontecendo no mundo globalizado são reformas educacionais estruturadas de maneira semelhante, uma vez que são ditadas de acordo com a abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), a qual é desenvolvida a partir da ideia de que “a economia capitalista mundial é a força motriz da globalização e a primeira fonte causal de múltiplas transformações manifestadas em diferentes setores políticos, incluindo na educação” (VERGER, 2019, p. 13, apud DALE, 2000).

Desse modo, essas reformas acontecem em diferentes partes do mundo, sem considerar os locais e condições culturais e econômicas diversas. São as chamadas Políticas Educacionais Globais (PEG). No entanto, consideramos que não há uma política global educacional, uma vez que cada política é divulgada, receptada, traduzida e aplicada conforme as condições próprias

e atuais em que os formuladores de políticas locais e profissionais as adotam. Desse modo, o que existe é apenas uma ideia de política educacional.

Como afirma Verger (2019, p. 12):

Pesquisas da Sociedade Mundial problematizam a suposição de que as medidas educacionais são globalmente aplicáveis, independentemente das necessidades e das capacidades dos países que as adotam. Eles observam que as políticas educacionais (mas também de saúde, políticas fiscais etc.) estão sendo adotadas de uma forma bastante rotineira em todo o planeta, devido a razões de legitimação externas e internas. Isso é algo especialmente desafiador para os países em desenvolvimento, uma vez que, apesar de terem menos recursos e capacidade organizacional do que os países ricos, eles sentem pressões similares para cumprir os imperativos da reforma educacional (MEYER et al., 1997). No entanto, para esses estudiosos, o ponto principal não é se a política educacional do Estado é influenciada de forma exógena, mas sim, o fato de o Estado ser, ele próprio, uma entidade construída exogenamente.

Acrescentamos nessa análise, o fato de o Brasil ser considerado uma entidade construída exogenamente, levando em consideração sua importação de modelos e práticas externas como as avaliações em larga escala, a atual contrarreforma do Ensino Médio, entre outras políticas.

Nesse sentido, aferimos que a estratégia de formação do Instituto Ayrton Senna (IAS) vem na mesma perspectiva, identificam um conjunto de atividades políticas e sociais que abrangem os pontos *problemas* da educação (fracasso escolar, evasão, distorção etc.), como se fossem questões isoladas da sociabilidade em que a escola está inserida e, a partir disso, dispersam suas *soluções educacionais* nas redes públicas de educação. Nessa acepção, o IAS é por nós entendido, nas palavras de Verger (2019, p.17), como *Corretor de ideias de políticas*:

No entanto, ser ator do conhecimento não significa que os jogadores internacionais estão continuamente inovando e/ou produzindo novas alternativas de políticas. Na maioria das vezes, empreendedores de políticas baseados em fundações internacionais, *think tanks* ou OIs atuam mais como corretores de ideias de políticas do que como puros teóricos. Eles normalmente pegam práticas de políticas já existentes, as rotulam e as vendem por aí. Muitas políticas educacionais globais iniciaram sua jornada dessa forma, sendo primeiro formuladas e implementadas em certos países.

Trata-se de implementar ideias formuladas e *testadas*, a fim de contemplar algumas das questões locais do seu país de origem e não necessariamente é possível de ser *aplicada* em outros locais, pois muitas vezes, trata-se de um programa específico que conta com as particularidades culturais, sociais e econômicas de onde surgiu.

Feito a internacionalização de ideias de outros locais, acontece o que conhecemos como *Recontextualização* da política, um processo que visa contextualizar nacionalmente uma ideia, um texto que tem origem internacional. Esse é um movimento da política que traz elementos de outros contextos, textos, agentes e traduz-se em um processo de tensão, de negociação e

tradução para o ambiente onde será aplicado e, esta última, por sua vez, ainda possui um caráter interpretativo e de ressignificação, sendo que quando essa *política* chega no ambiente escolar, cada profissional da educação vai interpretar e dar sentido à luz de seus interesses.

Logo, a política ou a ideia já não é mais original. No entanto, uma forma de garantir que ela se concretize, mesmo que o domínio do Estado sobre a mesma vá se perdendo, é por meio dos resultados, ou seja, das avaliações em larga escala. De modo geral, mais uma vez concordamos com Verger (2019, p. 22)

No geral, uma vez que as políticas educacionais importadas são mediadas localmente e recontextualizadas por meio de múltiplos processos, as consequências da transferência permanecem imprevisíveis. (BEECH, 2006). Ao ignorar as diferenças de capacidade e cultura contextual no âmbito nacional, regional e local, a globalização resultou em consequências inesperadas e indesejadas para a prática educacional e corre o risco de deteriorar a qualidade da educação (CARNOY; RHOTEN, 2002). O desenvolvimento de programas educacionais globais muitas vezes é questionado por não levar suficientemente em conta o contexto e as necessidades sociais (CROSSLE; WATSON, 2003). Na literatura, encontramos quatro argumentos principais que refletem o motivo pelo qual a recontextualização da PEG pode ser tão problemática, especialmente nos países em desenvolvimento. De acordo com suas diferentes ênfases, eu chamo essas explicações de material, institucional, cultural e escalar.

Em geral, o âmbito da política educacional global está sendo tratado como um mercado confuso de ideias de políticas que estão sendo disseminadas e adotadas sem, ao menos, considerar muitas das minudências das instituições e dos atores locais, sejam eles estudantes ou profissionais da educação. O IAS está claramente inserido nesse cenário, quando vem com um Programa pronto para ser *aplicado* pelos professores, sem que haja uma visão maior da comunidade escolar envolvida.

Com base nessa conjuntura, compreendemos ainda que a educação pública é disputada constantemente pelo capital e este tenta criar, de várias formas, uma gama significativa de possibilidades para ampliar os seus negócios e taxas de lucratividade. Entendemos, então, que os Programas do IAS são meras formas desta relação e, ainda, utilizam-se de argumentos advindos da esfera financeira. Como, por exemplo, quando se fala que a economia está em crise, relacionam-na ao mau desempenho da educação, culpabilizando professores e professoras de um *problema* estrutural que envolve, principalmente, outras áreas sociais. A Educação, ou melhor, os processos de escolarização, vêm sendo tratados, portanto, como redutores de problemas alheios às suas possibilidades. Todavia, não existem soluções paliativas para questões estruturais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, tendo como procedimentos metodológicos o Balanço de Literatura e a Análise de documentos que apresentaremos a seguir. Pretendíamos, também, utilizar como processo de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, porém, não tivemos tempo hábil para desenvolver tal procedimento.

Segundo Gil (2002, p. 50), “a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Em outras palavras, ela possibilita que o estudo de dados se torne diversificado e preciso. Este mesmo autor considera ainda que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (2002, p. 44). Tendo isso em vista, o Balanço de literatura realizado teve como materiais de estudo artigos científicos e trabalhos acadêmicos que continham, basicamente, o tema do IAS, suas parcerias, determinações e implicações.

Realizamos também uma Análise de documentos a respeito da inserção do Programa *Se Liga e Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC, nesse caso, utilizamos a metodologia da pesquisa documental. Para justificar tal metodologia trazemos Gil (2002, p. 45) que assinala que essa se constitui basicamente como a pesquisa bibliográfica, porém:

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para melhor entender esse contexto, passamos ao estudo dos Programas *Se liga e Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna e a parceria com a educação pública.

2.1. OS PROGRAMAS *SE LIGA* E *ACELERA BRASIL* DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PARCERIA COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA: os achados da produção acadêmica

Tendo em vista a necessidade de delimitar o objeto de pesquisa intitulado *A implementação dos Programas Se Liga e Acelera Brasil do IAS na proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC* e conhecer a produção referente ao tema, pretendemos com esse balanço de literatura, apurar como essa temática vem sendo tratada pelos autores.

Cientes de que esse objeto dispõe de uma particularidade, pois trata de uma Rede Municipal em específico, no caso Paulo Lopes, as nossas pesquisas foram ampliadas no âmbito nacional, para que pudéssemos encontrar embasamento para esse trabalho. Desse modo, o objetivo geral é elaborar um balanço de literatura sobre o que já se investigou sobre os Programas *Se Liga* e *Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna em parceria com a educação pública, buscando evidenciar, com base no materialismo-histórico¹², determinantes da relação público-privada existente. Ao citar tal relação, já deixamos evidente que “numa perspectiva jurídico-administrativa, o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público, e o privado, pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (DOURADO e BUENO, 2001, p.55).

Para a estruturação desse balanço pesquisamos nas seguintes bases de dados: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Com o apoio do mecanismo de busca *Google Acadêmico* e sua ferramenta *Busca avançada*, pesquisamos, também, na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2.1.1 Metodologia de busca

A busca dos descritores que abordassem o nosso objeto e que delimitassem a temática que estamos nos propondo a pesquisar, exigiu muitas tentativas e combinações de palavras-

¹² Abordagem metodológica que consiste no estudo da sociedade, da economia e da história, ligando a realidade à matéria, ou seja, é um meio de compreensão e análise social da história, da economia e das políticas. Essa abordagem surgiu a partir de pensamentos dos teóricos Karl Marx e Friedrich Engels. A escolha dessa base metodológica se deu em virtude de perspectiva da pesquisadora e de sua linha de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

chave. Contudo, conseguimos chegar a um conjunto de três combinações, o qual não abrangeu um número elevado de pesquisas, bem como não restringiu os trabalhos. Assim, utilizamos os seguintes descritores¹³: *Parceria Publico-privado*¹⁴ e *Instituto Ayrton Senna; Acelera Brasil, Educação e o Terceiro setor e Educação do Instituto Ayrton Senna; e Instituto Ayrton Senna e Institutos Empresariais e Educação*¹⁵.

Com a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e conclusões, constatamos os eixos e categorias que emergem dos trabalhos selecionados para esse balanço, os quais serão mencionados em seguida no tópico *Revisão de Literatura*. Com o conjunto de descritores citados anteriormente, na primeira coleta chegamos a um total de 90 trabalhos entre teses, dissertações, trabalhos apresentados em encontros e artigos. Com esse total, fizemos uma revisão dos títulos dos trabalhos. Retirando os que se repetiam, encontramos 37 que mais se aproximavam daquilo que estamos propostos a investigar e, depois de uma segunda filtragem que será explicada a seguir, chegamos a 21 trabalhos.

Decidimos por não fazer um recorte temporal nas nossas buscas na intenção de descobrirmos quando se deu o início das produções acadêmicas relacionadas à nossa temática. Dos trabalhos que selecionamos, os primeiros produzidos foram no ano de 2008 e, os mais recentes, de 2016.

2.1.2 Seleção dos trabalhos

Dado o fato de termos encontrado um número elevado de pesquisas sobre o tema, filtramos nossas análises e selecionamos apenas teses, dissertações e artigos que versavam, em alguma de suas partes, sobre os Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* e suas parcerias com as redes públicas de ensino. Desse modo, após a leitura dos títulos, resumos e sumários, capítulos específicos e, por vezes, o texto na íntegra, daqueles 37 trabalhos, selecionamos 21, conforme tabela que será apresentada na sequência.

¹³ Alguns descritores não foram possíveis incluir na busca, como por exemplo, o descritor *Se Liga*, pois quando o colocávamos aparecia um número muito elevado de pesquisas, pois este termo compõe muitas frases e essas, na sua grande maioria, não tinham relação com o nosso objeto, por isso não o utilizamos.

¹⁴ O termo “público” sem o acento agudo foi utilizado dessa forma na busca, pois quando colocávamos o acento, o número de trabalhos reduzia. A mesma explicação cabe para o porquê de optarmos por *privado* e não *privada*, no gênero feminino.

¹⁵ Outro aspecto também foi atentado na busca dos descritores, como o fato de não colocar os descritores no plural, a fim de contemplar tanto os que estavam no singular quanto aqueles que porventura estivessem no plural.

Os trabalhos que contemplavam o IAS, mas focavam na Gestão escolar ou Gestão democrática e que não abrangiam o Programa *Acelera Brasil* e *Se Liga* foram descartados, visto que não tratavam, especificamente, do nosso foco de estudo.

Tabela 1 - Total de trabalhos selecionados para o balanço por tipo de produção

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
TESES	4
DISSERTAÇÕES	15
ARTIGOS	1
TRABALHOS ANPEd	1
TOTAL	21

Fonte: Os dados foram obtidos nas bases SciELO, IBICT, CAPES, Catálogo de Teses CAPES, ANPEd em maio de 2018.

2.1.3. Algumas definições terminológicas

Para a compreensão e organização desse balanço de literatura tornou-se necessário uma imersão teórica. Uma vez que nos remetemos, reiteradas vezes, a alguns conceitos, torna-se fundamental o aprofundamento dos mesmos para melhor compreendê-los no decorrer da exposição deste trabalho, como por exemplo, o conceito de Estado, Sociedade Civil, Hegemonia, Mais-valia, Capital, entre outros que conceituaremos na sequência.

Como um dos pressupostos iniciais e para melhor compreensão, trataremos da concepção de Estado, uma vez que tal categoria concerne às análises desenvolvidas ao longo desse trabalho. Marx contribuiu, significativamente, para a desconstrução de uma perspectiva fetichizada do Estado como algo *transcendental, indissociável e superior*, essas contribuições foram de grande importância para marcar seu caráter concreto e histórico. Para Marx, o desenvolvimento processual da produção material da vida imediata envolve relações humanas e essas:

[...] ligadas a este modo de produção e por ele engendrada constitui a sociedade civil nos seus diferentes estádios, como sendo o fundamento de toda a história. Isto equivale a representá-la na sua ação enquanto Estado, a explicar através dela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, moral, filosofia etc., e a acompanhar o seu desenvolvimento a partir destas produções; o que permite naturalmente representar a coisa na sua totalidade (MARX, 1986, p. 52).

Nesse sentido, a sociedade política e a sociedade civil estão justapostas e se encontram indissociadas. Para complementar, na ideia de Gramsci, que segundo Montaño e Duriguetto (2011, p. 43), a sociedade civil é:

[...] Composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar a hegemonia.

Ou seja, o conceito de sociedade civil para Antonio Gramsci está relacionado ao momento da superestrutura, essa representada pelo Estado integral, ou seja, sociedade política juntamente com a sociedade civil.

Sob a ótica de Marx, sociedade civil e estrutura econômica são coisas equivalentes. No entanto, a sociedade civil é o fundamento do Estado, o qual para ele é “um produto da sociedade civil, expressa suas contradições e as perpetua. [...] o Estado é produto, é consequência, é uma construção de que se vale uma dada sociedade para se organizar como tal” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 35).

Nesse sentido, Gramsci entende que a sociedade civil é formada por um conjunto heterogêneo de entidades nomeadas como aparelhos privados de hegemonia, tais como sistema escolar, organizações culturais, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação social, que têm como função a elaboração e difusão de ideologias que disputam consensos e trabalham em busca de controle político e ideológico, a partir da criação e difusão de visões de mundo que lhes interessam. Já a Sociedade Política se apresenta como o aparelho de coerção (GRAMSCI, 2001, p. 21). Tal concepção nos revela que o Estado opera por meio de força, consenso e coerção legal e cria formas para uma dominação latente e implícita.

A concepção de Virgínia Fontes (2010, p. 138) para esta categoria diz que:

A sociedade civil é o momento da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas. Sua imbricação no Estado assegura que a função estatal de educação – o ‘Estado educador’ – atue na mesma direção dos interesses dirigentes e dominantes, através da mediação dos partidos políticos, tanto os oficiais como os que, extraoficialmente, difundem e consolidam as visões de mundo, como a imprensa ou a mídia.

Nesse sentido, reafirmamos a intenção dos atores dos aparelhos privados de hegemonia, estes entendidos, nesta pesquisa, como os “[...] organismos sociais aos quais se adere voluntariamente e que representam os diversos interesses dos atores (particularmente das classes) que a compõem” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, P.45), em construir o consenso e consolidar e difundir as visões de mundo que lhes é evidente: àquelas oriundas do movimento de reprodução e manutenção do Capital. Podemos considerar aqui, efetivamente, o IAS como um aparelho privado de hegemonia, pois se trata de uma rede de organização da Sociedade Civil em busca de um consenso por meio da Educação.

Imersos nesse momento de conceituação e a fim de entender melhor o conceito de capital, vamos nos apoiar, teoricamente em Montañó e Duriguetto (2011). Segundo os autores, o termo *Capital* é mais bem entendido mediante duas dimensões. A primeira diz respeito a uma determinação *econômico-político*, a partir da qual os autores explicam que o *Capital*:

[...] Não é apenas um volume de dinheiro (maquinaria, salário, bens, dinheiro entesourado etc.). Ele constitui-se [...] a partir de um processo que valoriza o dinheiro, isto é, um processo que no final conclui com um valor superior ao inicial. Esse processo, no MPC [Modo de Produção Capitalista], é a produção da mais-valia pelo trabalhador. É, portanto, a produção da mais-valia (pelo trabalhador) que valoriza o dinheiro e o transforma em capital. Mas é a apropriação da mais-valia (pelo capitalista), que torna o possuidor de dinheiro (e dos meios de produção) em capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 78).

E a segunda dimensão se resume no *Capital* como *relação social* e esta dimensão os autores conceituam como:

[...] uma relação de compra e venda da força de trabalho (agora transformada em mercadoria): o trabalhador, para ter acesso aos meios necessários para produzir (de propriedade do capital), necessita vender sua força de trabalho; como contrapartida disso, o capitalista, para possuir a única mercadoria que pode valorizar seu capital, criando um valor superior ao próprio (a força de trabalho que possui o trabalhador, criadora de mais-valia) precisa comprar a força de trabalho e incorporá-la como ‘capital variável’ (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 78).

Nessa relação, o capitalista arrecada o excedente da produção da força de trabalho e o tem como lucro. Assim, o capitalismo para Marx baseia-se na produção do capital pela expropriação, pelos donos dos meios de produção, do valor da força de trabalho. Isto Marx chamou de mais-valia, a qual é relacionada à exploração de assalariados.

Para conceituar o termo hegemonia, embasamo-nos em Gruppi (1978, p. 3), o qual nos esclarece a partir da concepção gramsciana:

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda a sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer.

Entendendo a sociedade civil enquanto lugar da luta pela hegemonia e composta pelos aparelhos privados de hegemonia, como o IAS, por exemplo; segundo Gramsci (apud MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 44), o conceito de Estado integral compreende o Estado político, lugar de coerção e a sociedade civil, lugar de consenso e onde são disseminados os princípios e valores, prioritariamente econômicos, da classe dominante.

2.1.4. Revisão da literatura

A partir dessas leituras nos propomos a mostrar o que já foi produzido sobre a nossa temática e apontar os eixos e categorias que acharmos pertinentes, bem como evidenciar os conceitos comuns utilizados por eles.

Dessa forma, evidenciamos que há inúmeros estudos sobre o Instituto Ayrton Senna, sobre seus programas e seus interesses *gerencialistas*¹⁶ nas redes públicas de ensino. Outros, de modo geral, abordam o IAS sob diversos aspectos, entre eles sobre o campo da Diversidade Cultural, Educação Superior, Formação de Professores, Projetos Socioeducacionais, Educação à Distância, Fracasso e Sucesso Escolar, Educação Infantil, Avaliação em Larga Escala, Ensino Médio, entre outros. Porém, os mais reiterados foram a respeito da Gestão Escolar e Gestão Democrática na Educação. Mesmo assim, nos deteremos somente àqueles que tratam dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* e suas parcerias com as redes públicas de ensino, como mencionado anteriormente.

Segue a tabela, a fim de ilustrar as distinções de enfoques das pesquisas selecionadas, das quais originaram algumas das nossas categorias de conteúdo.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos divididos por enfoque da pesquisa¹⁷

Enfoque da pesquisa	Quantidade
Público-alvo das políticas do IAS e o sucesso/fracasso escolar	3
Produções acadêmicas sobre o IAS	1
As parcerias com o terceiro setor e a relação público-privada	15
Natureza jurídica das relações público-privadas	2
O papel do professor ¹⁸	2

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Alguns desses trabalhos mesclam os enfoques elencados anteriormente, citando-os em certos momentos da pesquisa. No entanto, não entraram em nossa seleção, pois não são centrais na problemática investigada de cada trabalho.

Os recortes temporais dos trabalhos analisados foram determinados em conformidade com os anos de parcerias entre as secretarias de educação e o IAS. Das 21 pesquisas escolhidas

¹⁶ O termo gerencialismo, quando usado, é para nos referirmos à gestão da educação sob a lógica empresarial.

¹⁷ Alguns desses trabalhos mesclam os enfoques elencados acima, citando-os em certos momentos da pesquisa.

¹⁸ O papel do professor aparece apenas no decorrer de dois trabalhos. Não selecionamos nenhum trabalho que enfoque essa temática como central, mas categorizamos por ser considerada importante para a nossa pesquisa.

para este balanço, 13 apresentaram recorte temporal. Desse total, uma pesquisa, Silva (2016), não teve como motivo os anos de parceria firmada com o IAS, pois se trata de uma pesquisa sobre as produções acadêmicas que abordam o IAS e outra, Pulhez (2010), que se refere à legislação que dá suporte às parcerias público-privadas.

Sobre os recortes temporais, cujas justificativas são as parcerias entre as redes de ensino e o IAS, localizamos a tese de doutorado de Oliveira (2010) que foi a primeira investigação sobre *parcerias* encontrada nos trabalhos que selecionamos. A autora faz um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró/RN de 1996 a 2008. Logo, evidenciamos que a parceria estudada por Oliveira (2010) iniciou no mesmo ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a qual deu amparo legal para a efetivação das classes de aceleração. E a última parceria localizada, a partir das produções que separamos para esse balanço, foi por meio do estudo de Pereira (2016) que objetivou analisar e descrever o Programa do IAS dentro do contexto histórico, político, social e educacional brasileiro, no período de 2001, quando entrou na agenda do município de Rio Verde/GO até 2014, quando a parceria foi encerrada. A autora buscou “compreender os impactos causados desde os objetivos propostos pelo programa até os resultados efetivamente alcançados”. (PEREIRA, 2016, p. 30).

Os autores Souza (2015), Queiroz (2010), Chaves (2012), Pires (2009), Oliveira (2010), Costa (2011), Soares (2010), Rocha (2008), Michel (2010), Santin (2016), Lumertz (2008), Gonçalves (2015), Vieira (2016), Pojo (2014), Silva Filho (2014), Miléo (2013) e Pereira (2016) têm como objeto de pesquisa, a análise da parceria com uma prefeitura em específico, assim como nós pretendemos fazer em nossa pesquisa com a prefeitura do município de Paulo Lopes/SC. Desse modo, evidencia-se a preocupação desses 17 autores com a investigação e a análise minuciosa das intenções e (pro)postas¹⁹ que o IAS vem trazendo para as Secretarias de Educação no nosso país. Entende-se, também, que essas pesquisas são realizadas e publicadas como desígnio de denúncia da imissão do Terceiro Setor²⁰ na educação pública.

Evidenciamos que os trabalhos de Pires (2009), Santin (2016), Costa (2011), Michel (2010), Lumertz (2008), Pojo (2014), Rocha (2008), Queiroz (2010), Soares (2010), Chaves (2012), Gonçalves (2015), Vieira (2016), Silva Filho (2014), Miléo (2013), Silva (2016), Pulhez Junior (2010) e Pereira (2016) apontam o histórico do IAS destacando que o mesmo

¹⁹ Este termo é utilizado dessa maneira por Pojo (2014), com o intuito de destacar que as recomendações que o IAS faz, na verdade, são postas para as Redes com as quais fazem parcerias e não propostas ou sugeridas como o instituto diz fazer. Dessa maneira, quando utilizarmos esse termo é esse o contexto que estamos tratando.

²⁰ Neste trabalho, o Terceiro Setor é compreendido como constituído por organizações não governamentais (ONGs) e aquelas intituladas sem fins lucrativos, ambas objetivam o serviço público, porém, com amparo privado.

surgiu após o falecimento do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna. Sua família idealizou e criou o Instituto em 1994. Esses autores também trazem algumas características do IAS e alguns de seus objetivos, como por exemplo, *extinguir* os níveis altos de repetência e evasão e tornar mais *eficazes* as escolas. Logo, para alcançar esses objetivos, o IAS lançou diversos programas educacionais, dentre eles, o *Acelera Brasil* e o *Se Liga*, os quais são objetos de nosso estudo.

Sendo assim, vimos a necessidade de localizar na nossa busca, os trabalhos cujos autores revelam a gênese do *Acelera Brasil* e *Se Liga*. Pereira (2016), Miléo (2013), Pojo (2014), Gonçalves (2015), Lumertz (2008), Michel (2010), Rocha (2008), Soares (2010), Costa (2011) e Queiroz (2010) citam o surgimento do Programa *Acelera Brasil* em 1997, considerado pelos seus criadores como uma necessidade de corrigir o fluxo escolar de estudantes, cujas trajetórias escolares eram compostas de sucessivas repetências. Já sobre o *Se Liga*, todos citados anteriormente abordaram o histórico desse Programa, com exceção de Rocha (2008) e Costa (2011). O *Se Liga* objetiva a alfabetização de crianças com dificuldades na aprendizagem do Ensino Fundamental. Os autores apresentaram sua gênese em 2001, porém, Souza (2015) registrou que ele surgiu em 1999. Ambos são apresentados como *Soluções* para o problema da repetência e distorção idade/ano/série²¹, assim se destinam aos estudantes repetentes ou que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética.

A partir das problemáticas apuradas nos trabalhos selecionados, atentamos para a indicação que os trabalhos nos deram sobre a Reforma do Estado nos anos de 1990, trazendo-a como marco inicial da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, da adesão de sistemas de ciclos e de progressão continuada e das parcerias com organizações não governamentais e nos sugerindo como uma categoria de conteúdo a *Reforma do Estado sob as orientações de organismos multilaterais*.

Outros três trabalhos versam sobre os alunos participantes e egressos dos programas do IAS, seus sucessos e/ou fracassos durante e após a participação nos Programas, o que nos permitiu desenvolver a categoria referente ao *Público-alvo das políticas do IAS e o sucesso/fracasso escolar*.

Um trabalho apenas teve seu objeto de estudo direcionado, especificamente, ao papel do professor nos programas do IAS, porém, outros citam essa abordagem, desse modo, consideramos pertinente elencar a categoria *A ressignificação do papel do professor*.

²¹ A expressão “distorção/ano/série” se deve à mudança na legislação educacional, ou seja, até 2006 o Ensino Fundamental era organizado em séries, mas atualmente se dá por anos. Dessa forma, utilizaremos as duas expressões, denotando, justamente, este momento de transição legal em nosso país.

Além disso, decidimos pautar como uma categoria os assuntos pertinentes às parcerias do Terceiro Setor, pois foi a abordagem que apareceu mais numerosamente e, também, por acreditarmos que será essencial para entendermos como se deu a implementação dos programas do IAS no município de Paulo Lopes, nosso objeto de estudo. Conjuntamente desse ponto, pretendemos analisar a legislação referente a essas parcerias, emanando a categoria *A relação público-privada e a natureza jurídica das mesmas*.

Ao contrário da categoria anterior, nessa evidenciamos que ainda não foi muito discutida pelos autores, portanto, vimos a necessidade de classificá-la como uma categoria, a qual diz respeito aos *Recursos financeiros dispensados para a manutenção dos programas do IAS nas parcerias firmadas com a educação pública*.

2.1.5. Integrando o balanço

Com o intuito de melhor estruturar o nosso balanço de literatura, decidimos, nesse ponto, destacar e minuciar as categorias de conteúdo que emergiram das leituras da nossa empiria.

2.1.5.1. A Reforma do Estado sob as orientações de organismos multilaterais

Alguns estudos referentes à nossa temática mostram uma tendência, a partir dos anos 90 do século passado, de parceria entre o setor público e privado no campo educacional *visando as questões sociais*, como evasão, repetência e baixos índices, por exemplo.

Desse modo, com a evidência da difusão dessas parcerias público-privado, assinaladas com ênfase no período citado anteriormente, vimos a necessidade de quantificar os trabalhos. Sendo assim, dos 21 selecionados, 20 apresentaram, em algum momento de suas pesquisas, que a possibilidade de se firmar essas parcerias teve um caráter de *soluções* para a crise do capitalismo, no período da Reforma do Estado, que aconteceu nos anos 90 do século XX.

Desses 21 trabalhos, Queiroz (2010), Santin (2016), Gonçalves (2015), Miléo (2013), Silva Filho (2014), Pojo (2014), Oliveira (2010), Pulhez Junior (2010), Bergmann (2010), Costa (2011), Pires (2009) e Rocha (2008) dedicaram um capítulo ou subtítulo exclusivo para discutir a Reforma do Estado e sua correlação com as relações público-privadas, o que evidencia a relevância de se atentar para tal assunto.

Acresce-se a essa análise, o âmbito político e social que propiciou a Reforma do Estado de 1990 e a participação do Terceiro Setor como *alternativa eficaz* para a crise (Santin, 2015, p. 313):

Diante da crise do capitalismo neoliberal, no final dos anos de mil novecentos e oitenta e início dos anos mil novecentos e noventa, torna-se essencial uma reformulação do papel do Estado para com a sociedade. Esse clima marca os governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, os quais são fundamentais para as reformas que serão feitas por Fernando Henrique Cardoso, que ao assumir a presidência da república, cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Políticas neoliberais mescladas a ideias defendidas pela terceira via sustentam a Reforma do Estado. No governo seguinte, muitas concepções apresentadas durante a Reforma continuaram sendo defendidas. Nesse momento, o Terceiro Setor apresenta-se como a melhor alternativa para a solução da crise do Estado e ganha enorme espaço político, econômico e social. A educação é considerada uma das maiores áreas de atuação do Terceiro Setor.

Nesse sentido, Souza (2015, p.105) faz uma abordagem voltada, mais especificamente, para o âmbito educacional:

Nos anos 1990, a educação brasileira seguiu as orientações definidas pelos Organismos Multilaterais para ‘melhorar a qualidade da educação’, propondo ações que revelam uma lógica de mercado. Nessa lógica, o discurso é de garantir a satisfação das necessidades básicas da população, mas, na prática, trata-se de uma política compensatória, garantindo às camadas populares o mínimo de conhecimentos e habilidades para sobreviver e não viver com dignidade.

O que os Programas do IAS colocam em prática é basicamente uma política compensatória, assistencialista, para aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar o ensino regular, seja por fatores particulares, culturais, políticos ou sociais. Isto é, eles ingressam nas classes de *Acelera Brasil* ou *Se Liga*, recebem o mínimo de conhecimento possível, uma vez que nesses Programas são abordadas, prioritariamente, as disciplinas de língua portuguesa e matemática e acabam por não oferecer uma Educação com viés crítico, histórico e cultural, o que de fato podemos entender como uma das estratégias do capital. E assim, levantamos um questionamento: por meio de seus Programas, o IAS seguirá as orientações dos Organismos Multilaterais para *melhorar a qualidade da educação*? Perguntamo-nos ainda: quais os interesses que estão por trás dessa pretensa *melhoria*? E qual a intenção do capital em aprofundar somente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática?

Quando analisamos os Programas do IAS, percebemos que além de todos os interesses em desonerar impostos (detalharemos mais sobre isso na categoria *Recursos financeiros dispensados para a manutenção dos programas do IAS nas parcerias firmadas com a educação pública*) e alinhar a perpetuação dos ideais capitalistas, evidenciamos, também, uma elevada

preocupação com os índices de avaliação internacional em que a qualidade da educação do Brasil aparece.

Nessa sequência, Rocha (2008, p.31) destaca que:

[...] o Estado, ao investir em políticas públicas que fortaleçam o mercado, compartilha igualmente com toda a sociedade civil organizada a responsabilidade pela assistência aos mais necessitados e empobrecidos. As políticas públicas passam a ter um caráter compensatório e focalizado de forma que atinjam os setores sociais fundamentais, mais carentes de sua ação e não apresentam caráter universalista. Na lógica do Banco Mundial, há ineficiência nas políticas sociais quando incidem nos grupos de maior renda, ou para a totalidade da sociedade. Por esta razão, as políticas públicas têm como função corrigir distorções e serem eficazes, pois contemplam as camadas mais pobres da sociedade, garantindo a equidade.

Citamos esse trecho para refletirmos um pouco mais, então problematizaremos aqui um aspecto que diz respeito às políticas públicas que, segundo o que cita a autora, com seu caráter compensatório devem estender-se a classe trabalhadora, ou seja, a que mais carece de sua ação. Trazendo à luz da nossa pesquisa, nos perguntamos: qual é a intenção das políticas do IAS ao atender, prioritariamente, os estudantes advindos da classe trabalhadora?

Conforme fomos conhecendo os trabalhos selecionados, percebemos que ao citarem a Reforma do Estado, automaticamente, os autores abordam a ação dos organismos multilaterais na orientação das políticas públicas. Foram localizados 18 trabalhos que fazem essa abordagem. De modo geral, eles corroboram com a ideia de que esses organismos coordenam/orientam as discussões sobre a agenda global, a qual visa à produtividade e ao desenvolvimento de tecnologias de ponta que deem suporte para as exigências do modo de produção capitalista vigente.

Evidenciamos, dessa forma, que a possibilidade de se firmar essas parcerias, criada na década de 1990, não teve um caráter de *soluções* para a crise do capitalismo, como estão colocados nos discursos e documentos do período da Reforma do Estado, mas sim, um caráter estratégico para apropriar a educação aos interesses mercantis, sendo este caráter determinado pelo capitalismo.

Durante a década de 1990, um conjunto de medidas, regulamentos, projetos e programas com impacto no campo da educação aconteceram no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Programa Educação para Todos, Plano Decenal da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica (SAEB), entre outros. Essas medidas, acopladas na Reforma do Estado, intentavam para um movimento de mudança do padrão burocrático de gestão pública para a incorporação da reforma da administração pública gerencial.

Como afirma Souza (2015, p.105):

Nos anos 1990, a educação brasileira seguiu as orientações definidas pelos Organismos Multilaterais para ‘melhorar a qualidade da educação’, propondo ações que revelam uma lógica de mercado. Nessa lógica, o discurso é de garantir a satisfação das necessidades básicas da população, mas, na prática, trata-se uma política compensatória, garantindo às camadas populares o mínimo de conhecimentos e habilidades para sobreviver, e não viver com dignidade.

O que os Programas do IAS colocam em prática é, basicamente, uma política compensatória para aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar o ensino regular, a fim de melhorar os índices de aprovação e diminuir os de repetência e evasão. Ou seja, eles ingressam nas classes do *Acelera Brasil* ou *Se Liga*, recebem o mínimo de conhecimento possível, pois nesses Programas são abordadas, prioritariamente, as disciplinas de língua portuguesa e matemática, desresponsabilizando o Estado na oferta de uma Educação de qualidade para todos.

Chaves (2012) diz que, antes de apontarmos as influências dos organismos multilaterais, devemos atentar para não cairmos em análises rasas e associar, imediatamente, as recomendações desses organismos. O autor ainda complementa ressaltando que: “(...) quando falamos de recomendações do Banco Mundial, do PREAL, da OCDE, entre outros organismos internacionais, não os reconheceremos como os únicos ‘vilões’ donos de um receituário neoliberal, desconsiderando o protagonismo das frações burguesas locais”. (CHAVES, 2012, p.83).

Nesse sentido, pensamos que esses organismos, embora sigam a perspectiva macroneoliberal, não são realmente os únicos *vilões*, como ele denomina, mas entendemos que sejam o cume da ideologia neoliberal mundial e do projeto hegemônico dominante, portanto, acabam por difundir, em larga escala, seus ideais. Uma via dessa difusão é o IAS e seus Programas, por exemplo.

Por meio das leituras, evidenciamos que os organismos internacionais multilaterais estão a serviço do capital e são comandados pelos países centrais do capital, tendo como protagonistas alguns países europeus, asiáticos e, também, constituintes das Américas; bem como nos deram fundamentação para concluir que a Reforma do Estado possibilitou as parcerias de setores públicos com entidades sem fins lucrativos, tendo o caráter de soluções para a crise do capitalismo no período da Reforma do Estado. Período este marcado por processos acelerados de privatização e desestatização dos serviços públicos, ampliando a abrangência do capital, com o intuito de gerir a acumulação ampliada de sua lucratividade.

Para tanto, abordamos Peletti (2011, p. 6) para integrar nossos estudos sobre a Reforma de 1990. O autor aborda essa temática da seguinte forma:

Para a análise do processo de reforma do Estado e das instituições que estão a ele relacionadas, é necessário recuperarmos, ou melhor, termos clareza de que a função do Estado, embora sob configurações diferentes, acaba sendo sempre a de dominação de uma classe sobre outra e de produção das condições necessárias para a expansão e acumulação do capital. Nessa medida, reformar o Estado significa assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado e, deste modo, do liberalismo.

Assim, na tentativa de reproduzir os interesses do mercado, a reforma educacional não ficou à margem nesse período e respondeu as novas demandas da reorganização estatal. A reforma do Estado, amparada juridicamente, deu início à efetiva atuação de organismos da sociedade civil, por meio de entidades intituladas como sociais, no gerenciamento da educação pública.

Nesse contexto, como citado, as parcerias público-privadas careciam, como ainda carecem, de amparo legal e jurídico, sobre o qual trataremos no tópico seguinte.

2.1.5.2 A relação público-privada e sua natureza jurídica

O conteúdo sobre a relação público-privada e o Terceiro Setor acabam por transitar na grande maioria dos trabalhos, no entanto, não são todos que abordam a relação legislativa dessas parcerias. Ainda que Pires (2009) e Rocha (2008) façam uma ligeira discussão sobre o amparo legal da relação público-privada, o trabalho de Pulhez Junior (2010) é o que mais salienta o assunto.

Os autores se colocam com algumas questões centrais em seus trabalhos. Por exemplo, Pires (2009) investiga como os aspectos jurídicos influenciaram na relação público-privada em Sapiranga/RS. Para tanto, ela analisa a legislação municipal e apresenta a intervenção exercida pelo IAS, no que diz respeito às parcelas jurídicas da parceria IAS-Prefeitura de Sapiranga/RS. Por fim, a autora conclui que houve a criação de uma legislação municipal que deu suporte e legitimidade às parcerias público-privadas, ou seja, criou-se juridicamente a possibilidade do IAS firmar parceria com o município. Nesse sentido, pretendemos, em nossa pesquisa, fazer essa mesma análise na legislação do município de Paulo Lopes/SC, a fim de evidenciar se houve mudança ou criação de lei para amparar a parceria com o IAS.

Pulhez Junior (2010) tenta evidenciar as características das instituições privadas sem fins lucrativos na história da legislação, para tanto, ele elaborou um quadro síntese com as leis

federais referentes às instituições privadas sem fins lucrativos, no período de 1916 até 1988 e outro quadro de 1995 até 2002.

Quadro 2 - Síntese das leis federais referentes às instituições privadas sem fins lucrativos.

Quadro 2 – Síntese das leis federais referentes às instituições privadas sem fins lucrativos, relacionadas ao período de 1995 até 2002

Legislação	Ano	Dispositivo	Principal Medida	A que entidade se refere	Observações
Lei	1995	Nº. 8.987	Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências.	Qualquer instituição de direito privado, incluindo as sem fins lucrativos	A Lei estabelece concessão de prestação de serviços a qualquer pessoa, física ou jurídica, de direito privado, incluindo as instituições privadas sem fins lucrativos.
Lei	1995	Nº. 9.074	Estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos e dá outras providências.	Qualquer instituição de direito privado, incluindo as sem fins lucrativos	A Lei estabelece concessão de prestação de serviços a qualquer pessoa, física ou jurídica, de direito privado, incluindo as instituições privadas sem fins lucrativos.
Lei	1998	Nº. 9.608	Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.	Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos	Caracteriza o estabelece que será exercido mediante a celebração de termo de adesão.
Lei	1998	Nº. 9.637	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.	Organizações Sociais	Instituições sem fins lucrativos, de utilidade pública e que firmam parcerias com o Poder Público por meio do contrato de gestão.
Emenda Constitucional	1998	Nº. 19	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.	Qualquer instituição de direito privado, incluindo as sem fins lucrativos	Grande indução por parte do Poder Público a firmar parcerias com as instituições privadas, incluindo as sem fins lucrativos.
Lei	1998	Nº. 9.732	Isonomia de contribuição à Seguridade Social por parte das entidades filantrópicas.	Entidades Filantrópicas	As entidades educacionais e da área da saúde estão contempladas no artigo 4 desta Lei.
Lei	1999	Nº. 9.790	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)	Inúmeras entidades sem fins lucrativos do Terceiro Setor não podem ser consideradas de utilidade pública a partir desta Lei.
Lei Complementar	2000	Nº. 101	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.	Qualquer instituição de direito privado, incluindo as sem fins lucrativos	Grande indução por parte do Poder Público a firmar parcerias com as instituições privadas, incluindo as sem fins lucrativos.
Lei	2002	Nº. 10.406	Institui o Código Civil.	Sociedades, Associações e Fundações	Caracteriza as entidades sem fins lucrativos, dividindo-as entre associações e fundações. As sociedades têm fins lucrativos.

Fonte: Pulhez Junior (2010, p. 70-71)

Dentre as leis apresentadas pelo autor, percebemos, então, que foi no ano de 1999 que foi promulgada a Lei Federal nº 9.790/1999, que estabelece uma qualificação para que algumas instituições, constituintes do Terceiro Setor, recebam um *título* que lhes considerem Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Portanto, normatiza-se a Lei do Terceiro Setor em 1999 e, por meio dela, a relação Estado e sociedade. Possibilitou-se, então, o desenvolvimento de ações pelas OSCIPs no âmbito das políticas públicas, bem como o acesso delas aos recursos públicos. Sobre esse último, embasaremos o próximo subtítulo.

2.1.5.3 Recursos financeiros dispensados para a manutenção dos programas do IAS nas parcerias firmadas com a educação pública

Alguns trabalhos apresentaram uma breve discussão a respeito dos recursos financeiros dispensados para a manutenção dos programas do IAS nas parcerias firmadas com a educação pública, porém, nenhum deles dedicou seus estudos especialmente para esse ponto.

Previamente já fizemos uma abordagem de Pulhez Junior (2010, p. 72-73), em que o mesmo ressalta que:

Dos financiamentos obtidos pelas instituições privadas sem fins lucrativos, os financiamentos indiretos, por meio das isenções fiscais, foram os mais utilizados ao longo do tempo para a obtenção de recursos. No Brasil, houve um aumento no número de leis de incentivos fiscais, principalmente no período pós 1990, sendo estas cada vez mais elaboradas.

Evidencia-se, então, que uma das possibilidades das parcerias público-privadas é ter como *moeda de troca*, a isenção de impostos que deveriam ser pagos para o governo.

Lumertz (2008), por sua vez, faz uma observação importante quando diz que o Programa *Acelera Brasil* do IAS se originou do programa *Aceleração da Aprendizagem*, concebido pelo CETEB²² em 1997. Nesse contexto, também havia parceria da Petrobras, do Ministério da Educação e Desporto (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi apenas em 2000 que o IAS tornou-se autônomo em relação à execução de seus programas. Assim, o autor enfatiza que:

No início da parceria, eles firmaram convênio com 15 municípios brasileiros, entre eles, Campo Bom e Sapiranga, no Rio Grande do Sul. Entre 1997 e 2000 os

²² Centro de Tecnologia Educacional de Brasília.

municípios que aderiam ao Programa o faziam de forma voluntária sem gastos para as prefeituras. Os custos vieram a partir de 2001, quando o Instituto seguiu sozinho o seu trabalho (LUMERTZ, 2008, p. 52).

Percebe-se que foi a partir de 2001 que os custos para as entidades parceiras surgiram, porém, Lumertz (2008) não apontou, em seu trabalho, quais são esses gastos e/ou como é efetivado seus devidos pagamentos.

Percebemos, também, por meio de alguns dos estudos, que os fundos públicos são transferidos para estes projetos ou eles deixam de pagar seus impostos em troca da oferta de Programas, impedindo que esses investimentos fossem empregados nas instituições públicas diretamente. Nesse sentido, Michel (2010) atentou para a fragilidade do sistema de fiscalização, que é feita apenas por um setor do Tribunal de Contas da União (TCU) em Brasília, a Secretaria de Macroavaliação Governamental (SEMAG).

O que se observa é um abundante investimento de dinheiro público em instituições não estatais que vão de encontro aos problemas de prestação de contas das verbas recebidas. O grande número de ONGs é um fator de alerta com relação ao precário controle dos repasses das verbas públicas. Segundo a avaliação do TCU metade das verbas destinadas as ONGs são desviadas (MICHEL, 2010, p. 60).

Portanto, o autor observa que os convênios e parcerias do governo com as entidades não governamentais e privadas podem ser fraudulentas, uma vez que os setores responsáveis por as fiscalizar, não fazem a prestação de contas de forma precisa e acabam por passar despercebidas pelos órgãos federais.

Pereira (2016, p. 22), por sua vez, relata alguns pontos que tratam desses custos na parceria da prefeitura de Rio Verde/GO e o IAS:

Apesar de a SME não pagar um valor determinado diretamente ao Instituto na efetivação do contrato, renovado anualmente, umas das cláusulas do contrato determinava que a SME deveria adquirir o material sugerido pelo IAS. Sendo válido ressaltar que esses materiais foram adquiridos durante todos os anos em que se aderiu à parceria. O IAS responsabilizava-se por toda a formação dos professores, supervisores e coordenadores que atuavam diretamente no programa. Portanto, toda metodologia que seria aplicada durante as aulas para os alunos matriculados nas turmas de aceleração era ditada pelo Instituto, segundo as cláusulas do contratado de adesão assinado pelo município. O Programa de Aceleração, em parceria com o IAS, era acompanhado pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), pelo qual o município parceiro deveria pagar valores adicionais.

A autora aponta, então, que a empresa Auge²³ cobra das prefeituras parceiras do IAS, um valor para que as Secretarias de Educação coloquem os resultados obtidos pelos alunos dos Programas no SIASI²⁴, embora não seja um valor pago diretamente ao Instituto.

²³ Auge Tecnologia e Sistemas (Cf. <http://www.auge.com.br/?dummy=1530568201559>).

²⁴ Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação.

Além desses custos, as prefeituras precisam arcar, também, na parceria firmada com o IAS, com a despesa do salário do professor efetivo da educação básica e as diárias para deslocamento deste em serviço (formação contínua e assessoramento), os quais juntos, resultam em um montante significativo e que poderia ser investido diretamente nas escolas, sem que houvesse intromissão de iniciativas privadas (QUEIROZ, 2010).

Os trabalhos selecionados nesse balanço não explicitam diretamente como se dá a arrecadação de recursos das prefeituras pelo IAS e esse impasse já foi evidenciado por Michel (2010, p. 59) e, para tanto, ele explica:

Com a intenção de resgatar algumas informações sobre os recursos do Instituto não mencionados, busco subsídios nos estudos de Vera Peroni (2006) em que ela destaca que o IAS não menciona o setor público entre os seus parceiros. Este caso também foi percebido em minha análise, o setor público não aparece explicitado junto aos parceiros e aliados. O que se vê em seu *site* são as empresas e pessoas jurídicas relacionadas menos o setor público.

Durante o período em que esse balanço foi escrito, no *site*²⁵ do Instituto, constavam 81 logotipos de empresas parceiras, dentre eles estavam empresas de telecomunicações, bancos, construção civil, fabricantes de veículos automotores, institutos, redes de cinemas, empresas de calçados infantil, de brinquedos, entre outras, as quais recebem de alguma forma a chamada *renúncia fiscal*, uma vez que fazem doações para entidades sem fins lucrativos.

Também encontramos no *site* um demonstrativo financeiro do ano de 2017 e 2018, conforme figura a seguir.

²⁵ <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>.

Figura 1 - Detalhamento do Demonstrativo Financeiro



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna (2019).

Analisando o trabalho de Michel (2010), encontramos uma abordagem de Maiolino (2002), o qual destaca que o MEC destinou aos Programas de aceleração de aprendizagem do IAS, no ano de 1997, uma quantia superior em relação às repassadas às prefeituras que participavam do projeto. Ou seja, neste caso, o IAS embolsou diretamente os recursos públicos referente ao programa citado no ano referido pelo autor.

Michel (2010) aponta que além das parcerias com empresas, o IAS tem um sítio eletrônico²⁶ destinado, especialmente, para doações de pessoas físicas e jurídicas, determinando o valor a ser doado para se constituir um “parceiro engajado, que se compromete a construir um Brasil melhor” e que se preocupa em oferecer uma *educação de qualidade* para alunos

²⁶ Cf. <https://www.doeeducacao.org.br>.

repetentes e/ou ainda não alfabetizados, como são os casos do *Acelera Brasil* e *Se Liga*, respectivamente. Desse modo, dedicaremos o tópico a seguir, especialmente para analisar como os autores abordam o público-alvo participante desses programas.

2.1.5.4. Público-alvo das políticas do IAS e o sucesso/fracasso escolar

Sobre esta categoria, encontramos três trabalhos (SOUZA, 2015; VIEIRA, 2016; PEREIRA, 2016) que versam sobre o público-alvo das políticas do IAS e o fracasso/sucesso escolar. Entretanto, evidenciamos que Queiroz (2010) também faz uma abordagem sobre a temática, embora não seja o objetivo principal de sua pesquisa; e Oliveira (2010), em sua conclusão, também ressalta algumas evidências sobre esse público.

A constituição das turmas dos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* se dão mediante uma prova diagnóstica para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas que aderem aos Programas do IAS, cujo histórico escolar apresenta repetências e há alguns critérios que são ponderados nestas enturmações. Como ressalta Queiroz (2010, p. 93):

Os critérios para formação das turmas dos programas, bem como de seleção de professores, apresentam-se também definidos *a priori* pelo Instituto. O ingresso de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nos programas é vetado no artigo 4º da Instrução Normativa nº 12, de 2005. De acordo com o referido documento e os Procedimentos Administrativos para cada ano letivo emanados pelo IAS, ‘a seleção de alunos para formação de turmas do *Se Liga* e do *Acelera Brasil* será feita mediante aplicação de prova diagnóstica nas primeiras semanas de aula do ano letivo’.

Percebemos, então, que o IAS faz uma direta seleção do seu público-alvo, de forma que as necessidades educacionais especiais não são consideradas, pois se fossem, ajudariam no desenvolvimento pleno de suas atividades.

Em relação ao teste diagnóstico, Queiroz (2010), a partir de entrevistas, evidenciou que no início do ano letivo é feita uma seleção, momento em que a escola vai apurando as fichas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, logo é realizada uma prova diagnóstica de produção textual. Com a pontuação de 0 a 3, os alunos são encaminhados ao *Se Liga*, pois são considerados não alfabetizados e de 3 a 5 para o *Acelera* já alfabetizados, porém, com distorção ano-idade. Portanto, é dessa maneira que se dão as enturmações dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*.

Pereira (2016) se coloca com a seguinte problematização: em que medida a política educacional do IAS contribui para a superação do fracasso escolar? A autora vai discorrer sobre a política de enfrentamento ao fracasso ou insucesso escolar no processo de aprendizagem dos alunos na educação básica. Para tanto, tem como objeto de pesquisa o município de Rio

Verde/GO que implantou o Programa de Aceleração da Aprendizagem, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, em um período de 13 anos. Nesse contexto, ela destaca que:

A escola, focada em resultados quantitativos e classificatórios, automaticamente gera os aspectos cruciais para a reprodução do fracasso escolar, afinal, a nota parece referendar o coeficiente intelectual do que fora aprendido, ou não, no decorrer do processo, e o aluno se torna alvo de um sistema que insiste em promover o fracasso (PEREIRA, 2016, p. 49).

Então, o que de fato é o fracasso escolar? Baseada na concepção de Charlot (2000), Pereira (2016, p. 35) destaca que “não existe ‘fracasso escolar’, e sim alunos em situação de fracasso, pois, embora a denominação de fracasso escolar seja real, não existe algum objeto misterioso chamado ‘fracasso escolar’, existem alunos que não conseguem desenvolver o que lhes é ensinado”. E por que não conseguem? A *culpa* desse fenômeno não lhes é pertinente, esses estudantes não conseguem avançar muitas vezes, porque vivemos em uma sociedade de classes, regidas pelo modo de produção capitalista e permeadas por relações hierárquicas de poder. Uma educação inserida nessa sociedade produz segmentação e classificação dos estudantes e aqueles cujas origens são da classe trabalhadora, ficam às margens por não ter o mesmo acesso cultural, social e político das crianças da classe dominante, por exemplo. Portanto, além do déficit cultural que muitos estudantes de escolas públicas possuem, precisamos perceber o fracasso, considerando os processos burocráticos institucionais da escola e os diversos elementos que estão implicados em uma sociedade de classes, em que a desigualdade e o dualismo educacional são reflexos do sistema vigente.

A pesquisa de Vieira (2016) surgiu a partir de algumas perguntas: “(...) como as turmas de projeto estão relacionadas à ideia de fracasso? Quem fracassa em relação às turmas de projeto? O que leva os alunos a vivenciarem um histórico de fracasso escolar”? Nesse contexto, a autora afirma que:

Entendo que os programas de aceleração foram pensados para diminuir o fracasso escolar, mas ao mesmo tempo, reproduzem a desigualdade de classes. As turmas de projetos podem ser consideradas o produto de uma política de avaliação excludente, que prioriza os que sabem e exclui os que ‘não sabem’. Ela exclui esses alunos dentro da própria escola ao estabelecer mecanismos de seletividade que contribuem para a segregação interna, e cria os estereótipos do bom e mau aluno, formando turmas de alunos com histórico de fracasso escolar a partir de uma concepção homogeneizadora e excludente (VIEIRA, 2016, p. 49).

O fracasso escolar não é um fenômeno cujo culpado é o estudante. O fracasso é um fenômeno social, cultural e político e que tem como plano de fundo um currículo engessado, avaliações em larga escala e conteúdos que, muitas vezes, vão além da realidade dos estudantes de famílias da classe trabalhadora.

Souza (2015) faz a seguinte indagação, em sua dissertação de mestrado: Os estudantes encaminhados para o ensino comum na qualidade de egressos dos Programas *Se Liga e/ou Acelera Brasil* eram alvos de minhas reflexões: estariam eles obtendo sucesso escolar? Isso posto, perguntamo-nos: o que a autora considera por sucesso escolar? Então, baseada em Bordieu (1997) e Lahire (1997) ela vai dizer que “O sucesso é entendido como a possibilidade de aquisição do conhecimento acumulado na sociedade, bem como as condições para a continuidade dos estudos, usufruindo do direito à educação, da autonomia crítica e da construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2015, p. 25).

Considerando isto, Souza (2015) evidenciou que muitos estudantes, inseridos nos programas de correção de fluxo, foram promovidos e/ou acelerados. Mas, voltaram a repetir o ano e acabaram vivendo aqueles problemas que lhes colocaram na condição de distorção idade-série/ano. Assim, a autora chegou à conclusão que os Programas apresentam as taxas de aprovação no seu término, porém, não consideram que os conhecimentos obtidos pelos estudantes nesse período não lhes dão muitas condições para a continuidade dos estudos, sem a ocorrência de novas reprovações. Por se tratar de conhecimentos apenas de leitura e escrita e operações básicas de matemática, como os estudantes conseguirão acompanhar as demais etapas escolares?

Há de se considerar que o aluno, por vezes, é colocado como responsável pelo seu próprio fracasso. Isto não significa que o protagonista do insucesso desse estudante é o professor, bem pelo contrário. E é sobre essa última problemática que trataremos no próximo subtítulo.

2.1.5.5. A resignificação do papel do professor

Nas análises a respeito dos documentos do Instituto Ayrton Senna (*Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil*²⁷, *Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil*²⁸ e *Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação*²⁹) para implementação na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes, que apresentaremos logo adiante, nesse trabalho, evidenciamos a descentralização do

²⁷ ANEXO A - Soluções educacionais *Se Liga e Acelera Brasil*.

²⁸ ANEXO B - Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais *Se Liga e Acelera Brasil*.

²⁹ ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação.

papel do professor e da própria Educação Pública, por meio de uma educação entendida como desenvolvimento de competências, da avaliação de larga escala e da gestão por resultados. A partir da implementação de Programas do gênero do IAS, percebemos que o objetivo da educação escolar está sendo redirecionado. Evidencia-se um ofuscamento do ensino e a ênfase na aprendizagem ganha relevância, mesmo sem se importar com o processo, mas sim, com o resultado. Nesse sentido, não apenas a escola, mas também o processo ensino-aprendizagem, formativos e educacionais estão sendo apropriados por parte do capital, assim como os próprios professores e suas ações, uma vez que as *Apostilas* destinadas para que *reproduzam-nas* são simples e eficazes ferramentas utilizadas pelo capital para o controle do trabalho educacional, a fim de consolidar a Educação como componente principal para a formação da força de trabalho.

O trabalho de Souza (2014), dentre os analisados no balanço de literatura, foi o que mais abordou a questão do professor na parceria com o IAS. No entanto, encontramos outros três trabalhos (CHAVES, 2012; QUEIROZ, 2010; LUMERTZ, 2008) que abordam essa temática no decorrer de suas pesquisas.

Algumas pesquisas destacam o controle do trabalho docente nas turmas do *Se Liga e Acelera Brasil*, trabalho esse que é cercado de burocracia a ser seguida e cumprida. Souza (2015, p. 65) ressalta:

No documento SASLAB³⁰ elaborado em 2010 pelo IAS, há uma série de planilhas a serem preenchidas pelos professores responsáveis pelas turmas: livros lidos, acompanhamento mensal, ficha de leitura e escrita, agenda para reunião pedagógica com o supervisor e plano de ensino semanal.

A autora complementa destacando que os programas do IAS trabalham com alguns indicadores de sucesso escolar: cumprimento dos dias letivos previstos e dados; baixo índice de falta de professores, de licença, de falta dos alunos, de *Para Casa* não feito³¹, de abandono; e altos números de livros lidos, de visitas/reuniões e de acompanhamento de leitura e escrita. Esses indicadores são considerados, pelo IAS, como sinônimo de que a escola está *colocando em prática* com êxito, as suas orientações e (pro)postas. Logo, são *evidências* de que programas como *Se Liga e Acelera Brasil* são *eficazes e mostram resultados*. No entanto, não podemos desconsiderar que esses resultados são possíveis de serem fraudados, como pode acontecer de um estudante ter muitas faltas e, mesmo participando do Programa do IAS, ele ser matriculado no ensino regular para não constar no sistema do Instituto seus altos índices de infrequência.

³⁰ Sistemática de Acompanhamento *Se Liga e Acelera Brasil*.

³¹ Atividade com caráter de *Tarefa de Casa*.

Nos Programas do IAS, o trabalho pedagógico começa a ser substituído pelas tecnologias, essas ao adentrarem na Educação demandam que os organismos verifiquem as suas funcionalidades e uma forma de constatar a sua *aplicabilidade* é por meio das avaliações. Ao avaliar, além de conferir o conhecimento do aluno, também é avaliado o trabalho do professor. Então, evidenciamos aqui a lógica do gerenciamento, desta vez, mediante a avaliação de resultados.

Chaves (2012), em um dos tópicos de sua dissertação relata sobre o *Novo papel do professor no 'Programa Acelera Brasil': despolitização do seu papel político*. Para tanto, ele aborda um excerto do livro *A pedagogia do sucesso*, de João Batista Araújo de Oliveira, idealizador do Programa *Acelera Brasil*, o qual consiste no novo papel atribuído ao professor:

- a) Outro eixo estruturador do 'Programa Acelera Brasil' é a funcionalidade que o professor ganha como instrumento 'capaz' de fazer um aluno 'dar certo'. Desenvolver o 'Programa Acelera Brasil' com professores 'excepcionais' que seriam 'capazes de operar milagres mesmo nas circunstâncias mais difíceis' não é a meta do programa; mas, pelo contrário, a meta é estabelecer estratégias que permitam a 'pessoas 'normais' ou 'médias', com uma formação adequada e dosagem moderada de competência e motivação, consigam resultados satisfatórios de forma sistemática' (OLIVEIRA, 2005, p. 55 *apud* CHAVES, 2012, p. 171).

Na sequência, Chaves (2012, p. 72) indaga: o que seria um professor excepcional? E, em seguida, pergunta se existe alguma ligação direta causa-efeito entre a concepção de professor excepcional e os resultados obtidos nas avaliações. Para tanto, responde:

Percebemos que existe uma ligação intrínseca entre a concepção de um professor excepcional e a avaliação, uma vez que o 'profissional milagroso' seria aquele capaz de 'fazer um aluno dar certo'. O aluno que dá certo nessa concepção pedagógica é aquele que consegue executar tarefas previamente estabelecidas no manual ('Programa Acelera Brasil') e, depois de muitas repetições, seria capaz de fazer avaliações. Essa relação direta causa-efeito entre professor excepcional e sucesso nas avaliações promovidas pelo 'Programa Acelera Brasil', no nosso entender, pode ser uma forma de estimular o professor a ser um 'verdadeiro adestrador' para receber o título de 'excepcional'.

Mais adiante, Chaves (2012, p. 72) também se questiona no que consistiria a operação de um milagre na *Pedagogia do Sucesso* e que o autor entende por pessoas normais ou médias. E vai afirmar que:

O 'Programa Acelera Brasil' ao fazer a leitura teórica do papel do professor como aquele que treina alunos repetentes para realizarem avaliações, oculta um dos principais papéis (numa perspectiva gramsciana) que é o de elevar o cabedal cultural das massas, fornecendo-as os elementos teóricos necessários a pensar sua subsunção real ao capital, com o objetivo de elaborar uma nova hegemonia (que atenderia aos interesses das massas).

Em resumo, o autor aponta que o professor, na perspectiva do *Programa Acelera Brasil*, tem o papel de certificar alunos e não de proporcionar a eles uma aproximação e apreensão dos saberes científicos e culturais produzidos pela sociedade da qual fazem parte e, pouco menos, se utiliza da ferramenta crítica, a fim de colocar o aluno diante da compreensão do trabalho como extração de mais-valia. (CHAVES, 2012).

Ainda assim, o trabalho do professor é monitorado por meio de observação de uma pessoa que recebe o título de supervisor, o qual deve preencher uma planilha, cujo objetivo é relatar a realidade da atuação dos professores inseridos no programa.

Para concluir, Chaves (2012, p. 178) diz que:

O que estamos tentando compreender é como o novo papel do professor, atribuído por instituições operadoras do capital na escola (como o Instituto Ayrton Senna) tem contribuído para a formação de um *ethos* legitimador dessa concepção única de atuação. É a construção de uma pedagogia que teria por finalidade diminuir os espaços de debate de como é processado o conhecimento: é a substituição da lógica da compreensão de como o saber é constituído (processo) pelo empacotamento de conhecimentos prontos e acabados (produto).

Desse modo, o autor destaca que a metodologia dos Programas do IAS tem como objetivo restringir o papel do professor como mero executor de tarefas, previamente agendadas. Pouco vale os espaços de discussões se o aluno domina a leitura e resolução de cálculos. Dessa forma, muitos professores contribuem para a reprodução da lógica capitalista na escola, mesmo que indiretamente.

Desse modo, evidencia-se que o IAS fórmula e envia esses testes para as redes, estas têm a única função de aplicá-los, o que deixa a escola subordinada às ideologias, ordens e até aos materiais que o Instituto fornece. Um exemplo da forma pela qual o IAS (pro)põe seus instrumentos, um tanto quanto impositivos, foi o ocorrido no final do ano letivo de 2017. Sem nenhuma comunicação prévia, foi decretado que todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental realizassem uma prova do IAS, o comunicado foi dado minutos antes de iniciar a aula e as crianças precisariam realizar as avaliações de língua portuguesa³² e matemática³³ em um único dia. As provas foram impressas pela secretaria da escola em baixa resolução e, sem nenhuma orientação prévia, foram aplicadas pelas professoras regentes para as suas turmas, no meu caso, como mostra os Anexos 4 e 5, apliquei para o 1º ano do ensino fundamental.

³² ANEXO D – Avaliação de língua portuguesa 1º ano 2017.

³³ ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017.

Dado o exposto, nós, professoras, reunimo-nos e estruturamos uma carta à SME como forma de repúdio àquele instrumento avaliativo. No entanto, nunca obtivemos resposta e tampouco tivemos acesso aos resultados dos estudantes.

Mais uma vez, a ação do professor é meramente de reprodução daquilo que é posto pelo IAS. Ou seja, nesse contexto, pretende-se reduzir a interferência e o trabalho pedagógico do professor por meio de uma desintelectualização, transformando-o num executor de tarefas, professor-instrumento (SHIROMA et al., 2017).

Então, consideramos necessário que se encontrem meios de proporcionar, aos estudantes, outra compreensão e formação da realidade que não seja essas postas por programas e institutos. O nosso papel enquanto professores poderá ser o de não reforçar a análise dessa realidade que vivemos hoje, mas sim, o de apregoar a possibilidade de compreensão de um mundo organizado de outras maneiras, que não seja aquelas dentro das vigências imperialistas.

2.1.6. Algumas considerações a partir do balanço

Os trabalhos apontam que a Educação está claramente colocada a serviço do poder hegemônico e às determinações reprodutivas das forças políticas capitalistas e vem se consolidando, ainda mais, como um alicerce importante e instrumento de suporte aos princípios do capital.

A partir das análises do balanço, aproximamos alguns pontos como aqueles voltados para a forma em que se trabalha a educação; sob uma vertente crítica, pode ter como uma de suas funções, a elaboração de formas apropriadas de mudança, mas segundo Mészáros (2005), uma das finalidades da educação está sendo a mera qualificação para o funcionamento da economia e a outra função diz respeito sobre a criação de métodos de controle político.

O autor alerta que estas duas funções para terem êxito, é preciso uma *boa educação*. E de acordo com os reformadores empresariais, Mészáros (2005) alerta que essa se limita ao estreitamento do currículo para os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Nesse caso, a fim de contemplar a estrutura econômica da classe trabalhadora, a burguesia propõe uma educação meramente necessária à repetição de tarefas que substanciam a estrutura hegemônica vigente. Há de se considerar, também, que existe um sistema dual presente ao longo da história da educação brasileira: uma educação para as elites e uma educação básica para a classe trabalhadora. Assim, percebemos de qual lado está o IAS e seus aliados com os quais faz parcerias.

Outra finalidade desse estreitamento do currículo, diz respeito às avaliações como o PISA, por exemplo. Essas avaliações exigem apenas as duas disciplinas citadas anteriormente, o próprio PISA, na prova aplicada em 2015 focou na área de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas, o que nos indica que os objetivos colocados são, por certo, de reprodução e/ou manutenção do capital. Neste caso, não seria necessário investir em outras áreas do conhecimento nos projetos e programas do IAS, por exemplo.

Com a análise, evidenciamos estes acontecimentos por intermédio dos Programas com os quais o Público vem firmando parcerias, cujas metodologias possuem interesses capitalistas disfarçadas nas políticas educacionais compensatórias e excludentes. A formação, aqui entendida, passa a ter um caráter que converge com as intenções do Terceiro Setor e tem o setor público como forte aliado formador.

Shiroma et. al. (2017, p. 33) outra vez nos auxilia no que diz respeito à concepção de *Professor Responsabilizado* quando ressalta:

[...] A reconversão docente é um fato do âmbito da profissionalização que também significa ser responsabilizado pelos resultados do trabalho docente. A Avaliação está neste âmbito, posto que a responsabilização, um uníssono no discurso do Estado e de OM [organismos multilaterais], significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala. A responsabilização configura-se como estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados ‘pobres’ que o Banco Mundial pretende combater, literalmente.

Nessa lógica, a ideia de *Professor Responsabilizado* vai exigir, do professor, que ele seja profissionalizado, passando a ser responsável por implementar a política e não por fazer parte do processo de construção. Todo esse movimento de imprimir ao professor a ideia de professor responsabilizado lhe concede o papel de implementar a política. Assim, ele vai se tornando apenas funcional à implementação das políticas, sem que lhe deem condições e vez para criticar ou colocar o seu ponto de vista.

Sobre a responsabilização do professor, ainda destacamos o seguinte excerto de Shiroma et al. (2017, p. 33):

Esclareça-se que ‘ser responsabilizado’ não equivale a ‘ser responsável’, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capitalista.

A má qualidade do ensino é substancialmente apresentada pelo IAS como reflexo da ineficiência da gestão escolar e do precário trabalho do professor, por isso oferece suas

tecnologias para serem implantadas na rede pública de ensino, como forma de *resolver* os problemas da educação. Logo, o professor também é rotulado como despreparado e precisa, a todo instante, se atualizar e se aperfeiçoar, não somente para *melhorar a sua ação pedagógica*, mas especialmente, para se enquadrar ao padrão ditado pelos organismos internacionais, os quais seguem a linha de reprodução ampliada do capital.

No modo de produção capitalista, é o capital o centro do processo e ele precisa, a todo instante, ser reforçado e mantido. Sendo assim, essa estrutura tem como base duas classes: a dos proprietários dos meios de produção e a dos proletários. Se a segunda for extinta, a primeira não consegue sobreviver, ou seja, o capitalismo não teria força para tal.

É também por esse motivo que a economia mundial define um padrão de professor, pois o professor tenciona a sua prática conforme algum ideário existente. Uma vez que o professor é formado conforme a ideologia econômica, a sua ação marcha nessa mesma direção. Contudo, o padrão econômico que dita como o professor *deve* trabalhar, muda o tempo todo conforme as necessidades da estrutura econômica do mundo e esse profissional não recebe suporte em sua formação continuada para acompanhar tal processo e sempre é considerado despreparado e desqualificado, principalmente, quando os índices das avaliações em larga escala caem.

Queiroz (2010, p. 37) destaca que:

Na visão neoliberal, o problema da educação não é unicamente a política do Estado de administração burocratizada. Para a política neoliberal, a educação deve ser um instrumento a serviço do mercado na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Entretanto, essa profissionalização não se traduz necessariamente na garantia de mais empregos, mas num estado de empregabilidade. Assim, a educação adquire uma função que deixa de ser social para adequar-se aos parâmetros mercadológicos. Nesse contexto, as escolas são encaradas enquanto empresas produtoras de serviços, que atendem não a pais e alunos, mas a clientes.

Constatamos, então, que as instituições públicas estão sendo invadidas pelas organizações do Terceiro Setor, as quais têm como objetivo *melhorar a educação*, mas essa *boa intenção* está reforçando, cada vez mais, uma educação pública com lógica privada. Como fala Freitas (2012), agora mais do que nunca, temos de lutar pela escola pública com gestão pública.

Por fim, a partir dos estudos citados destacamos a presença enfática do IAS nas políticas públicas municipais e estaduais no Brasil, os reflexos dessas políticas oriundas e reprodutoras das ideologias econômicas do Terceiro Setor e sua ingerência nas redes públicas de ensino. Resumindo, as estratégias burguesas para obtenção do consenso são dispersadas de várias formas, uma delas é por intermédio de programas como *Acelera Brasil* e *Se Liga*.

2.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO INSTITUTO AYRTON SENNA PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS *SE LIGA E ACELERA BRASIL*

A análise de documentos é parte fundamental para a estruturação de uma pesquisa, ainda mais quando se trata do campo das políticas educacionais. Neste sentido, Evangelista e Shiroma (2017, p. 25) nos auxiliam na interpretação documental quando esclarecem que:

O documento em si é um dado de realidade que concentra vários aspectos da realidade. As perspectivas que apresenta são outro dado de realidade; as relações que estabelecem com esta mesma realidade – ocultando-a ou permitindo que seja entendida – é outro dado de realidade; o modo como é percebido pelo pesquisador também o é.

Desse modo, o pesquisador deve atentar o seu olhar para os vários aspectos que esses documentos concentram, os quais podem, muitas vezes, mascarar a realidade, além do mais, carregam ideologias, cujo principal intento é ser mais uma forma de reforçar o projeto capitalista vigente no Brasil. Nessa lógica, Evangelista e Shiroma (2017, p. 9) nos auxiliam, teoricamente, para que agucemos a nossa investigação:

[...] Estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área.

Nesse trabalho debruçarmo-nos cuidadosamente em relação aos documentos do Instituto Ayrton Senna, intitulados *Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil*, *Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil* e *Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação*, com o objetivo de analisar a ideia e os interesses contidos nestes documentos e nos Programas citados. Não obstante, ainda estamos em busca de novos documentos para apurar outros oportunos determinantes que não foram encontrados até o presente momento da pesquisa.

Tais análises documentais contribuirão significativamente para a nossa investigação, a fim de nos aproximar do nosso objeto, o qual se delimita na *parceria* firmada entre a Prefeitura de Paulo Lopes/SC e o Instituto Ayrton Senna no ano de 2017 até os dias atuais, de maneira que percebemos as determinações e efeitos desta ação para/nas escolas da Rede Municipal de Educação do município em estudo, que se impõem como nosso objetivo geral.

Especificamente, os nossos objetivos ao analisar esses documentos são: a) identificar e sondar as razões que justificam a implementação dos Programas do IAS na Rede pela Secretaria Municipal de Educação; b) perceber quais os objetivos pedagógicos previstos pela RME de

Paulo Lopes/SC, a partir da adesão aos programas do IAS; e c) identificar e analisar a parceria firmada entre o setor público e privado, neste caso, Prefeitura de Paulo Lopes/SC e IAS.

Por meio de nossas pesquisas, evidenciamos uma das maneiras que o IAS possui para chegar até os municípios, essa se dá por Associações destinadas à reunião desses órgãos. No caso de Paulo Lopes/SC, o IAS reuniu os municípios da região da Grande Florianópolis tendo como entidade aglutinadora a Associação GRANFPOLIS³⁴.

Essa Associação tem, desde julho de 2015, trabalhado em função do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), o qual trabalha conjuntamente com o IAS nesta região. Segundo informações da página *online* da Associação³⁵, o ADE é um Programa desenvolvido na Grande Florianópolis, em parceria com os municípios da Associação e o Instituto Positivo³⁶ e tem como objetivo contribuir no aprendizado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de *evitar* a distorção idade-ano-série e a reprovação e exclusão daquelas crianças que têm dificuldades de aprendizagem, além da alfabetização plena das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Ressaltam, também, na página, que esse Programa é uma metodologia homologada pelo MEC, eis uma forma de tentar dar legalidade e legitimar tal ação.

No início de 2017, a GRANFPOLIS publicou, em sua página, que havia reunido os municípios participantes da Associação para a primeira reunião do ADE e, nesse evento, o presidente do Colegiado de Secretários Municipais de Educação da Região da Grande Florianópolis e secretário de Educação do município de Águas Mornas/SC, destacou que já tinham, naquele momento, parceria com o IAS e estariam dando continuidade aos contratos com empresas. Também relatou que as empresas interessadas em participar dessa *grande revolução* na educação da região poderiam procurá-los para esclarecimentos e propostas. Nesse mesmo evento, a diretora do Instituto Positivo, Eliziane Gorniak, ressaltou que estavam procurando os melhores parceiros do país, dentre eles estava o IAS, pois assim, teriam acesso às melhores experiências e tecnologias, a fim de realizar as mudanças que a sociedade precisa e finalizou dizendo que as parcerias são fundamentais, elas dão força, engajamento e mostram resultados.

³⁴ Associação dos Municípios da Grande Florianópolis.

³⁵ <<http://www.granfpolis.org.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

³⁶ O Instituto Positivo, caracterizado como uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip), é administrado por um Conselho de Governança, composto pelos executivos que dirigem as empresas e unidades Educacionais do Grupo Positivo. São esses conselheiros que definem e direcionam as políticas de governança e a estratégia do IP. Disponível em: <<http://www.institutopositivo.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 set. 2019.

Em princípio, já é possível perceber, nesses discursos, a preocupação com a *mudança* e com os *resultados*, dando indícios de que o setor público não está sendo bom o suficiente para atingir os melhores quocientes.

No *site* do Instituto Positivo³⁷, também encontramos uma publicação a respeito do ADE, onde especificam que são 22 municípios integrantes nesse Arranjo. São eles: Águas Mornas; Alfredo Wagner; Angelina; Anitápolis; Antônio Carlos; Biguaçu; Canelinha; Florianópolis; Garopaba; Governador Celso Ramos; Leoberto Leal; Major Gercino; Nova Trento; Palhoça; Paulo Lopes; Rancho Queimado; Santo Amaro da Imperatriz; São Bonifácio; São João Batista; São José; São Pedro de Alcântara; e Tijucas. Ainda enfatizam que, no ano de 2017, 433 escolas públicas municipais foram abrangidas e 88.427 estudantes da Educação Básica foram atendidos.

Percebemos que são 22 secretarias de educação distintas, obviamente com cenários educacionais particulares, cujo alicerce cultural é característico de cada município e logo, entendemos que as 433 escolas possuem singularidades em seu processo escolar e pedagógico que não são contemplados em sua essência, quando há uma metodologia comum para contextos díspares.

Para, além disso, no mesmo endereço *online* do Instituto Positivo, há algumas metas que, segundo o que está no *site*, foram estabelecidas pelos Secretários de Educação dos municípios mencionados acima para *fortalecer o trabalho em rede e contribuir para a evolução dos resultados educacionais da região*. Essas metas são:

Instituir, implementar e consolidar o processo em larga escala de ‘Avaliação Externa Territorial de Aprendizagem Escolar’ em todos os municípios participantes, com o objetivo de compreender o fenômeno da não aprendizagem. Reduzir a média geral de distorção idade/ano de 12,3% para 8%. Criar opções de implementação de 1/3 da hora-atividade para todos os professores que atuam nos níveis, etapas e modalidades de ensino. Desenvolver um programa de avaliação institucional que permita diagnosticar a organização e o funcionamento dos sistemas municipais de ensino.

A primeira meta, por exemplo, deixa claro que o objetivo é *compreender o fenômeno da não aprendizagem*, com isso percebermos que a preocupação, realmente, seja com as evidências e não com a busca de alternativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A segunda meta, por sua vez, trata de reduzir a distorção idade/ano. Não seria mais oportuno rever as questões curriculares que dão margem para que a distorção exista? E, por último, tratam da *avaliação institucional*. Tal meta aparece na mesma perspectiva da primeira, uma vez que pretende *diagnosticar a organização e o funcionamento dos sistemas municipais de ensino*, ou

³⁷ Disponível em: <<http://www.institutopositivo.org.br/programas/ade-granfpolis/>> Acesso em: 14 fev. 2019.

seja, qual será a função do diagnóstico, que não seja o controle e monitoramento da instituição educacional? Dessa maneira, o Arranjo de Desenvolvimento da Educação aparece mais como uma nova estratégia de atuação do terceiro setor na gestão da educação pública, do que um instrumento de soluções colaborativas como vem se descrevendo. Em síntese, evidenciamos um efetivo mecanismo de expansão e controle do mercado educacional.

A evidência que o ADE está reforçando o mercado educacional se fortalece quando temos ciência que seu surgimento se deu a partir de uma proposta elaborada no movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) e a partir de 2009 iniciaram suas primeiras experiências. Embora não haja, ainda, uma legislação para a regulamentação do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no setor educacional, o Art. 211, em seu parágrafo 4º, estabelece: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. (BRASIL, 1998). Portanto, o termo *regime de colaboração* foi incorporado pelo ADE para sua legitimidade e reconhecimento pelo MEC, uma vez que objetivava se tornar um *instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação*. Tal objetivo foi atingido a partir da Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012, publicada pelo MEC, cujos artigos ressaltam que:

Art. 1º A presente Resolução atende aos mandamentos da Constituição Federal em seu parágrafo único do art. 23 e art. 211, bem como aos arts. 8º e 9º da LDB visando ao regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tratando da implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação. Art. 2º O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico (BRASIL, 2012).

Observa-se, então, que essas são medidas jurídico-institucionais, as quais possibilitam vias que deem legibilidade para outra metodologia de gestão dos sistemas educacionais públicos, dando acesso direto do setor empresarial no sistema público.

Nesse âmbito, quando nos referimos ao amparo legal para o Instituto Ayrton Senna implementar o Programa *Acelera Brasil*, destaca-se os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); e o Guia de Tecnologia Educacional³⁸ criado pelo Ministério da Educação (MEC). Já para o Programa *Se Liga*, apenas a LDBEN/1996 oferece suporte regulamentador para sua execução.

³⁸ “O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta

Sobre a origem dos documentos vemos que aquele cuja referência diz respeito aos procedimentos para implementação se refere ao ano de 2015 e o outro, sobre as *Soluções*, tem como marco temporal o ano de 2016. Porém, é possível levantar a hipótese de que se trata de dois documentos intrinsecamente associados que, ao serem distribuídos para as unidades parceiras do Instituto, sirvam, também, como uma ferramenta para mostrar índices e resultados das instituições atendidas por esses programas em anos anteriores. Sendo assim, entendemos que não se trata da data específica de sua criação, mas de uma provável atualização.

Já o documento intitulado *Termo de Adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação*, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC, foi assinado no vigésimo quinto dia do mês de agosto de 2017. Este documento contempla o *Termo de Adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação, Anexo I - Condições Gerais do Acordo de Cooperação Técnica* e o *Anexo II - Plano de Trabalho*. Trata-se, portanto, de um documento estruturado, basicamente, por cláusulas e condições.

Nesses documentos, alguns termos aparecem seguidamente e, portanto, elencamos, provisoriamente, as categorias de análise: *Correção de Fluxo; Solução Educacional; Distorção idade-série; Planejamento; e Desenvolvimento de habilidades*. Mais do que o fato de aparecer várias vezes no documento, a ideia que nos ocorre é que esses termos são relevantes quando se tem o interesse de *solucionar algo que não vêm dando certo*; o intuito aparente é de fato deixar esses termos em evidência nos documentos. E como conceitos-chave destacamos: *Instituto Ayrton Senna; Se Liga; Acelera Brasil; e Parceria público privado*.

No entanto, a gênese da ideia de Educação dos Programas do Instituto Ayrton Senna aconteceu, basicamente, por meio do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB³⁹), organização esta da qual o IAS é parceiro até os dias atuais, tendo como principal idealizador, na década de 1990, João Batista de Araújo Oliveira. Vale aqui ressaltar que este exerceu, em

a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação de Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf Acesso em: 12 nov. 2017.

³⁹ “Criado em 1968 como Unidade Operacional da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE e credenciado pela Portaria nº 101/2014 da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Estabelece parcerias com instituições como: Ministérios, Secretarias de Estado e Municípios, Organizações Nacionais e Internacionais, Empresas Públicas e Privadas, Universidades Federais e Estaduais. O CETEB constitui-se como Unidade Operacional da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE, Instituição Jurídica de Direito Privado, de natureza cultural, educacional e assistencial, criada em 1955, no Rio de Janeiro. Possui sede e foro em Brasília – Distrito Federal”. Disponível em: <https://ceteb.com.br/o-ceteb/> Acesso em: 05 jan. 2018.

1995, a função de Secretário Executivo do Ministério da Educação⁴⁰. Atualmente, é intelectual orgânico do Banco Mundial e Presidente do Instituto Alfa e Beto⁴¹.

A idealização das propostas de Aceleração da Aprendizagem dentro da Educação do IAS aconteceram no período marcado pela Reforma do Estado, no início da década de 1990, sobre o qual Oliveira (2011, p. 144) destaca que:

O programa reformista implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso baseou-se em uma escolha pelo projeto neoliberal, primou pela privatização dos bens públicos e redução do papel do Estado. Os funcionários públicos foram escolhidos como vilões da pátria e a reforma da administração pública como a solução para os problemas e imperfeições históricas do Estado brasileiro. O Plano Diretor da Reforma do Estado fomentou a depreciação do setor público e superdimensionou o mercado financeiro.

Então, a política econômica criada pelo Estado neoliberal induz a sua reforma, de acordo com o padrão de produtividade mundial. Reformar e reconstruir o Estado são formas de articular estratégias de controle. Nessa direção, o Estado administra a economia por meio de políticas (OLIVEIRA, 2011). Assim, a partir dos nossos estudos, entendemos que as políticas educacionais são formas para adequar a educação aos interesses gerais do mercado, pois elas mesmas são determinadas e mantidas de acordo com o modelo econômico vigente.

Logo depois dessa Reforma de 1990, começaram a surgir as reformas setoriais, como no caso da reforma educacional, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9394/1996), a qual foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Além de tudo, antes da LDBEN nº 9394/1996, já havia movimentos que visavam estratégias para a correção do fluxo. Duarte (2010, p. 3-4) exemplifica um deles:

Na década de 1980, uma das experiências mais conhecidas foi o Ciclo Básico de Alfabetização, que na verdade a ideia é parecida com a aceleração da aprendizagem, porém o Ciclo Básico de Alfabetização se antecipava à aceleração da aprendizagem, onde o aluno que era matriculado nessas classes tinha a idade adequada para a série correspondente, não apresentando assim a distorção idade-série.

Em outras palavras, o Ciclo Básico de Alfabetização tinha o caráter de prevenção ao problema da repetência, ou caso o aluno repetisse ele não entrava para o quadro de distorção idade/ano/série e, logo, não aumentaria esta estatística. Somente mais tarde que os Ciclos de Alfabetização tiveram algumas mudanças e, em 1997, o MEC retomou essa iniciativa, mas com

⁴⁰ Cujo Ministro da Educação era Paulo Renato Souza na Gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

⁴¹ Instituto Alfa e Beto também é um instituto que cria *iniciativas e soluções educacionais*, a fim de *melhorar a qualidade* da educação.

outra proposta. Então, introduziu o Programa Aceleração da Aprendizagem e abriu possibilidade para que instituições privadas também ofertassem esse tipo de programa, como foi o caso do *Acelera Brasil*, uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e da Petrobras.

A LDBEN nº 9.394/1996 acabou por incentivar, os sistemas de ensino, à elaboração de projetos e planejamentos que auxiliassem esses estudantes com atraso escolar, estabelecendo a aceleração dos estudos na redação de seu artigo 32, parágrafo segundo. Ou seja, deu-se legalidade à execução das Políticas de Aceleração da Aprendizagem no Brasil, as quais se dizem comprometidas com o *progresso e o desenvolvimento da aprendizagem* daqueles estudantes que não conseguiram acompanhar o fluxo escolar.

Percebe-se que já havia uma *tentativa de solucionar esse problema e de melhorar a qualidade da educação*, mas foi na década de 1990 que teve sua ascendência, conforme Arroyo (2010), pois foi nesse período que se deu legitimidade às políticas públicas educacionais voltadas a *resolver o problema* das desigualdades de acesso e permanência dos estudantes nas instituições de educação.

Assim, as Classes de Correção de Fluxo foram incorporadas aos projetos pedagógicos das escolas brasileiras com nuances diferenciadas de aplicação metodológica. O MEC, então, começou a liberar recursos, condicionado à apresentação de projetos pelos municípios, os quais apresentavam alto índice de defasagem, para fazer um melhor encaminhamento dos estudantes aos anos escolares correspondentes à sua idade cronológica, por meio de metodologias pedagógicas alternativas e, muitas vezes, em classes não seriadas.

Nesse contexto, nos últimos anos da década de 1990, alguns estados começaram a implantar esses Programas, como São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, dentre outros. Soares (2010), em sua pesquisa, também demonstra que os estudos encontrados não se referem ao estado de Santa Catarina, embora o IAS tenha atuado nas cidades catarinenses de Itajaí e Joinville, desde o início dos anos 2000.

Não podemos deixar de analisar, ainda, o interesse do Estado ao ofertar esses Programas. Para Oliveira (2013, p.30):

Costumeiramente o Estado no sistema público de ensino promove programas de aceleração, objetivando aprovação automática do aluno, mesmo que haja desacordo nas circunstâncias da aprendizagem. Estes programas visam promover a equivalência na série e idade dos alunos para que haja menos custos no investimento do Estado.

O objetivo em oportunizar melhores circunstâncias para a aprendizagem dos alunos em cenários de defasagem em relação à idade/ano/série se resume, basicamente, em um *Canto de*

Sereia, a que Montaño (2015) se refere em sua obra *O canto da Sereia. Crítica à ideologia e aos projetos do terceiro setor*.

A construção discursiva desses projetos é revestida de um caráter inovador e repleto de boas intenções, mas que na verdade, segundo Montaño (2015), tem o propósito de *camuflar* o verdadeiro conteúdo regressivo e antipopular dos mesmos, mostrando-os como adequações, melhoramentos e modernizações, como soluções aos problemas da sociedade.

Nessa direção, as políticas de aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental não deixam de ser uma estratégia do Estado para reduzir custos. Tendo isto em vista, criaram-se programas de aceleração da aprendizagem, nos quais os alunos podem cursar até três séries em um só ano, ou seja, em um ano ele já estará *apto* a dar continuidade aos estudos, o que evidencia cortes de gastos e economia para o Estado, uma vez que o aluno vai terminar em um ano o que teria de fazer em três anos ou mais.

Já o que acontece com as iniciativas do Instituto Ayrton Senna, por exemplo, o Programa *Acelera Brasil* e a Alfabetização em curto prazo, como no Programa *Se Liga*, não seguem exatamente a mesma lógica. O recurso que deveria ser investido na educação pública é repassado para o setor privado. Tangenciamos, aqui, a questão das relações e parcerias público-privado, da qual retomaremos no decorrer do trabalho.

Já sobre os apoiadores que o IAS vem conquistando, podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A chancela explicada a seguir deixa evidente a concepção de educação do Instituto Ayrton Senna tendo apoio também de organismos multilaterais, como a UNESCO. Segundo informações do *site*⁴²:

Em 2004, o Instituto Ayrton Senna recebeu a chancela da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano, por ser uma referência mundial nessa área como um centro de reflexão, de pesquisa e de produção de conhecimento. O título é inédito para organizações não-governamentais. O objetivo da Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano é promover um sistema integrado de atividades de pesquisa, formação, informação e documentação sobre o tema. Participando da rede Unitwin de Cátedras UNESCO, o Instituto tem acesso ao intercâmbio de experiências entre pesquisadores e professores de universidades e instituições do Brasil, da América Latina e do Caribe e de outras regiões do mundo.

A tal *qualidade da educação* defendida pelo Instituto diz muito a respeito do modelo de currículo por competência promovido pela OCDE⁴³. Nessa direção, conseguimos evidenciar outra relação do IAS com agências internacionais (CHIZZOTTI, 2012).

⁴² Cf. (<<http://educacaosec21.org.br/quem-somos/unesco/>> Acesso em 09 nov. 2017).

⁴³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Quando abordamos esses Programas à luz da relação entre o público e o privado, ou seja, da parceria entre esses dois setores, conseguimos elencar, de forma clara e objetiva, a descentralização da Educação, no que diz respeito às suas responsabilidades, deixando que o protagonismo do Terceiro Setor atue efetivamente nessa tarefa.

À medida que o setor público passa a não exercer suas tarefas com autonomia, uma vez que estas são realizadas pelo privado, a competitividade e a seletividade emergem com mais alento, o que é comum dentro de um sistema educacional hierarquizado, meritocrático e excludente, sob a égide do modelo capitalista. Logo, é possível relacionar a subordinação do público ao privado e a atuação do Instituto Ayrton Senna nas redes públicas de ensino, já que é, basicamente, um exemplo disto.

A perda da autonomia das escolas públicas para o setor privado vem carregada de ideologia burguesa, ou seja, Ideologias do Terceiro Setor, como denomina Montaño (2015). Este autor fala que a Ideologia do Terceiro Setor é uma ação social dos indivíduos, desenvolvida em uma abstrata *sociedade civil*, em que é desarticulada da base econômica, das relações de produção e desconectada dos conflitos dessas relações. Nesse sentido, o que era uma contraditória e conflitiva sociedade civil, torna-se o homogêneo e dócil *Terceiro Setor*, e a individualidade prevalece.

Nos documentos analisados, evidenciamos uma linguagem prescritiva, quando falam que essas *Soluções devem* entrar no planejamento anual das redes de ensino. Outra evidência é que na escrita do documento diz que o aluno com dificuldade *deixa a sua turma de origem*, fato este em que se percebe uma seletividade e uma segregação daquele aluno que já é rotulado no interior da escola por ser repetente e ter dificuldades na aprendizagem.

O que nos ocorre é a intenção do IAS em tentar incorporar na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC, bem como dos outros municípios que aderem aos seus Programas, o seu ideário, de matriz privada e gerencial, por meio de instrumentos e procedimentos próprios, condicionado à promessa de que a Rede terá resultados significativos, a partir da implementação dos seus Programas, nesse caso o *Se Liga e Acelera Brasil*.

No documento não há um esclarecimento de como as famílias dessas crianças são informadas e, muito menos, quais são os critérios de seleção e formação do professor ou professora que irá trabalhar com essas turmas. Mais um destaque no texto é sobre a *oferta de condições necessárias* para o prosseguimento do fluxo escolar dessas crianças. Nesse ponto, percebemos o discurso que o IAS tenta trazer à tona, o qual se resume em dizer que Escola Pública não está sendo boa o suficiente para atender essas crianças e, portanto, eles *oferecerão essas condições*, pois a ideia que o privado é mais eficaz vem sendo difundida em grande

medida. Isto retrata os ataques ao serviço público e, igualmente, podemos perceber no documento *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*⁴⁴ do Banco Mundial, o qual ganhou muita visibilidade no ano de 2017.

O documento também deixa claro que o objetivo do Programa *Acelera Brasil* é *garantir o sucesso do aluno*. Ao mesmo tempo em que o IAS fala nessa *garantia* eles colocam explicitamente no documento que “O sucesso ou fracasso do estudante é resultado do trabalho educativo desenvolvido no ambiente escolar”. (IAS, 2016, p. 02). Entendemos, assim, que a estratégia adotada pelo IAS é livrar os seus Programas do mau funcionamento dos mesmos, ou seja, se o aluno não for bem-sucedido, a responsabilidade cai sobre a rede, logo, aos professores e ao próprio aluno, e jamais sobre o IAS. Em outras palavras, ao colocar a responsabilidade do sucesso ou do fracasso, principalmente do fracasso, nesses outros sujeitos, reforçando o processo de desqualificação e subordinação da Educação Pública ao projeto econômico dominante.

Mais adiante, o texto também explicita que as formações das turmas são feitas por intermédio da aplicação de um Teste Diagnóstico⁴⁵, o qual é formado por dezoito questões, quinze delas são elaboradas em formato múltipla-escolha, duas para preencher lacunas e uma para a escrita de um pequeno texto, a partir da sequência de três imagens ilustrativas. O IAS formula e envia esses testes para as redes, estas têm a única função de aplicá-los, o que deixa a escola subordinada às ideologias do Terceiro Setor, às determinações e até aos materiais que o Instituto fornece. Outro aspecto que levantamos sobre esse Teste é que ele pouco evidencia o que a criança sabe, por ser embasada apenas na área específica da língua portuguesa.

Isso deixa explícito que o IAS não está preocupado com as demais disciplinas, principalmente Arte, Inglês e Educação Física, pois essas não são ofertadas dentro dos Programas *Se Liga* e *Acelera Brasil*. Com isso, nos indagamos: como os alunos desses Programas conseguirão acompanhar uma turma de ensino regular, se algumas disciplinas não foram oferecidas enquanto estavam corrigindo a sua distorção idade/ano/série? Uma das hipóteses é de que essa seja mais uma estratégia do IAS para formar outro Programa destinado a esse público.

O texto sinaliza o artigo 24 da LDBEN nº 9.394/1996, dizendo que este é o amparo legal para os programas, já adiantando que as soluções são tecnologias pré-qualificadas pelo MEC.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>> Acesso em: 02 set. 2018.

⁴⁵ ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização.

A intenção do IAS ao abordar a legalidade é legitimar as suas intervenções por meio dos programas, uma vez que assim, deixam explícito que estão *amparados legalmente*.

A redação do documento também se refere ao acompanhamento do aluno e este é feito por intermédio de uma Matriz de Habilidades, porém, ainda não tivemos acesso a esse documento. Então, que habilidades são priorizadas? Quem as define? Ainda, antes de encerrar o texto, o documento também fala que, no caso do Programa *Se Liga*, dependendo do grau de aproveitamento, o aluno será promovido ou poderá retornar a sua série/ano de origem. Neste caso, analisamos esse movimento do aluno de ir para o Programa e voltar para o ensino regular. De certa forma, o aluno não tem significativas vantagens nesse *vai-e-vem*, isso apenas reforça o estigma de ser repetente que ele já vivia antes de ingressar nos programas.

É oportuno, ainda, ressaltar que os documentos analisados mostram gráficos e tabelas, mas estes recursos não apresentam nada além de uma quantificação de escolas que aderiram aos Programas ou número de alunos com distorção idade/ano/série, apenas em uma das tabelas eles se referem à capital de Alagoas, Maceió.

Isso deixa marcada a intenção de chamar a atenção das Redes para os números, reforçando a tentativa de omitir os interesses do capital que esses projetos carregam, sem que se questione e apenas sejam *cativados* com os números; essa é mais uma forma de tonificar o consentimento e ofuscar a coerção. Notamos o tom propagandista nessas informações contidas nos documentos, que procura legitimar a difusão do *êxito* desses programas. Em outras palavras, o IAS trabalha pautado nas evidências que lhes interessam.

Para articular os Programas e operar a referida análise sistemática dos dados educacionais, no documento está presente o sistema operacional que o Instituto dispõe, chamado de *Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI)*⁴⁶. Trata-se de uma ferramenta que reúne as informações coletadas nas redes públicas de Educação em que existem Programas do IAS. Segundo Soares (2010, p. 73),

Trata-se, portanto, de uma ferramenta de gestão que registra os dados educacionais dos municípios ‘parceiros’ com o objetivo de permitir a ‘rápida tomada de decisão’ a partir de relatórios de análise e de intervenção. No mínimo, mensalmente, todos os sujeitos envolvidos nos programas devem preencher, em algum momento, relatórios, fichas e documentos que posteriormente comporão a base de dados do SIASI.

⁴⁶ O Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI) registra as informações educacionais dos estados e municípios parceiros, por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação. Disponível em: <<http://siasi.redevencer.org.br/Login.aspx?ReturnUrl=%2f>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

Essa plataforma virtual foi desenvolvida pela empresa *Auge Tecnologia & Sistemas*, que também é a responsável pela manutenção dessa ferramenta. No *site*⁴⁷ dessa empresa, o IAS aparece como seu *Parceiro de Tecnologia Social*.

Segundo a página eletrônica da Rede Vencer do IAS, o SIASI é um instrumento que:

[...] permite aos usuários darem vida aos dados, de forma a contribuírem para que a escolaridade não seja somente uma sequência de anos de frequência à escola, mas que signifique o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos como meios de inserção social das crianças (IAS, 2018).

E ainda definem essa plataforma como uma:

[...] ferramenta desenvolvida especialmente para uso de todos os programas da área de Educação Formal, possibilitando aos gestores o acompanhamento *online* de indicadores importantes para a avaliação da realidade de suas redes e, com isso, definirem estratégias e intervenções cabíveis para o alcance dos objetivos e metas. Esses indicadores não são fruto de escolhas aleatórias, mas originados das análises sobre resultados de diversas pesquisas de desempenho, nacionais e internacionais. Eles constituem a essência dos planejamentos elaborados pelas unidades escolares e pela secretaria de educação (IAS, 2018).

Resumidamente, o Instituto se reduz a uma organização regulamentadora da ação das Redes de Ensino, pois define o que a escola *deve* fazer, decreta o uso de um sistema eletrônico de caráter regulador e exige um eficiente fluxo das informações, como está colocado na página eletrônica da Rede Vencer⁴⁸.

Além disso, esses projetos segregam os alunos que nele participam, uma vez que os coloca em uma classe à parte do ensino regular; diagnostica com instrumento próprio; ocupa um professor da rede pública, o qual *deve fazer* o que está previsto no Programa, professor este que tem como uma de suas funções registrar o desenvolvimento de habilidades, estas, por sua vez, selecionadas pelo IAS. Em outras palavras, restringe a ação do professor, bem como da rede pública de ensino e dos profissionais envolvidos. Aliás, tudo isso não deixa de ser mais uma vertente da iniciativa privada adentrando na rede pública de educação com seus interesses de ordem capitalista.

Em relação aos recursos financeiros disponibilizados pela Rede Municipal de Educação para o IAS, no conjunto de documentos que tivemos acesso, não encontramos menção de pagamentos. No entanto, encontramos dados no *Portal da Transparência* sobre valores destinados à aquisição de *tecnologias educacionais* do IAS pelo Ministério da Educação (MEC). No Portal, a aquisição é destinada ao *Programa Qualidade na escola* e no campo *Ação*

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.auge.com.br/pagina/parceiros>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

⁴⁸ <<http://redevencer.augeeducacional.com.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=1902>> Acesso em: 04 jan. 2018.

do Governo identificam-nas como *Disseminação de Tecnologias Educacionais*. Ainda vale ressaltar que esses valores só constam no período de 2009 a 2013, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Aquisição de produtos dos IAS pelo MEC (2009 a 2013).

ANO	VALOR DA AQUISIÇÃO (R\$)
2009	R\$ 3.150.213,80 ⁴⁹
2010	R\$ 13.714.632,99 ⁵⁰
2011	R\$ 3.479.045,19 ⁵¹
2012	R\$ 543.064,37 ⁵²
2013	R\$ 2.424.947,50 ⁵³

FONTE: Elaboração própria a partir de consultas no Portal da Transparência. Disponível em: <www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Como podemos perceber, até o ano de 2013, o MEC já havia transferido, para o IAS, mais de R\$ 23.000.000,00 referentes ao pagamento descrito como implantação de *tecnologias educacionais* em nível nacional. Aqui nos perguntamos: por qual motivo o MEC não viabiliza esses orçamentos diretamente às instituições públicas?

Quando tratamos dos documentos, identificamos que eles propõem formas de *solucionar* o problema da repetência e da distorção idade/ano/série, não deixando de lado a evasão escolar, que acaba refletindo, também, nessa conjuntura de problemáticas educacionais. A partir disso nos questionamos: como solucionar este problema na educação, sendo que a educação está dentro de um sistema capitalista, cujo principal objetivo é a obtenção e elevação das taxas de lucro? Desse modo, talvez a tarefa de solucionar os problemas educacionais dentro da ordem capitalista não será tão fácil quanto os organismos multilaterais, os institutos e o próprio Estado têm *apostado*. Na verdade, a Educação é o meio pelo qual eles querem atingir os seus objetivos. Objetivos esses que não se resumem em *solucionar* os problemas, mas sim, em obter lucro e sustentar a lógica do capital.

⁴⁹<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasFavorecidosED.asp?TipoPesquisa=3&Ano=2009&textoPesquisa=Ayrton%20Senna&idFavorecido=18350222>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁵⁰<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasFavorecidosDetalhe.asp?TipoPesquisa=3&Ano=2010&textoPesquisa=&idFavorecido=30022366&codigoED=39&codigoGD=3&codigoUG=153173>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁵¹<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasFavorecidosED.asp?TipoPesquisa=3&Ano=2011&textoPesquisa=Ayrton%20Senna&idFavorecido=30435850>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁵²<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasFavorecidosUG.asp?TipoPesquisa=3&Ano=2012&textoPesquisa=Instituto%20Ayrton%20Senna&idFavorecido=30366146&codigoED=39&codigoGD=3>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁵³<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasFavorecidosDetalhe.asp?TipoPesquisa=3&Ano=2013&textoPesquisa=Instituto%20Ayrton%20Senna&idFavorecido=32189061&codigoED=39&codigoGD=3&codigoUG=153173>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Soares (2010, p. 69) sintetiza distintivamente a intenção de se introduzir essas ações privadas no terreno público:

[...] a introdução dos referidos mecanismos e dispositivos de gestão privada, tanto no aparelho do Estado de modo mais geral, como no campo educacional, de modo particular, estabelecem novas relações entre público e privado na Educação. Nessa direção, estabelecendo ‘parcerias’ com diversos sistemas públicos no país, as ações do IAS materializam de maneira exemplar essa redefinição das fronteiras entre o público e o privado na Educação que temos procurado evidenciar. [...] Dessa forma, as ‘parcerias’ estabelecidas pelo IAS criam as condições de instauração de um ‘quase-mercado’ na Educação pública, com o foco na gestão, no controle dos processos e nos resultados de qualidade.

Nesse sentido, a educação passa a ser considerada um *produto*, uma *mercadoria* e o termo *qualidade*, que advém da indústria, é introduzido na lógica educacional, logo, a questão da qualidade da educação vai sendo apropriada pela gestão privada de ensino e hierarquizada por ela.

É importante ressaltar, ainda, que o modelo de gestão educacional colocado nas redes públicas de ensino por intermédio dessas instituições, denominadas *sem fins-lucrativos*, é o de incentivar a educação para o mercado. Para tal modelo, a educação precisa ser produtiva em relação aos bons índices, de forma que seja interessante para o setor mercadológico.

É possível entender que os princípios colocados pelos Institutos, como o IAS e suas parcerias com as redes municipais e estaduais de ensino, substancialmente, exercem a função de inserir os seus projetos sociais e educacionais de base gerencialista e dentro da lógica privada, que muito lhes interessa, a fim de fortalecer o consenso ao projeto de sociabilidade burguesa, um dos objetivos da ordem capitalista vigente nos marcos de sua reprodução.

3. A ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES

A ação do IAS nas redes públicas de ensino é consolidada desde o seu surgimento de forma efetiva, por meio de parcerias com as redes municipais e estaduais de ensino. Seu discurso para implementação de *Soluções educacionais inovadoras* no campo da gestão, ação pedagógica, avaliação e políticas públicas é difundido em diversos canais midiáticos, sítios eletrônicos e em redes sociais.

São 455 municípios parceiros do IAS, distribuídos em 15 estados brasileiros. Trazemos a figura, a seguir, a fim de ilustrar a abrangência do IAS no país.

Figura 2 - Números de Impacto - Atuação em 2018.



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna (2019).

Nesse sentido, a parceria do IAS com as prefeituras e secretarias estaduais de educação vêm desde 1994, ano de sua criação, ganhando credibilidade e aprovação por parte dos agentes responsáveis pela organização e gestão das instituições de Educação Básica. Em vista disso, detalharemos, neste capítulo, a forma pela qual o IAS entra nas escolas, especificamente nas escolas da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC; elucidaremos a forma pela qual

foi feita a adesão de seus Programas pela Secretaria de Educação do município em estudo; e relataremos sobre uma análise feita a partir do movimento prático da escola⁵⁴ e do processo de condução pedagógica e escolar na instituição em que esses programas atuam. Também pretendemos apresentar a lógica curricular abordada pelo IAS, ainda que não seja o foco central da pesquisa, não há como descolar tal questão dos processos de avaliação e seus impactos na formação docente.

A partir dos estudos feitos, evidenciamos que o discurso do IAS objetiva propagar a ideia relativa à sua *expertise* em educação, destacando o seu tempo no mercado educacional, suas experiências *exitosas*, sua capacidade de desenvolver os potenciais dos estudantes por via de seus Programas autodeclarados como *Educação de qualidade*.

Em seu sítio eletrônico, o IAS⁵⁵ ressalta algumas de suas *conquistas exitosas*:

Pelo nosso trabalho em produzir e aterrissar conhecimento sobre educação para o século 21, recebemos da UNESCO (a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004. Fomos a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades. Em 2012, foi a vez da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) nos convidar para ingressar no seu grupo de organizações parceiras. Fomos a primeira organização brasileira na NetFWD (Net Forward), rede global de fundações dedicadas a promover impacto social.

O IAS alega que é disso que o Brasil precisa e, nessa lógica, querem se referir que o ensino público não tem condições para melhorar a educação de forma independente. No entanto, há uma lógica sistemática nesse discurso, tal como explicam Adrião e Peroni (2011b, p. 73-74):

O diagnóstico de que o público é ineficiente e que o privado deve atuar para aprimorar a qualidade faz parte da teoria de que o culpado pela atual crise é o Estado. Esta teoria tem sua origem no diagnóstico neoliberal, principalmente da Public Choice, mas atualmente é compartilhado pela Terceira Via, a atual socialdemocracia. O IAS é uma organização do terceiro setor que faz parceria com sistemas públicos. A parceria do terceiro setor com os sistemas públicos é uma estratégia da Terceira Via em contraposição as políticas do neoliberalismo, de estado mínimo com o repasse das políticas públicas para o setor privado. Apesar de já existirem parcerias no neoliberalismo e antes dele, é com a Terceira Via que isso se transforma em uma estratégia de Estado e se expande em todo o mundo.

⁵⁴ Esta análise é baseada no cotidiano escolar, tendo em vista que não tivemos o tempo que corresponde ao exigido no processo de encaminhamento dos trâmites para o desenvolvimento dos roteiros de entrevistas, apresentação ao comitê de ética desta instituição e aplicá-los no nosso campo de estudo. Portanto, são análises a partir de vivências no cotidiano da escola.

⁵⁵ INSTITUTO AYRTON SENNA. O RECONHECIMENTO. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#em-numeros>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

Nessa perspectiva e por meio de uma análise mais ampla, reconhecemos que tais ações são evidentes ataques ao caráter público da educação, com muito mais ênfase no presente contexto de ultraconservadorismo que estamos vivendo no governo atual. Mazetto (2015, p. 19) destaca que:

No neoliberalismo não podemos falar de políticas públicas e pensar em um pretenso interesse público (na verdade, nosso percurso nas teorias políticas de estado permitiu perceber que isto não é possível no Estado burguês), pois as parcerias público-privadas reforçam, por um lado, de maneira legal e jurídica, a separação entre o social e o econômico, tendo em vista assinalarem que a intervenção econômica produz o desequilíbrio da produção e a leniência de indivíduos que supostamente fracassaram em sua trajetória de iniciativa privada; por outro lado, ajudam a construir um discurso da ineficiência do serviço público entre a população, justificando a sua terceirização e privatização, mesmo que seja de forma velada através de parcerias público-privadas.

Entende-se, por essa observação, a ideia de persuasão presente nos movimentos das parcerias público-privadas, uma vez que dispõem da tentativa de convencer os responsáveis pela Educação Básica nas prefeituras e secretarias dos estados da federação, de que o privado é mais eficaz que o gerenciamento público, traduzindo-se naquilo que Virgínia Fontes (2017) chama de busca por um consenso ativo. Há de se considerar, também, que muitos municípios acabam por aderir a esses Programas por receio de *ficar para trás* em relação às cidades vizinhas. Como se as prefeituras que firmam esse tipo de parceria fossem mais desenvolvidas ou prósperas em relação à educação ofertada.

Nesse contexto discursivo de cooptação de parceiros, segundo informações dispostas no sítio eletrônico do IAS, atualmente, o Instituto contempla, por ano, em seus programas 1,5 milhão de crianças e jovens e, para isso, oferece formação a 45 mil professores em aproximadamente 600 municípios de 16 estados brasileiros. Entre esses municípios estão aqueles integrantes da Granfpolis, como é possível perceber no quadro seguir (seção seguinte) e, logo, Paulo Lopes, o município deste estudo.

3.1. COMO O IAS CHEGOU À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES

Levando-se em conta as investigações feitas nessa pesquisa, percebemos que o IAS chegou ao município estudado por meio do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE). Como já citado no capítulo *Análise dos documentos do Instituto Ayrton Senna para implementação dos programas Se Liga e Acelera Brasil* desta dissertação.

O quadro a seguir mostra os municípios da Granfpolis que implementaram as *Soluções Educacionais*, propostas pelo IAS, em 2017.

Quadro 3 - Implementação de Soluções Educacionais pelos municípios em 2017.

Município	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Gestão da Alfabetização
Águas Mornas				X
Alfredo Wagner	X			X
Angelina				X
Anitápolis				X
Biguaçu				X
Canelinha	X	X		X
Garopaba	X	X		X
Governador Celso Ramos	X			
Leoberto Leal	X	X		X
Major Gercino				X
Nova Trento				X
Palhoça	X		X	X
Paulo Lopes	X			X
Santo Amaro da Imperatriz	X	X		X
São João Batista			X	X
São José				X
Tijucas	X			X

Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA. Instrumento Particular de Parceria – Termo de Adesão às condições gerais de acordo de cooperação. Paulo Lopes/SC. 2017.

Quadro 4 - Atendimento das Soluções Educacionais Granfpolis 2019.

Ordem	Municípios	Gestão da Alfabetização						Se Liga		Acelera Brasil		Fórmula da Vitória				
		1º ano		2º ano		3º ano		Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	LP		Matemática		
		Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas					Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	
01	Águas Mornas					66	04									
02	Alfredo Wagner							16	02	19	02					
03	Angelina					20	01									
04	Anitápolis	40	02	40	03	40	02									
05	Antônio Carlos					100	05									
06	Biguaçu					52	02									
07	Canelinha					21	01									
08	Florianópolis					895	35									
09	Garopaba					329	19									
10	Leoberto Leal	18	03	12	02	12	02			07	01	25	01	25	01	
11	Major Gercino					23	02									
12	Nova Trento			80	5	92	5									
13	Palhoça	150	06	172	08	300	11									
14	Paulo Lopes					130	05	14	01							
15	Rancho Queimado	24	02	26	02	26	02									
16	Santo Amaro da Imperatriz					21	01									
17	São Bonifácio	08	01	15	02	18	02									
18	São João Batista	347	16	362	18	402	18									
19	São José					535	19									
20	São Pedro de Alcântara	Não fará adesão esse ano														
21	Tijucas							20	01	25	02	40	02	12	01	
Total		587	30	707	40	3016	132	50	04	67	05	65	03	37	02	

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2019).

Ao analisar os quadros anteriores, identificamos que alguns municípios não fazem mais parceria com o IAS e outros mudaram apenas de *Soluções Educacionais*, como foi o caso de Paulo Lopes, que finalizou com o *Acelera Brasil*, mas continuou com o *Se Liga* e iniciou o programa *Gestão da Alfabetização*, do qual trataremos no subtítulo *Evidências a partir do movimento prático da escola*.

Reconhecendo os municípios participantes e as *Soluções Educacionais* neles implementadas pelo IAS, em 2017 e 2019, evidenciamos por meio do presente estudo que essa aproximação é feita em parceria com a Associação dos Municípios da Grande Florianópolis (Granfpolis) e o Instituto Positivo, como podemos evidenciar na introdução do documento *Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação* (2017, p. 1):

PREMISSAS: (A) CONSIDERANDO que, visando o interesse público e recíproco, o IAS, a GRANFPOLIS (Associação dos Municípios da Grande Florianópolis) e o INSTITUTO POSITIVO estão reunindo esforços e competências para proporcionar, aos municípios integrantes da GRANFPOLIS, a possibilidade de implementação de soluções educacionais do IAS na rede pública de ensino dos referidos municípios; (B) CONSIDERANDO que o MUNICÍPIO manifestou interesse na implementação de soluções educacionais do IAS, como forma de contribuir para a melhoria e desenvolvimento de sua rede pública de ensino; [...].

O discurso para a efetivação de tal adesão remete-se, basicamente, na contribuição ao aprendizado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a intenção de *evitar* a distorção idade-ano-série e a reprovação e exclusão dos estudantes que têm dificuldades na aprendizagem, ou seja, demanda a prestação de *serviços* com o intuito de *corrigir* as mazelas do ensino público.

Para reforçar a análise dos ADEs, apoiamo-nos em Argollo e Motta (2015, p. 45). As autoras ressaltam que esses Arranjos são uma:

[...] proposta elaborada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução nº 01/2012, como desdobramento da agenda educacional instituída pelo Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), Decreto 6.094/2017, e como mecanismo de continuidade e intensificação da contrarreforma operada nos anos 1990. Constatou-se que os ADE demarcam elementos determinantes no processo de crescente busca de hegemonia dos empresários organizados e na política de redefinição dos métodos de gestão das instituições públicas educacionais municipais, inserindo uma reconfiguração do regime de colaboração entre os entes federados e na organização dos sistemas de ensino.

As autoras muito bem sinalizam a redefinição dos métodos de ensino nas entidades de educação pública e nos alertam para a metodologia elaborada por eles, no sentido da *contrarreforma* na educação pública por meio do regime de colaboração de novo tipo, ou seja,

por meio da parceria com as fundações e institutos de empresas *sem fins lucrativos* atuantes no setor educacional.

Argollo e Motta (2015, p. 54) concluem ressaltando que

Tal processo recai na ressignificação da função social da escola pública, pois institucionaliza formas de colaboração entre os entes federados que tenham por objetivo atender às demandas de reprodução do capital nos territórios, distando-se de uma concepção de escola pública como um lugar de difusão, produção e apropriação de conhecimento crítico-científico como um direito historicamente disputado pela classe trabalhadora e encampado pela agenda do FNDEP⁵⁶.

Em síntese, as autoras alertam que todo esse movimento se trata de uma estratégia política, institucionalizando os novos tipos de parcerias das redes municipais, por meio de instituições que usam o espaço público para manter uma política de financiamento da Educação Básica de baixo custo e para disputar o recurso público. Em outras palavras, é mais uma tática do capital para ampliar a acumulação e, por consequência, ressignificar a educação pública como direito (ARGOLLO; MOTTA, 2015, p. 54).

Em relação à adesão aos Programas e a parceria efetiva do IAS com as instituições públicas, há um aspecto que muito nos desperta interesse em desvelar, o qual se refere às dispensas de recursos de fundo público às iniciativas/instituições privadas. Nessa direção, Carvalho (2018, p. 113-114) assevera que

No que se refere ao financiamento dos ADEs, mediante consórcio público, o Parecer de nº 9/2011 CNE/CEB indica: [...] no que se refere às receitas para a constituição de um fundo, que possibilitará ao consórcio a efetivação de sua missão, os entes participantes do consórcio poderão contribuir com parcela de suas receitas correntes (oriundas do Contrato de Rateio), bem como arrecadar receitas a partir dos serviços prestados, e destinar as receitas provenientes de convênios com entes não consorciados, como da União (Fundo Nacional de Saúde, educação etc.) (BRASIL, 2011a, p.8). O mesmo Parecer aponta a possibilidade de constituição de consórcios públicos como '[...] importante instrumento de cooperação técnica e financeira entre governos municipais, estaduais, do Distrito Federal e da União para desenvolvimento de projetos, obras, serviços e outras ações' (BRASIL, 2011a, p.8), o que facilitaria o financiamento e a gestão associada ou compartilhada dos serviços públicos. Porém, cabe lembrarmos Araújo (2012, p.522): 'A diferença entre os ADEs e os consórcios públicos é que os arranjos podem contar com a participação de instituições privadas e não governamentais. Os consórcios só podem ser aplicados entre entes federados públicos, o que exclui empresas, institutos e organizações não-governamentais'. Outras indicações sobre o financiamento do ADEs podem ser observadas no Projeto de Lei nº 2417/2011, que, em seu Art. 1º, dispõe: A União estimulará e considerará, de modo prioritário, para efeitos da assistência técnica e financeira referida no art. 211, § 1º da Constituição Federal, os entes federados que se articularem em rede, sob a forma de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), nos termos definidos nesta Lei (BRASIL, 2011b, p.1).

⁵⁶ Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública.

Logo, percebemos que a distinção dos ADEs para os consórcios públicos, é que a participação de instituições privadas e não-governamentais é permitida. Ou seja, o IAS está legalmente amparado dentro do ADE da Grande Florianópolis.

No sentido de investigar e desvendar qual o mecanismo de pagamento e dispensas de recursos de fundo público para o IAS, quando analisamos os documentos *Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil, Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil e Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação*, atentamos também para esse foco. Apenas neste último, evidenciamos questões referentes às despesas quanto à aplicação dos Programas do IAS no município.

Na cláusula 1.3 do Termo de Adesão evidencia-se que (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 2):

1.3. O ACORDO terá início a partir da data de sua publicação no Diário Oficial, e vigorará até 17/04/2021. Referida publicação deverá ser providenciada pelo MUNICÍPIO imediatamente após sua assinatura, **correndo as despesas por conta do MUNICÍPIO**, que se responsabilizará, ainda, pela ciência do instrumento à autoridade pública, se cabível for (Grifos nossos).

Já no Anexo I, que diz respeito às Condições Gerais do Acordo de Cooperação Técnica, na sua cláusula 2.2 que trata da Vigência apontamos que (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 3):

2.2. Convencionam os PARCEIROS que, até o último dia do mês de novembro de cada ano, será feita uma avaliação conjunta do desenvolvimento dos PROGRAMAS pelos PARCEIROS, quando será definida a continuidade ou não do presente ACORDO, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas, bem como os recursos existentes para o desenvolvimento das atividades no período posterior, **inclusive recursos financeiros** (Grifos nossos).

Na mesma página, quando trata das Responsabilidades do Município, cláusula terceira, o documento deixa explícito que o Município se compromete a: 3.1. c) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações dos PROGRAMAS. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 3).

Mais adiante, na página quatro do mesmo documento, encontramos mais dois excertos que tratam das despesas e custos que são responsabilidades do Município:

[...] i) Arcar com custos da logística necessária à participação dos professores e gestores nos PROGRAMAS, incluindo despesas com transporte, alimentação e hospedagem, quando necessário; [...] k) Arcar com os custos de todos os materiais,

inclusive os de consumo diário que viabilizem as ações dos PROGRAMAS, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida), papel toner, materiais de consumo/papelaria para alunos e turmas, tais como papel, lápis, cadernos, etc., bem como demais que se fizerem necessárias à implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS; [...] l) Arcar com os custos de reprodução de todo o material necessário para o uso nos PROGRAMAS, inclusive, mas não se limitando, fichas de Sistemática, cartazes de acompanhamento para salas de aula, textos da Formação Continuada e de Capacitação dos PROGRAMAS (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 4).

Já na cláusula sexta, que diz respeito à Divulgação, está declarada no item 6.1 que o acordo entre o IAS e a prefeitura seja publicado nos sítios oficiais na internet e locais visíveis de ambos os parceiros, no prazo máximo de 60 dias após a publicação do Termo de Adesão junto ao Diário Oficial, conforme a Lei nº 13.019/2014⁵⁷. Ao investigar tais informações nos meios citados anteriormente, não encontramos nenhuma informação publicada pela Prefeitura de Paulo Lopes. No entanto, evidenciamos que o FBB publicou em seu *site* o acordo firmado com o IAS e alguns municípios, entre eles Paulo Lopes.

Para tanto, identificamos também neste acordo⁵⁸, entre FBB e IAS, uma listagem de localidades atendidas pelo mesmo. Entre elas estão: Manaus (AM), Santarém (PA), Fortaleza (CE), Salvador (BA), Tocantins (TO), Juazeiro (BA), Ribeirão Pires (SP), Tatuí (SP), São Vicente (SP), Teresina (PI), Feira de Santana (BA), Maceió (AL), Porto Velho (RO), Águas Mornas (SC), Alfredo Wagner (SC), Angelina (SC), Anitápolis (SC), Antônio Carlos (SC), Biguaçu (SC), Canelinha (SC), Florianópolis (SC), Garopaba (SC), Major Gercino (SC), Nova Trento (SC), Palhoça (SC), Paulo Lopes (SC), Rancho Queimado (SC), Santo Amaro da Imperatriz (SC), São Bonifácio (SC), São João Batista (SC), São José (SC), São Pedro de Alcântara (SC), Tijucas (SC); sendo a grande maioria de participantes do estado de Santa Catarina.

O documento em estudo, *Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação* que nos foi disponibilizado pela SME de Paulo Lopes, está incompleto, uma vez que estão faltando as páginas que contemplam a Cláusula Sétima e parte da Cláusula Oitava.

⁵⁷ Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho, inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Lei que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

⁵⁸ Parceria com o Instituto Ayrton Senna prevê mudar os rumos da educação – Fundação Banco do Brasil. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/pt-br/identidadevisual/conteudo/parceria-com-instituto-ayrton-senna-preve-mudar-rumos-da-educacao>>. Acesso em: 17 maio 2019.

Deste modo, nossas análises ficam um tanto quanto restritas. Ainda assim, evidenciamos que na Cláusula Oitava, no item 8.3 está explícito que

8.3. Os PARCEIROS assumem, como exclusivamente seus, os riscos e as despesas decorrentes do fornecimento da mão de obra necessária à boa e perfeita execução de suas atividades com amparo no presente instrumento e pelo comportamento de seus respectivos empregados, prepostos ou subordinados. 8.4. Cada PARCEIRO é responsável por quaisquer ônus, direitos ou obrigações vinculadas à legislação tributária, trabalhista, previdenciária ou securitária decorrentes da execução de suas atividades com amparo no presente instrumento. [...] 8.5. Os PARCEIROS estabelecem que, para a realização das ações dos PROGRAMAS, estipuladas no presente ACORDO, não haverá repasse de recursos entre os PARCEIROS (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 9).

Com todas as informações acima, entendemos que, de fato, os documentos deixam claro que não há repasse de recursos entre os parceiros. Porém, não satisfeitos com apenas essas informações, entramos em contato com o Poder Legislativo do município e questionamos sobre a presença de algum projeto de lei, emenda legislativa ou qualquer documento oficial que fosse relacionado à ação do IAS em Paulo Lopes. No entanto, foi informado – e nossas pesquisas no sítio eletrônico do Poder Legislativo Municipal também chegaram a essa conclusão – que nada consta a respeito de tramitações legislativas entre o IAS e o município de Paulo Lopes.

Conforme o que foi apresentado na dissertação de Laia (2018, p. 86), identificamos que, realmente, há uma dispensa de recursos públicos ao IAS:

Podemos afirmar que se dá uma relação financeira do IAS com as secretarias de educação de muitos municípios e com o Ministério da Educação. No Balanço Social de 2010 do IAS podemos constatar a transferência de recursos públicos significativos para o IAS, identificamos um contrato firmado com o MEC para o repasse de mais de 18 milhões de reais, oriundos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), para financiar os projetos do IAS em várias Secretarias de Educação Municipais, assim contrapondo sua apresentação como entidade filantrópica, sem fins lucrativos.

Como a autora muito bem sinaliza, esse repasse de recursos descaracteriza o IAS enquanto entidade filantrópica, passando a intercorrer um descumprimento dos fundamentos jurídicos-legais da filantropia.

Sendo assim, Peroni e Adrião (2009, p.111) esclarecem, ainda mais, essa relação financeira nas parcerias público-privadas:

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais.

Tendo isto em vista, partimos para o pressuposto que a associação Granfpolis pode ser uma possível entidade que faz os custeios das parcerias do IAS com os municípios da Grande Florianópolis, uma vez que, a parcela paga pelos municípios associados pode ser destinada a outras instituições como forma de pagamento pelos serviços prestados à Granfpolis⁵⁹.

Segue, na sequência, um excerto de um documento de prestação de contas digitalizado e divulgado no *site* da Granfpolis sobre as receitas que a mesma recebeu dos municípios associados no mês de janeiro e fevereiro⁶⁰ de 2019.

Figura 3 - Balancete de Verificação - Receitas (janeiro 2019).

**ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA
GRANDE FPOLIS**
CNPJ : 75.846.873/0001-19
Balancete de Verificação de 01/01/2019 a 31/01/2019

Página: 4

Código	Classificação	Nome	Saldo anterior	Débito	Crédito	Saldo atual
1985	4	RECEITAS	0,00	0,00	321.094,89	321.094,89C
1991	4.1	RECEITAS COM CONTRIBUIÇÕES	0,00	0,00	321.094,89	321.094,89C
2000	4.1.01	RECEITAS C/ CONTRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS	0,00	0,00	302.789,00	302.789,00C
2607	4.1.01.01	RECEITAS C/ CONTRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS	0,00	0,00	302.789,00	302.789,00C
4000	4.1.01.01.001	Município de Aguas Momas	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4001	4.1.01.01.002	Município de Alfredo Wagner	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4002	4.1.01.01.003	Município de Angelina	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4003	4.1.01.01.004	Município de Anitapolis	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4004	4.1.01.01.005	Município de Antônio Carlos	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4005	4.1.01.01.006	Município de Biguaçu	0,00	0,00	24.007,00	24.007,00C
4007	4.1.01.01.007	Município de Canelinha	0,00	0,00	14.132,00	14.132,00C
4008	4.1.01.01.008	Município de Garopaba	0,00	0,00	21.197,00	21.197,00C
4010	4.1.01.01.010	Município de Leoberto Leal	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4011	4.1.01.01.011	Município de Major Gercino	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4012	4.1.01.01.012	Município de Nova Trento	0,00	0,00	17.664,00	17.664,00C
4016	4.1.01.01.014	Município de Paulo Lopes	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4017	4.1.01.01.015	Município de Rancho Queimado	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4018	4.1.01.01.016	Município de Santo Amaro da Imperatriz	0,00	0,00	21.197,00	21.197,00C
4019	4.1.01.01.017	Município de São Bonifácio	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4020	4.1.01.01.018	Município de São João Batista	0,00	0,00	24.007,00	24.007,00C
4021	4.1.01.01.019	Município de São José	0,00	0,00	40.000,00	40.000,00C
4022	4.1.01.01.020	Município de São Pedro de Alcântara	0,00	0,00	10.598,00	10.598,00C
4023	4.1.01.01.021	Município de Tijucas	0,00	0,00	24.007,00	24.007,00C

Fonte: Site Granfpolis (2019).

⁵⁹ Inferimos tal hipótese com base nos balancetes de prestação de contas da Granfpolis expostos a seguir, pois não obtivemos outras fontes que comprovassem a real dispensa de recursos da parceria IAS e Município.

⁶⁰ Os demais meses e anos anteriores não foram possíveis de acessar. É importante destacar, também, que no mês de junho de 2019 tentamos acessar, novamente, essas prestações de contas no *site* e não estavam mais disponíveis.

Figura 4 - Balancete de Verificação - Receitas (fevereiro 2019)

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA GRANDE FPOLIS CNPJ : 75.846.873/0001-19 Balancete de Verificação de 01/02/2019 a 28/02/2019						
Código	Classificação	Nome	Saldo anterior	Débito	Crédito	Saldo atual
1985	4	RECEITAS	321.094,89C	0,00	390.942,86	712.037,75C
1991	4.1	RECEITAS COM CONTRIBUIÇÕES	321.094,89C	0,00	390.942,86	712.037,75C
2000	4.1.01	RECEITAS C/ CONTRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS	302.789,00C	0,00	371.169,00	673.958,00C
2607	4.1.01.01	RECEITAS C/ CONTRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS	302.789,00C	0,00	371.169,00	673.958,00C
4000	4.1.01.01.001	Município de Aguas Mornas	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4001	4.1.01.01.002	Município de Alfredo Wagner	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4002	4.1.01.01.003	Município de Angelina	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4003	4.1.01.01.004	Município de Anitapolis	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4004	4.1.01.01.005	Município de Antônio Carlos	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4005	4.1.01.01.006	Município de Biguaçu	24.007,00C	0,00	24.007,00	48.014,00C
4007	4.1.01.01.007	Município de Canelinha	14.132,00C	0,00	14.257,00	28.389,00C
352098	4.1.01.01.023	Município de Florianópolis	0,00	0,00	40.000,00	40.000,00C
4008	4.1.01.01.008	Município de Garopaba	21.197,00C	0,00	21.386,00	42.583,00C
4010	4.1.01.01.010	Município de Leoberto Leal	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4011	4.1.01.01.011	Município de Major Gercino	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4012	4.1.01.01.012	Município de Nova Trento	17.664,00C	0,00	17.821,00	35.485,00C
4013	4.1.01.01.013	Município de Palhoça	0,00	0,00	26.675,00	26.675,00C
4016	4.1.01.01.014	Município de Paulo Lopes	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4017	4.1.01.01.015	Município de Rancho Queimado	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4018	4.1.01.01.016	Município de Santo Amaro da Imperatriz	21.197,00C	0,00	21.386,00	42.583,00C
4019	4.1.01.01.017	Município de São Bonifácio	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4020	4.1.01.01.018	Município de São João Batista	24.007,00C	0,00	24.007,00	48.014,00C
4021	4.1.01.01.019	Município de São José	40.000,00C	0,00	40.000,00	80.000,00C
4022	4.1.01.01.020	Município de São Pedro de Alcântara	10.598,00C	0,00	10.693,00	21.291,00C
4023	4.1.01.01.021	Município de Tijucas	24.007,00C	0,00	24.007,00	48.014,00C
352136	4.1.03	OUTRAS RECEITAS	4,44C	0,00	3.015,50	3.019,94C
352144	4.1.03.01	OUTRAS RECEITAS - DIVERSAS	4,44C	0,00	3.015,50	3.019,94C
352152	4.1.03.01.001	Outras Receitas - Diversas	4,44C	0,00	3.015,50	3.019,94C

Fonte: Site Granfpolis (2019).

Como podemos perceber, o município em estudo nesta pesquisa dispensou, em ambos os meses, mais de dez mil reais para a Associação, sendo esse valor a quantia arrecadada mensalmente para a manutenção dos serviços prestados pela Granfpolis aos municípios. Dentre esses serviços está o Arranjo de Desenvolvimento da Educação que contempla as ações do IAS e do Instituto Positivo na região da grande Florianópolis.

Tentamos fazer um contato via *e-mail* com a Associação no dia 20 de maio de 2019, com o intuito de obter algum documento, informação ou prestação de contas sobre os serviços prestados pelo IAS. No entanto, não obtivemos resposta, mesmo o endereço de *e-mail* estando correto. Ainda assim, filtramos algumas informações no próprio *site* da Granfpolis e encontramos algumas evidências. Para ilustrá-las, segue a figura 5:

Figura 5 - Balancete de Verificação - Custos (Janeiro 2019).

Centro de Custo - 102 - CC Assess p/ Assuntos Educacionais						
351164	3	CUSTOS E DESPESAS	0,00	9.444,28	0,00	9.444,28D
1198	3.1	CUSTOS E DESPESAS COM PESSOAL	0,00	9.444,28	0,00	9.444,28D
1206	3.1.01	CUSTOS E DESPESAS COM PESSOAL	0,00	9.444,28	0,00	9.444,28D
1212	3.1.01.01	SALARIOS E ENCARGOS	0,00	9.444,28	0,00	9.444,28D
1376	3.1.01.01.009	FGTS	0,00	194,86	0,00	194,86D
1353	3.1.01.01.001	Folha de Pagamento/Salarios	0,00	2.435,77	0,00	2.435,77D
3395	3.1.01.01.016	INSS	0,00	1.649,13	0,00	1.649,13D
351180	3.1.01.01.013	Pis s/ Folha	0,00	24,36	0,00	24,36D
353442	3.1.01.01.025	Remuneração de Autonomo	0,00	5.140,16	0,00	5.140,16D

Fonte: Site Granfpolis (2019).

Como podemos perceber, o custo do mês de janeiro é inferior se compararmos com o mês seguinte, conforme a figura a seguir:

Figura 6 - Balancete de Verificação - Custos (Fevereiro 2019).

Centro de Custo - 102 - CC Assess p/ Assuntos Educacionais						
351164	3	CUSTOS E DESPESAS	9.444,28D	9.238,34	0,00	18.682,62D
1198	3.1	CUSTOS E DESPESAS COM PESSOAL	9.444,28D	9.081,44	0,00	18.525,72D
1206	3.1.01	CUSTOS E DESPESAS COM PESSOAL	9.444,28D	9.081,44	0,00	18.525,72D
1212	3.1.01.01	SALARIOS E ENCARGOS	9.444,28D	9.081,44	0,00	18.525,72D
1376	3.1.01.01.009	FGTS	194,86D	194,87	0,00	389,73D
1353	3.1.01.01.001	Folha de Pagamento/Salarios	2.435,77D	2.435,77	0,00	4.871,54D
3395	3.1.01.01.016	INSS	1.649,13D	1.392,12	0,00	3.041,25D
351180	3.1.01.01.013	Pis s/ Folha	24,36D	24,36	0,00	48,72D
353442	3.1.01.01.025	Remuneração de Autonomo	5.140,16D	3.855,12	0,00	8.995,28D
4197	3.1.01.01.021	Vale Alimentação	0,00	1.179,20	0,00	1.179,20D
1324	3.2	DESPESAS	0,00	156,90	0,00	156,90D
1331	3.2.01	DESPESAS OPERACIONAIS	0,00	156,90	0,00	156,90D
1347	3.2.01.01	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	0,00	156,90	0,00	156,90D
352713	3.2.01.01.060	Ressarcimento de Despesas	0,00	156,90	0,00	156,90D

Fonte: Site Granfpolis (2019).

À vista dessas informações, identificamos a forma pela qual é realizada a transferência de recursos públicos às iniciativas privadas, ou seja, a relação financeira das parcerias entre IAS e SMEs, por exemplo.

Deste modo, a aproximação do IAS com a prefeitura de Paulo Lopes aconteceu por meio de reuniões na Granfpolis, em que a SME, em 2016, iniciou o processo de conhecimento sobre

o Instituto, seus Programas, metas e objetivos, nos quais a elevação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estava presente e foi um dos impulsionadores à adesão dos Programas estudados nessa pesquisa.

Nesse ano de 2016, foi realizado uma prova na Escola em que o IAS atuou nos dois primeiros anos da parceria com a Rede Municipal e foi evidenciado que os estudantes não atingiram os conteúdos colocados naquele instrumento de avaliação. Dessa forma, na tentativa de *solucionar* a distorção idade-ano e *capacitar* esses estudantes para realizar provas do gênero daquelas aplicadas em avaliações em larga escala, com mero intuito de aumentar o IDEB, é que a Rede Municipal se interessou pelas propostas do IAS e decidiu aderir ao seu sistema da Educação em 2017.

No decurso desse processo, uma professora efetiva da Rede havia construído um projeto de apoio pedagógico e apresentou este à SME no início de 2017, dado que havia um número significativo de estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental que ainda não dominavam o sistema de leitura, escrita e das operações matemáticas com propriedade. Então, foi a partir disso que a SME comunicou a esta professora sobre a ideia de implementar os Programas do IAS em Paulo Lopes e sugeriu-lhe atribuições de coordenadora/mediadora/professora do IAS na Rede. Ao aceitar a proposta, esta professora deu início ao Programa *Se Liga*, inicialmente, ainda no mesmo ano e, no ano seguinte, ao Programa *Acelera Brasil*. A turma continha 11 alunos no início quando ainda era o Programa *Se Liga*. Depois, no segundo ano de ação do IAS no município, havia 16 estudantes participando do *Acelera Brasil*.

Quanto às atribuições da coordenadora, trata-se de orientar os professores atuantes nos Programas, dar-lhes suporte quanto ao andamento dos mesmos e realizar a alimentação do sistema virtual. Já o papel da monitora é o de auxiliar a professora responsável no planejamento e realizar observações do rendimento das aulas. A função da professora titular, por sua vez, consiste em ministrar as aulas, a partir dos planejamentos realizados com base no livro didático preparado e concedido pelo IAS. A partir dessa informação, evidenciamos que a professora efetiva da Rede que trabalhou com o Programa *Se Liga* no primeiro ano e *Acelera Brasil* no segundo ano em Paulo Lopes, exercia o papel da Coordenadora, Professora e Monitora simultaneamente, percebemos, aqui, o acúmulo de funções e precarização do trabalho docente concretizados pelas demandas do IAS.

Anteriormente, o IAS mantinha uma ligação com o SIASI, o qual consistia na plataforma em que os coordenadores/professores alimentavam o Sistema com os resultados obtidos ou não pelos estudantes dos Programas. Em outro momento, encontramos informações de parceria do IAS com a empresa AUGÉ para oferta desses serviços, no entanto, atualmente,

é o sistema Panorama que está a serviço do Instituto para esta função e dentro de suas atividades, a cada dois meses, o sistema envia gráficos com os resultados alcançados para coordenadores/professores.

No *site*⁶¹ da Granfpolis, encontramos uma publicação com data de 24 de agosto de 2017, onde consta que *Técnicos do Instituto Ayrton Senna fazem a formação de profissionais da educação da região*, portanto, trata-se de dois dias de capacitação do Sistema Panorama. Nesse sentido, vimos que não se trata de uma formação continuada de viés humano-formativo para os profissionais da Educação, mas sim, de um *treinamento* para dar suporte à alimentação do sistema designado pelo Instituto. Essas ações se traduzem em preparar o profissional para exatamente aquilo que está sendo *proposto* e obscurecem a capacidade de formar um profissional que compreende criticamente o mundo e o transforma por meio da Educação. Em simples palavras, trata-se de uma formação mecânica e sistêmica com o intuito de preparar o profissional para o controle do seu próprio trabalho e responsabilizá-lo pelos resultados alcançados.

Quando falamos de Formação Continuada, Alvaro-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) consideram

[...] como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Para além das considerações dos autores, julgamos indispensável que esta formação seja dada com vistas à emancipação humana e ao fazer pedagógico transformador da realidade, diferente da formação como mero treinamento. Já para este tipo de formação, os autores Alvaro-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374-375) explicam que:

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

⁶¹ CAPACITAÇÃO DO SISTEMA PANORAMA É REALIZADA NA GRANFPOLIS. Disponível em: <<https://www.granfpolis.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42699/codNoticia/442191>>. Acesso em 18 abr. 2019.

Diante dessa perspectiva, entende-se que são cursos curtos e superficiais de caráter instrutivo para seguir modelos predefinidos pelos agentes formadores. Esta concepção, por sua vez, desconsidera os saberes docentes, por isso a denominação *treinamento* e *capacitação*. Os profissionais da educação “são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem” (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Dada a análise anterior, compreendemos que as *formações* oferecidas pelo Instituto podem ser consideradas como mero treinamento; pois a periodicidade das formações oferecidas acontece no início do ano letivo com carga horária de 20h e no decorrer do ano processa-se a cada dois meses com duração de 4h, apenas. São formações realizadas pelos agentes técnicos contratados pelo próprio IAS para as pessoas responsáveis pela funcionalidade do Instituto nas Redes Municipais da Granfpolis. Uma dessas agentes é Risália Silva Calasans⁶².

3.2. EVIDÊNCIAS A PARTIR DO MOVIMENTO PRÁTICO DA ESCOLA

Atualmente, no ano de 2019, o Programa continua no município, porém, está sendo aplicado em outra escola da Rede Municipal, atualmente com uma turma de 14 alunos. A professora titular na turma é contratada pela Prefeitura e aquela responsável nos primeiros anos de implementação dos Programas encontra-se na função de coordenadora e mediadora.

Acrescenta-se a essa análise o fato de que o processo de implementação dos Programas *Se Liga* e *Acelera Brasil*, isto é, da inserção do IAS ocorreu de *cima para baixo* na Rede, ou seja, esse movimento se resumiu em uma decisão da Secretaria Municipal de Educação sem a mera consulta prévia da comunidade escolar como um todo. Dessa forma, nos questionamos: a quem interessa essa *má comunicação pedagógica*? Qual o motivo do processo pedagógico ser ocultado? Qual a intenção da comunidade escolar não ter ciência do que está em andamento em relação aos Programas do IAS? E o Projeto Político Pedagógico (PPP) está articulado com os Programas?

⁶² Graduada em Letras/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL), Especialista em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Mestranda em Ciência da Educação, pela Universidade Americana – Assunção. Já atuou como Secretária Municipal de Educação, Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Professora dos anos iniciais e anos finais em Cortês – PE. Também já foi Diretora do Colégio Municipal Pe. Antônio Borges localizado no mesmo município citado anteriormente e, atualmente, é Agente Técnica do IAS (GRANFPOLIS, 2019).

Adrião e Peroni realizaram pesquisa e estudos de caso em 10 municípios de diferentes estados brasileiros e, no sentido de respondermos as questões anteriores, as autoras nos ajudam afirmando (2011a, p. 51):

Acreditamos que ausência de consulta prévia à comunidade escolar a respeito do estabelecimento dos programas pode, ao menos em parte, ser explicada pela lógica inerente ao formato de gestão educacional proposto, no qual a liderança é identificada com a centralização das decisões, tanto no âmbito das secretarias ou afins, quanto no âmbito da escola.

Dessa forma, percebemos que o IAS opera de forma tácita, liderando e centralizando as decisões que devem acontecer no percurso dos Programas, sem ligação com Projetos da escola e tampouco com a comunidade escolar. Outro exemplo claro desse trabalho discreto foi a adesão do Programa *Gestão da Alfabetização* que surgiu no segundo semestre do ano de 2017, em três escolas do município de Paulo Lopes, e foi implementado nas turmas de terceiros anos do ensino fundamental. Dado que este Programa não estava acontecendo na escola onde vínhamos pesquisando e nenhuma informação foi divulgada pela SME aos docentes do município em geral, só obtivemos essa informação no primeiro semestre de 2018, quando foi implementado, também, na escola onde atuo enquanto professora de primeiro ano do ensino fundamental.

O Programa *Gestão da Alfabetização* é coordenado por outra professora efetiva da RME, a qual faz visitas e dá orientações para as professoras regentes das turmas de terceiros anos. Essas turmas são divididas em níveis de aprendizagem durante quatro horas semanais, ou seja, no nível 1 e 2 ficam os alunos em processo de alfabetização/pré-silábicos e no nível 3 e 4 os alunos já ou quase alfabetizados. Nessas quatro horas são trabalhadas apenas as disciplinas de português e matemática. Os alunos poderão permanecer em um mesmo ambiente com uma professora para cada nível de aprendizagem ou em ambientes diferentes. Para o conhecimento a respeito do nível de aprendizagem que os alunos se encontram é aplicado, no início do ano letivo, um Teste Diagnóstico e, durante o ano letivo, o aluno passa novamente por testes. Com os resultados destes Testes, é preenchida uma ficha intitulada Ficha Síntese de Resultados Individuais⁶³. Enquanto os Programas *Se Liga* e *Acelera Brasil* contabilizavam semanalmente o sistema Panorama com frequência, leitura de livros literários, Para Casa realizados pelos estudantes, esses mesmos dados, no entanto, do *Gestão da Alfabetização*, são alimentados mensalmente no sistema Panorama do IAS. Atualmente, o Programa acontece nas quatro

⁶³ ANEXO G - Ficha Síntese de Resultados Individuais.

escolas de ensino fundamental do município, sendo que uma delas possui, também, uma turma de *Se Liga*.

Como explicado anteriormente, não tivemos o tempo que corresponde ao exigido no processo de encaminhamento dos trâmites e burocracias para desenvolver os roteiros de entrevistas, apresentar ao comitê de ética desta instituição e aplicá-los no nosso campo de estudo. Portanto, as análises a partir de vivências no cotidiano da escola, como por exemplo, reuniões pedagógicas, conselhos de classe etc., permitiram evidenciar que os estudantes que voltaram para o ensino regular, não mostraram avanços no rendimento escolar e alguns, ao criarem expectativas de avançar mais anos, frustraram-se quando foram colocados em turmas anteriores daquela que estavam esperando estudar, seja pela idade ou pela composição de colegas em determinadas turmas.

O movimento prático da escola também nos indicou que a turma de *Acelera Brasil* e *Se Liga* recebe visitas inesperadas de agentes contratados pelo IAS, os quais analisam o caderno de planejamento da professora regente e cobram a alimentação semanal do sistema com os dados e informações a respeito dos estudantes. Todas essas ações revelam a privação da autonomia do professor responsável pela turma em dar os encaminhamentos pedagógicos que lhes são pertinentes e particulares.

Nesse sentido, Adrião et al. (2009, p. 812) nos explicam que os Programas do IAS não são possíveis de ter êxito como o *prometido*, especialmente quando os estudantes retornam a classe comum, pois:

Não há menções às desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes e às diferenças inevitáveis entre as escolas e seus atores: é a supervalorização dos meios, alienados de fins desejados. Estamos de volta ao tecnicismo dos anos de 1970, com a diferença de agora os meios mais eficazes e eficientes virem adjetivados: precisam ser privados.

Somado a isso, percebemos que um Programa dentro de uma perspectiva centralizadora e que estabelece metas iguais para o desempenho de redes, cujas realidades são tão diferentes em relação às culturas, infraestrutura etc., pretende controlar os dados educacionais do setor público e difundir as concepções homogeneizadoras. O mesmo Programa não tem condições de ser aplicado de norte ao sul do país e ser avaliado da mesma forma, sem considerar a conjuntura que determinada Rede se encontra.

Deste modo, entendemos que o IAS trabalha com o modelo de programas “repetíveis e escaláveis”, como denomina Virgínia Fontes (2017), ou seja, o Instituto desenvolve uma ideia, uma *Solução Educacional* e esta é aplicada e reproduzida repetidas vezes. Em outras palavras, são Programas difundidos com uma estrutura básica comum para todo o território nacional, sem

que haja uma análise conjuntural de cada instituição *parceira*. Nessa perspectiva, a avaliação proposta pelo IAS também se adéqua a esse movimento. São avaliações elaboradas sem considerar a realidade própria de cada escola, turma e estudante. Sendo assim, não consideramos que essa possa ser a lógica da escola pública.

No *site* da Fundação Banco do Brasil⁶⁴ (FBB), a presidente do IAS, Viviane Senna, deixa evidente que

[...] é preciso criar oportunidades em larga escala e não para exceções. ‘Nosso intuito é oferecer todas as condições para que as crianças tenham melhores oportunidades. Somos um time que junta forças para ajudar as crianças a vencerem a corrida da vida. Precisamos construir um país para todos e não para poucos’, defendeu. Segundo Viviane, a falta de oportunidades como educação compromete o futuro das crianças e interfere negativamente no entusiasmo para sua formação como cidadão autônomo e protagonista no mundo.

Vimos aqui a objetiva intenção do IAS que se desvirtua da educação pública, a qual tem como premissa o bem comum e a formação humana plena e integral. Assim, trata-se de uma formação *fechada* e extremamente tradicional proposta pelo Instituto.

Outro ponto relacionado a isto trata de uma publicação feita pelo IAS em setembro de 2018, em seu *site*⁶⁵, divulgando um guia digital denominado *BNCC: construindo um currículo de educação integral*. Trata-se de uma proposta pronta de articulação da BNCC com as redes municipais e estaduais de ensino. Mais uma vez reforçam a intenção colocada anteriormente que concerne à ideia das *oportunidades em larga escala e não para exceções*. Tal discurso elucida o apoio irrestrito à BNCC, já que essa definirá 60% do currículo das redes municipais e estaduais de ensino, difundindo concepções homogeneizadoras ou padronizadas de orientações de aprendizagem em todo país, assentadas na pedagogia das competências e habilidades.

Cabe aqui ressaltar os novos direcionamentos do IAS em uma construção curricular mais afeita às competências socioemocionais e não apenas às cognitivas. Há de se considerar que o IAS vem capitaneando, também, o Projeto SENNA, uma sigla inglesa que significa Avaliação Nacional Não-cognitiva ou Socioemocional e não é por acaso que a sigla corresponde também ao sobrenome da família do piloto de fórmula 1. Seu propósito é avaliar traços da personalidade

⁶⁴ FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Parceria com Instituto Ayrton Senna prevê mudar rumos da educação**. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/pt-br/identidadevisual/conteudo/parceria-com-instituto-ayrton-senna-preve-mudar-rumos-da-educacao>>. Acesso em: 13 maio 2019.

⁶⁵ INSTITUTO AYRTON SENNA. Com BNCC homologada, Instituto Ayrton Senna lança guia para apoiar a construção de currículos de educação integral. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/com-bncc-homologada-instituto-ayrton-senna-lanca-guia-para-auxiliar-a-reelaboracao-de-curriculos-de-educacao-integral.html>>. Acesso em: 26 maio 2019.

dos estudantes. Pensada pelo Instituto Ayrton Senna, a OCDE, o Ministério da Educação (MEC) e o governo do Rio de Janeiro, essa ferramenta de avaliação se difere da Prova Brasil, por exemplo, uma vez que esta se resume apenas em avaliar competências básicas relacionadas à leitura interpretativa e à resolução de problemas ou capacidades acadêmicas. Já o sistema SENNA objetiva avaliar atributos relacionados ao caráter e à personalidade, por meio de cinco dimensões da personalidade humana, denominadas de *Big Five*: abertura a novas experiências; amabilidade; extroversão; conscienciosidade; e estabilidade emocional (CARVALHO e SANTOS, 2016).

Somado a isso, o IAS elaborou alguns materiais pedagógicos para dar subsídio à tal proposição. Nesse sentido, Silva evidencia que (IAS, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 47):

Do conjunto de competências que podem ser formadas, as competências socioemocionais são aquelas empregadas ‘para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva’. As competências cognitivas, por outro lado, são aquelas que se empregam ‘para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados’.

O plano de fundo dessas iniciativas fica evidente quando entendemos a lógica preponderante dos institutos privados em capturar a subjetividade da classe trabalhadora, a qual, segundo a explicação de Silva (2018, p. 129):

Consiste, portanto, na máxima alienação do/a trabalhador/a, do/a qual se exige a objetivação de todas as suas capacidades físicas e psicológicas e a apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo. Na sociedade capitalista as diferentes esferas da vida começam a ser organizadas para propiciar essa exteriorização completa da subjetividade que, submetida a processos normativos, resta esvaziada, configura-se como subjetividade indiferenciada, desumanizada, pronta para manter e reproduzir a ordem social.

Nesse sentido, a lógica da educação baseada em competências é preocupante e questionável, pois, além de provocar o empobrecimento das vivências individuais, uma vez que se *ensinará* as formas estereotipadas de agir e logo de viver, quando se avalia algo subjetivo/peculiar de cada sujeito, dá-se margem para a parcialidade e torna-se um diagnóstico nada consistente. Conforme assinalam Carvalho e Santos (2016, p. 16):

Se, baseados na lógica das competências, fomos levados a admitir que alguns indivíduos são mais competentes que outros, abstraindo questões de ordem social, materiais e históricas que repercutem na formação e escolha profissional, deixaremos de analisar que existe uma exclusão intrínseca ao capitalismo. Com uma análise dessa natureza, validaremos a falsa ideia de que as desigualdades sociais são problemas individuais de sujeitos que não foram suficientemente competentes para se qualificar, ou seja, responsabilizaremos o próprio trabalhador por sua formação e ainda poderemos justificar as desigualdades sociais como uma questão de competência ou

incompetência pessoal; quer dizer, poderemos fazer uma análise pautada na aparência dos fatos.

Dessa forma, entendemos que o objetivo da formação e avaliação das competências socioemocionais “não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade” (SILVA, 2018, p. 155).

O que está em curso nesse processo de ênfase nas competências e habilidades é a desvalorização ou marginalização dos conhecimentos socialmente construídos. Neste caso, a autoavaliação da personalidade e reações comportamentais dos estudantes toma o lugar dos conhecimentos sistematizados, os quais são fundamentos dos saberes escolares. Em resumo, trata-se de um esvaziamento da ciência e supervalorização de aptidões e do senso comum, por meio de uma Educação comportamental e atitudinal.

Como mencionado no decorrer desta pesquisa, o modelo de educação atual não contempla as necessidades específicas dos estudantes. A padronização e o engessamento do currículo são outros fatores decursivos de um modelo de educação internacionalizado, muitas vezes, dando ênfase prioritariamente para a língua portuguesa e matemática, em detrimento dos demais componentes curriculares, pois são pontos a serem cobrados pelos indicadores internacionais de *educação de qualidade*. Tanto a avaliação e educação baseada em competências e habilidades, quanto aquela baseada nos componentes curriculares de português e matemática são tendências de uma internacionalização do currículo.

De maneira oposta ao que é discursado, evidenciamos que não há novidades dentro desse processo formativo antipedagógico proposto pelo IAS. Além disso, a Educação Pública, uma vez que é colocada nas mãos dos reformadores empresariais da educação, permite conduzir a formação de nossos estudantes e que esta seja administrada pela racionalidade meritocrática da sociabilidade capitalista.

Logo, faz-se necessário enfatizar a influência das teorias da Economia Política Internacional (EPI) no processo de mudanças no âmbito educacional, as quais enfatizam, prioritariamente, os fatores econômicos como principais impulsionadores das reformas educacionais, ao passo que as condições culturais e ideacionais ficam em *stand by*. Nesse contexto, Verger (2019, p. 13-14) afirma que

Para os estudiosos da EPI, a globalização econômica e as pressões competitivas associadas a esse fenômeno estão provocando mudanças educacionais em todo o planeta. A globalização está colocando os governos sob pressão financeira para controlar a inflação e o déficit público e, conseqüentemente, reduzir o crescimento das despesas públicas e encontrar fontes de financiamento alternativas para cobrir a expansão educacional. Na verdade, muitos governos acreditam que, em uma

economia global, eles têm de reduzir as taxas de tributação corporativa para evitar que o capital se afaste da sua jurisdição. Nesse ambiente econômico intensamente competitivo, as reformas orientadas pelo financiamento, como a privatização e a descentralização, tornam-se altamente atrativas (*apud* CARNOY, 1999).

Em linhas finais, podemos considerar que já estamos vivendo um modelo empresarial de Educação, seja por meio da proposição de *vouchers*⁶⁶ ou das terceirizações mediante à concessão de gestões escolares (escolas *charters*). O processo de privatização da educação pública está acontecendo de diversas maneiras, seja na execução ou direção, ou ambos, entendendo que por meio das parcerias, as instituições privadas definem o conteúdo curricular e disseminam seus ideais por meio da formação, da avaliação, do monitoramento, recompensas etc. A redução de gastos no campo educacional por meio da privatização revela descaradamente um setor público menos responsável pelo desempenho das tarefas educativas e torna a esfera pública menos incumbida de gerir a Educação com princípios de emancipação e formação humana, visando a promoção de uma Educação pública e de qualidade. Em outras palavras, a escola pública não exerce com autonomia a Educação que deveria, o que é definido como papel propriamente do Estado e a privatização acaba tomando o seu lugar.

Além disso, a situação atual da Educação no país gera preocupações sob diversos outros ângulos, em especial ao que se refere ao futuro das instituições públicas de ensino, visto que estamos vivenciando a formação humana interdita com cortes orçamentários em grande medida na educação, gerenciamento privado por meio das Organizações Sociais (OS), ataques a atuação docente, tudo isso traduz-se no próprio desmonte da educação pública.

⁶⁶ *Voucher* é um tipo de subsídio dado pelo governo às famílias, para que estas paguem as matrículas de seus filhos nas escolas de sua escolha.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos na presente pesquisa uma análise da parceria firmada entre a Rede Municipal de Educação (RME) de Paulo Lopes/SC e o Instituto Ayrton Senna (IAS) no início do ano de 2017 até a atualidade, trazendo elementos históricos sobre a gênese do IAS, bem como da reforma educacional iniciada na década de 1990 e as evidências apresentadas no movimento prático que acontece na escola, com base no andamento dos Programas *Se Liga e Acelera Brasil*. Para tanto, elencamos como objetivos específicos localizar e descrever as políticas de educação da Secretaria Municipal de Paulo Lopes/SC, notadamente relativa à aceleração de aprendizagem; situar, historicamente, a origem dos programas do Instituto Ayrton Senna no Brasil; analisar os objetivos pedagógicos previstos pela RME de Paulo Lopes/SC, a partir da adesão aos programas do Instituto Ayrton Senna, com especial atenção ao programa *Se Liga e Acelera Brasil*; e compreender como se dará os mecanismos de avaliação das crianças participantes desses programas, bem como a sequência da trajetória escolar das mesmas.

Nesse capítulo, abordamos as diferenças conceituais entre políticas públicas e políticas sociais, apontadas por Sara Granemann. A autora trata como políticas públicas, os movimentos destinados à satisfação das necessidades mais imediatamente relacionadas à reprodução do capital e por políticas sociais aqueles referentes aos atendimentos de demandas da força de trabalho, mesmo que isso também permita ganhos ao capital (GRANEMANN, 2007). Em outras palavras, políticas públicas são aquelas organizadas a partir dos interesses do capital e as políticas sociais as reivindicadas pela classe trabalhadora.

No capítulo 2, apresentamos o balanço de produção a respeito dos Programas *Se Liga e Acelera Brasil* do IAS e a parceria com a Secretaria de Educação de Paulo Lopes/SC. Assentados nisso, expomos a metodologia de busca e estruturamos algumas categorias de análise, a partir da revisão das literaturas selecionadas. Essa pesquisa das produções sobre o objeto em estudo permitiu uma aproximação com autores fundamentais para a estruturação deste trabalho. Ainda no segundo capítulo, desenvolvemos uma análise sobre alguns dos documentos do IAS para a implementação dos Programas *Se liga e Acelera Brasil*.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a atuação do IAS na RME de Paulo Lopes/SC, abordando como se deu tal aproximação e apontando as evidências dessa parceria público-privada no âmbito do cotidiano escolar.

A partir das pesquisas bibliográficas realizadas, identificamos autores que nos auxiliaram de forma significativa para o entendimento de concepções importantes como Marx (1986), Mészáros (2005), Montaña (2002), Montaña e Duriguetto (2011; 2015) e Fontes (2010, 2017)

que contribuíram, relevantemente, para o entendimento da lógica da sociabilidade capitalista e suas várias facetas e a relação entre capital e trabalho. Para o tratamento dos documentos, apoiamo-nos em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista e Shiroma (2017). Quando abordamos a relação público-privada, Adrião e Peroni (2011a; 2011b) nos deram bases conceituais importantes para tal análise. E para versar sobre aspectos da política educacional dialogamos com Luiz Carlos de Freitas (2007; 2012).

A presente pesquisa contou com o balanço nas produções acadêmicas, a análise documental e uma explanação sobre as evidências do movimento prático que acontece na escola, a partir dos Programas *Se Liga e Acelera Brasil*. Para a composição do balanço de literatura pesquisamos nas bases de dados do Portal da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e IBICT. Com o apoio do mecanismo de busca Google Acadêmico e sua ferramenta Busca Avançada, pesquisamos, também, na base SciELO e ANPEd, onde encontramos teses, dissertações, artigos e trabalhos de eventos acadêmicos.

Como elucidado na seção Metodologia de Busca e Seleção dos Trabalhos no início dessa dissertação, foram várias as tentativas para chegarmos a descritores que nos oportunizassem um número viável de trabalhos científicos, para posterior análise no tempo de duração de um mestrado acadêmico. Na primeira filtragem chegamos a 90 trabalhos. Após a revisão dos títulos, retirando os que se repetiam, encontramos 37 que mais se aproximavam daquilo que estávamos propostos a investigar e, depois de uma terceira filtragem com a leitura dos sumários, resumos, capítulos e, por vezes, o texto na íntegra, chegamos a 21 trabalhos, com os quais elaboramos o balanço. Dos 21 trabalhos selecionados quatro são teses, um artigo, um trabalho de evento acadêmico da ANPEd e 15 dissertações.

Os trabalhos analisados nos indicaram que a educação pública está claramente colocada a serviço do poder hegemônico e às determinações reprodutivas das forças políticas capitalistas, por meio das parcerias entre o setor público e o privado. Essas produções analisadas deixaram evidente uma crítica a tal modelo de educação, o mesmo proposto pelo IAS, tem como uma de suas finalidades a inserção do ideário privado, mercantil no âmbito da educação pública, cujo objetivo maior é a criação de métodos de controle político.

Outro ponto a se ressaltar são os 17 de 21 trabalhos que tratam especificamente da parceria do IAS com prefeituras. Esse dado sinaliza a expansão dessa coparticipação na Educação brasileira e a preocupação desses pesquisadores em denunciar os limites dessa ingerência nas redes públicas de ensino, como é o caso dos trabalhos de Souza (2015), Queiroz (2010), Chaves (2012), Pires (2009), Oliveira (2010), Costa (2011), Soares (2010), Rocha

(2008), Michel (2010), Santin (2016), Lumertz (2008), Gonçalves (2015), Vieira (2016), Pojo (2014), Silva Filho (2014), Miléo (2013) e Pereira (2016).

Logo, a partir do balanço de literatura, chegamos à conclusão que é intensa a presença do IAS nas políticas públicas municipais e estaduais no Brasil, disseminando suas estratégias burguesas para a obtenção do consenso por meio de programas como *Acelera Brasil* e *Se Liga*. São 455 municípios atendidos pelo IAS distribuídos em 15 estados brasileiros, um número significativo de inferência do setor privado na organização da escola pública. Ainda é importante ressaltar que, em comparação ao ano de 2017, o IAS teve o número de estados e municípios diminuído. O estado do Espírito Santo, por exemplo, parceiro em 2017, não consta no levantamento de 2018 publicado no *site* do IAS⁶⁷. E os municípios que eram 573 em 2017, caiu para 455 em 2018. No entanto, o número de estudantes por eles atendidos cresceu de 1,5 para 1,6 milhão.

No que tange aos resultados positivos das parcerias entre IAS e redes públicas de educação, os mesmos são divulgados pelo próprio Instituto; não encontramos nas bases de dados pesquisadas evidências empíricas e/ou científicas dos modelos de *Soluções Educacionais* ofertados pelo IAS que fossem de sucesso ou que não tivesse nenhuma crítica. Ou seja, o Instituto se *autopromove*, divulgando seus *próprios resultados* quer sejam eles manipulados ou não. No mesmo endereço eletrônico citado na nota de rodapé 56, consta apenas algumas matérias publicadas em meios de publicidade e é ressaltado que, em 2018, foram divulgadas 7.445 matérias. No entanto, como citado anteriormente, não há nenhuma evidência de informação com base científica, são notícias elementares.

Os estudos e análises da presente pesquisa nos deram embasamento para delinear algumas conclusões. Desse modo, entendemos que o sentido de Educação Pública no capitalismo é resultado de disputa por consenso ideológico, político e econômico. Educação para o capital é o ingrediente para a força do trabalho, a qual é uma das bases fundamentais, se não a principal, para manter o modo de produção capitalista. E a privatização, em si, traduz-se em um processo de disputa pelo fundo público dos Estados Nacionais, uma vez que transfere para o setor privado, as atividades que podem ser administradas/comandadas pelo mercado.

A partir da implementação de Programas do gênero do IAS, percebemos que os princípios da educação escolarizada estão sendo redirecionados. Demonstra-se um ofuscamento do caráter público da Educação e a ênfase nos objetivos de aprendizagem, desconsiderando o processo formativo e se atentando apenas aos resultados. Com isso vão sendo criadas estruturas

⁶⁷ Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-2018.html>> Acesso em: 26 Jun. 2019.

avaliativas que tomam o lugar do processo integral da formação humana. Sendo assim, nas nossas investigações, a avaliação apareceu como uma ferramenta fundamental da gestão educacional e identificamos que ela é umas das portas de entrada da lógica do capital na educação.

Esses programas são contraditórios ao processo de democratização da educação brasileira, pois não há participação das diferentes comunidades escolares na elaboração dos mesmos e muito menos na necessidade e/ou viabilidade em aplicá-los. No limite, os sujeitos participam apenas do ‘debate’ de como operacionalizar o projeto já definido previamente pelo IAS. Ou seja, os programas em ‘larga escala’, replicáveis, são heterônomos e não possibilitam a participação dos reais interessados: a comunidade escolar. Logo interferem e dificultam o exercício da gestão democrática da educação, cujos maiores princípios são a autonomia, a participação e o diálogo da/na comunidade educativa, fundamentados nas suas características particulares em consonância ao campo universal em que se encontram (COMERLATTO; CAETANO, p. 263).

A comunidade escolar passa a ser um agente replicador e não se constata o papel político-pedagógico-democrático da escola nesse cenário. Portanto, evidencia-se que não apenas a escola, mas também o processo ensino-aprendizagem, processos formativos e educacionais estão sendo apropriados por parte do capital, assim como os próprios professores e suas ações, uma vez que as *Apostilas* destinadas para que *reproduzam-nas* são simples e eficazes ferramentas utilizadas pelo capital para o controle do trabalho educacional, a fim de consolidar a Educação como componente principal para a mera formação da força de trabalho.

Quando o capital propõe uma perspectiva de melhora, de qualificação ou de elevação dos índices educacionais, precisamos sempre ressaltar que essa lógica tem um componente ideológico importante: a melhoria *prometida* por Programas como os do IAS, ou de outros institutos, cujo objetivo é *melhorar a educação*, que significa olhar o capital como horizonte. O discurso oculto, nestes casos, é o de capitalizar por meio do *melhoramento*.

Além disso, outro ponto que percebemos e que tangencia uma das nossas categorias de conteúdo do Balanço de literatura, é sobre a precarização da formação de professores, a qual é uma forma política de tentar tornar o campo da escola ainda mais vulnerável. Evidencia-se, nessa conjuntura, uma tentativa de quebrar os campos de resistência à ordem capitalista vigente. A desmoralização do professor molda-se também para estreitar uma visão de mundo, nessa situação, uma visão hegemônica e dentro da ordem capitalista.

Depois da tentativa de precarizar a formação do professor e afunilar o pensamento deste, apenas para o que interessa à ordem vigente, o professor acessa o chão da escola, por meio de uma relação capitalista, onde ele, o produtor, vinculado ao processo pedagógico, ou seja, ao processo produtivo do seu trabalho, cumpre um currículo, um planejamento e até uma apostila

já pronta e, majoritariamente, carregada de ideologias capitalistas, muitas vezes sem sondar e analisar criticamente.

Além disso, o desprestígio da carreira docente serve, inclusive, para ditar como os profissionais devem atuar, contribuindo decisivamente para o engessamento da prática pedagógica. Essa ação direciona, também, para um acúmulo de profissionais com visões de Educação para a lógica do capital e, logo, sem engajamento político, muito menos são mobilizados às greves, o que desmoraliza, ainda mais, a carreira docente. Shiroma et al. (2017, p. 20) ressaltam a depreciação do trabalho do professor quando asseveram que:

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórico e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinidas e gelatinosas seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira.

Com todos os aspectos levantados, em síntese, podemos afirmar que a Educação no plano nacional precisou, em função da necessidade de manutenção da ordem capitalista, reorganizar-se para possibilitar a entrada do privado e uma das portas dessa entrada foram as Políticas Educacionais. Isso resulta em uma forte ofensiva à escola enquanto instituição pública e em decorrência disso, uma forte ofensiva aos professores. O sucateamento da Educação e desvalorização dos professores são resultados dessas ofensivas, uma vez que para sustentar e vigorar o capitalismo é preciso atacar uma parcela da classe trabalhadora. (ROBERTSON, 2012).

Uma das formas mais comuns do sucateamento da Educação se traduz no discurso dos altos índices de reprovação e fracasso escolar, como se esses fatores fossem unicamente produzidos pelo mau desempenho do estudante e pelo seu desinteresse aos conteúdos escolares. Como afirma Freitas (2011, p. 4).

É reconhecido que mais de 60% dos fatores que causam o fracasso escolar está fora da escola. Só uma construção coletiva, no interior das escolas, amparada pela ação dos sistemas naquilo que lhes compete poderá implementar metas acadêmicas superiores. O controle externo sem essa legitimação política interna na escola somente produzirá competição, fraudes e destruição das relações internas da escola. A miséria é o maior inimigo do sucesso educacional. Lutar contra ela supõe uma articulação entre esferas do poder público e não apenas uma ‘solução educacional’.

Desse modo, concordamos com Freitas (2011) quando o mesmo argumenta que não basta uma *solução educacional* para tratar do fracasso escolar, quando essa não abrange os problemas dos mais variados âmbitos em que o estudante está inserido. Assim como o autor,

acreditamos em uma saída para lutar contra tal problemática mais articulada e comprometida entre outras esferas do poder público. Há de se considerar, de forma efetiva, os percalços culturais, econômicos e sociais que acompanham estas crianças em suas trajetórias escolares.

Essa pesquisa também revelou que o IAS utiliza-se dos resultados do IDEB como discurso para implementação de seus Programas. Isto fica claro quando o Instituto adere à lógica das avaliações em larga escala para aplicar suas provas e testes diagnósticos, ambos com traços da Prova Brasil e o foco reiterado nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. E reconhecendo as exigências das gestões municipais por elevar as notas, em especial do IDEB, a escola, responsabilizada por esse *feedback* e as Secretarias Municipais de Educação, na tentativa de concorrer com os municípios vizinhos, acabam por viabilizar a implementação de tais ações. Entendemos, então, que esse seria o objetivo pedagógico maior da Secretaria Municipal de Educação em aderir aos Programas do IAS, bem como a correção do fluxo escolar por si só.

Entendemos que os Programas do IAS aqui estudados constituem uma ferramenta da política de aceleração da aprendizagem no município de Paulo Lopes/SC, ou seja, um mecanismo que dá *suporte* para alunos com distorção idade-ano-série e/ou ainda não alfabetizados. No entanto, precisamos rever a função principal da escola pública e, nesse caso, é preciso uma autoavaliação institucional e um diagnóstico das fragilidades, mas sem a necessidade da presença de um agente privado, promotor de *soluções educacionais*, com vistas a outros interesses que não são os mesmos da escola pública, revelando aí práticas heterônomas. O replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade pelos próprios docentes das redes públicas é visto como uma alternativa. Dessa forma, a qualidade da educação deixa de ser um número, uma nota e passa a ter um caráter transformador do processo escolar, que reconhece as potencialidades e fragilidades próprias e locais da instituição e dos sujeitos pertencentes a ela, sejam eles estudantes, professores, demais funcionários, gestores etc.

Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2008, p. 49) nos alertam que

A atuação de redes em âmbito nacional, regional e internacional, visando reconverter 'espaços' e 'funções' dos professores de modo a provocar uma ressignificação da educação, é um tema de investigação importante, de nosso ponto de vista. Mapear e acompanhar as ações das redes tem o propósito de contribuir para conhecer as estratégias de disseminação, cooptação e também de enfrentamento e resistência à produção de consensos na disputa pela hegemonia na sociedade capitalista.

Peroni (2012, p. 29) também destaca que

Reivindicamos direitos sociais universais, mas a questão é quem tem o dever de assegurá-los. Entendemos que o poder público tem esse dever, mas estão em jogo tanto a execução da política quanto o seu conteúdo. A democratização do Estado e da sociedade é um processo longo e difícil e passa pela educação em todos os níveis e instâncias. Assim, quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos. Enfim, são muitas as questões e, principalmente, as consequências para a gestão e para a democratização da educação neste período histórico. Vivemos num período democrático, mas está naturalizada a ideia de que não é mais possível a universalização de direitos sociais e também de que o parâmetro de qualidade está no mercado. Por fim, destacamos que a democracia não é uma abstração e deve ser entendida como a não separação entre o econômico e o político, como a materialização de direitos e igualdade social.

Por não considerar os sujeitos na totalidade social/cultural/econômica, percebemos que o IAS dissemina seus Programas com uma ideia gerencialista que tende a esmaecer no sujeito seus preceitos, como sua forma de criticar, viver, criar e transformar, fazendo com que seja mero executor de incumbências e reproduzidor do que já está posto e não dá suporte para a transformação de si e da sociedade. Entendemos que a gestão gerencialista do IAS, cujo caráter é centralizador, abstrato e tecnicista, promove a coisificação humana, produzindo, conforme Marx afirma nos *Manuscritos econômicos filosóficos*, uma relação de estranhamento do trabalhador ao produto de seu trabalho, devido ao caráter alienante das relações, em oposição à promoção da autonomia, característica da gestão democrática (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 263).

Ainda que a escola pública seja organizada pelos princípios do capital, neste caso estamos falando de uma classe sobre a outra, sobre a formação de uma classe com os valores de outra. Entretanto, não devemos desistir da ideia de que a Escola é um espaço de crítica e de resistência. O espaço escolar é um espaço de disputa, é o espaço de formação da classe social trabalhadora, aquela mais afetada pela exploração do modo de produção capitalista. Neste caso, é importante sempre nos atermos para o fato de quem está sendo educado, trata-se, então, da classe trabalhadora, ou como diz Gramsci, das classes subalternas, das quais professores e alunos são sujeitos pertencentes a elas (SHIROMA, 2017).

Nós, professores, precisamos produzir e difundir outra compreensão e formação da realidade, mesmo que isso esteja sendo atacado pelas políticas provenientes de interesses capitalistas hegemônicos. O/a professor/a precisa deixar de difundir a interpretação da realidade já posta e, fundamentalmente, elaborar outra, sob outras bases, especialmente àquelas que se

contrapõem à ordem, ainda que a possibilidade de entender que o planeta pode ser organizado de outra forma e esteja sendo acometida.

Em síntese, acreditamos que o modelo de formação (pro)posto pelo IAS não contempla as necessidades da educação pública. O IAS educa para a meritocracia, seus ideais podem ser considerados instrumentos para a não participação crítica do indivíduo na sociedade, ou seja, é um reforço para a alienação, entendendo que seus Programas não se envolvem com mínimas condições de ascensão social e cultural para a formação integral e humana dos estudantes.

Todo aquele discurso do comprometimento com a tão *sonhada* qualidade da educação escolar oferecida à população menos favorecida economicamente, de fato carrega muitas questões, pois se o IAS e demais agentes do terceiro setor estivessem realmente preocupados e comprometidos com a educação pública nacional, teriam se colocado em oposição a vários acontecimentos recentes no âmbito nacional, como o congelamento do investimento em educação nos próximos 20 anos, a atual contrarreforma do ensino médio, aos projetos de escola sem partido, a BNCC e demais procedentes do ultraconservadorismo que estamos vivendo no governo atual.

Em resumo, a indução à terceirização da escola pública para empresas representa o movimento em que o Estado deixa de ter responsabilidade pela educação, por exemplo, eximindo-se do seu papel e da obrigatoriedade de promover educação pública e de qualidade. Conforme afirma Dantas (2017, p. 47):

A partir do instante que a arena educacional passa a ser pautada e disputada por economistas, consultores corporativos e não mais por pesquisadores e acadêmicos da área da educação, as unidades de ensino vão sendo submetidas aos ditames do mercado e à frieza dos custos e lucros, numa competitividade que despreza ou desconsidera a formação humana e integral. Em outras palavras, a falácia meritocrática e a ‘prestação de contas docente’ são discutidas fora do âmbito escolar, reduzindo os professores a meros prestadores de serviços ou aplicadores de testes padronizados.

Esta é a efetiva intenção dos burocratas neoliberais: sucatear os serviços públicos com corte de verbas, por exemplo, para então justificar o ingresso das iniciativas privadas nos setores públicos e eximir o Estado de sua função.

Por fim, não podemos resolver os *problemas da educação* com uma receita ou uma *solução educacional*, como o IAS chama seus Programas, criada por agentes externos à realidade da instituição e, muito menos, por Programas formulados em larga escala. Para tanto, acreditamos, conforme Libâneo (2012, p. 23) que “é necessário uma pedagogia, política e Educação que aposte numa escola que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades

intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, organiza a atividade de aprendizagem em consonância com os motivos dos alunos”. Ainda segundo Libâneo (2012, p. 25)

[...] a escola precisa ser vista como uma instituição cujo objetivo é prover aos alunos as condições para desenvolverem suas capacidades intelectuais através dos conteúdos e formar sua personalidade. Deve ser vista como um lugar de aprender a ciência, a cultura, a arte por meio da mobilização das capacidades intelectuais dos alunos, para além de sua experiência cotidiana. Não há como desconhecer que a diversidade social e cultural está presente na atividade escolar, sendo isso requisito para o ensino numa perspectiva crítica. Acolher a diversidade sim, mas sem privar os alunos do acesso e domínio do conhecimento científico organizado sem o que se pratica exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade. Para isso, será indispensável olhar para a situação dos professores em relação à sua formação profissional e aos salários.

A título de finalização, entendemos que não podemos desconsiderar que o centro da escola é o conhecimento, no sentido de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais e das dimensões afetiva e moral. Desse modo, outras formas de se fazer educação que não tenham o conhecimento como eixo central de seu processo, são por nós repudiadas.

Contudo, no percurso dessa investigação, evidenciamos outros aspectos, mas que não foram suficientemente desenvolvidos, tendo em vista os limites temporais de uma pesquisa de mestrado, acrescido do não licenciamento da pesquisadora de seu local de trabalho. Desse modo, alguns tópicos ficam como recomendação para investigações futuras: i) o olhar dos estudantes participantes dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* IAS; ii) comparação do IDEB antes e depois da implementação desses Programas; iii) competências socioemocionais sob a perspectiva do corpo docente; e iv) porque Santa Catarina é um *alvo* efetivo do IAS – tendo em vista o número significativo de parcerias realizadas?

A pesquisa sobre a implementação dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC permitiu a percepção de um movimento de interesses burgueses sob a educação pública. Constatamos que o Instituto mantém suas parcerias por meio das parceiras público-privadas e age de forma a convencer as Redes com sua *expertise*, no entanto, como vimos em diversos trabalhos estudados, há uma necessidade de um contínuo alerta sobre a ingerência desses agentes no setor público; é relevante que estes estudos sejam abordados nas pesquisas sobre políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADRIAO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. 799-818, 2009.

_____; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da Educação Pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/2522>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório Parcial de Pesquisa. 2011b. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**. - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. Dicionário interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=1>>,. Acesso em: 09 maio 2018.

ALVARO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C. de; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ARGOLLO, J.; MOTTA, V. **Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito**. Universidade e Sociedade, ANDES-SN, n. 56, p. 44-57, ago. 2015.

ARROYO, M. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica**. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

CARDOZO, M. L. C.. **Classes de Aceleração: conquistas e percalços**. Florianópolis: UDESC, julho 2001. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1213>>. Acesso em 14 mai. 2017.

CARVALHO, E. J. G. ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, UEM, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

_____; SANTOS, J. E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 11, n. 3,

set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 Jun. 2019.

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. Disponível em: <<https://ceteb.com.br/>> Acesso em: 05 jan. 2018.

CHAVES, D. S. P. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do “Programa Acelera Brasil”**. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2012. 232 f. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-David-Santos.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Políticas Públicas e reconfiguração da escola pública: Programa Acelera Brasil. In: **XV Encontro Regional de História**, 2012, São Gonçalo/ RJ. Ofício do historiador: Ensino & Pesquisa, 2012.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, Minas Gerais, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/17644/9715>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). *In: Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* / Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013.

COSTA, M. O. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011, 346f. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139200>>. Acesso em: 30 maio 2018.

DANTAS, J. S. **Construir espaços coletivos de esperança em tempos de discurso de ódio**. 2ª ed. Florianópolis: Editora Insular. 2017. 136 p.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. *In: Políticas e gestão da educação (1991-1997)* / Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 149 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 5). Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2018.

DUARTE, C.; LIRA, K. **Um estudo sobre alunos inseridos no programa de aceleração da aprendizagem**. Trabalho Conclusão de Curso. UCB. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/CamilaLiraKanashiroDuarte.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. No prelo.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de UBERização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo - **Revista do NIEP-Marx**, [S.l.], v. 5, n. 8, p. p. 45-67, jul. 2017. ISSN 2318-9657. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** / Virgínia Fontes. – 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV / editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da Exclusão.** Revista Educação e Sociedade. 2002. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>. Acesso em 10 maio 2017.

_____. **Eliminação Adiada: o ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino.** Revista Educação e Sociedade. 2007, v. 28, n.100, p. 965-987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em 13 maio 2017.

_____. Lei de responsabilidade educacional?. **ComCiência**, Campinas, n. 132, 2011. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n132/a09n132.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Parceria com Instituto Ayrton Senna prevê mudar rumos da educação (22/02/2019).** Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/pt-br/identidadevisual/conteudo/parceria-com-instituto-ayrton-senna-preve-mudar-rumos-da-educacao>>. Acesso em: 17 maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, D. C. **Terceiro setor e a educação: parceria entre o instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.** Campo Grande, MS: UEMS, 2015. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes>. Acesso em: 19 jun. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução e edição: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista Em Pauta** - Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>>. Acesso em: 26 Jun. 2019.

GRANFPOLIS, Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis. **Formação inicial dos Programas: Acelera e Se Liga**. Disponível em: <<https://www.e-inscricao.com/granfpolis/formseliga>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Instituto Alfa e Beto**. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/>> Acesso em: 05 jan. 2018.

INSTITUTO POSITIVO. **ADE/GRANFPOLIS**. Disponível em: <<http://www.institutopositivo.org.br/programas/ade-granfpolis/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LAIA, A. C. B. **Todos pela Educação?** O papel do Instituto Ayrton Senna. 2018. 118 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

LALLI, V. S. O programa Acelera Brasil. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 145-146, jan. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. 2012.

LUMERTZ, J. S. **A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola**. 2008. 118f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15337>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**, São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **O capital**, Volume I – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Coimbra, 1974.

MAZETTO, F. E. Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**. 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/406>>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

MESZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHEL, J. C. M. **A ação do instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação**. 2010. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, 2010. Disponível em:

<<http://siaibib01.univali.br/pdf/Joao%20Carlos%20Macieski%20Michel.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

MILÉO, I. S. O. **Sistemas municipais de ensino e o instituto Ayrton Senna na Amazônia paraense**. 2013. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9730>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; DURIGUETO, M. L. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. *In: O canto da sereia. Crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor*. São Paulo, SP: Cortez, 2015. p. 19-48

_____; DURIGUETO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª edição. Cortez, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. C. F. **Perfil do profissional que atua com jovens em situação de vulnerabilidade social e ou risco do programa da correção de fluxo da Rede Pública Estadual de Ensino**. Orientado por Katarina Grubisic. São José, 2013. 64f. Monografia (Especialização em Educação para a diversidade com ênfase em educação para jovens e adultos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, São José, 2013.

OLIVEIRA, F. F. A. **A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996-2008)**. 2016. 263f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10817>>. Acesso em: 30 maio 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. **Correção do Fluxo Escolar: Um Balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 177- 215. Julho 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 maio 2017.

OLIVEIRA, R. F. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutagua** - Revista Acadêmica Multidisciplinar -ISSN 1519.6178 (on-line) Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá/PR, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/10698>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PAULANI, L. **Acumulação sistêmica, poupança externa e rentismo: observações sobre o caso brasileiro**. Estudos Avançados. 2013, vol.27, no.77, p.237-264. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSe arch=&exprSearch=SOBREVALORIZACAO%20CAMBIAL>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PELETTI, A. B. O Estado Liberal e a política educacional brasileira da década de 1990 - alguns apontamentos. **In: V SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2011.** Cascavel: Unioeste, 2011. p. 1 - 16. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/O_estado_liberal_e_politica_educacional_decada90_apontamentos.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PEREIRA, A. M. F. **Implantação e implementação do programa de aceleração da aprendizagem no município de Rio Verde – GO (2001-2013):** uma política pública de superação ao fracasso escolar? 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PEREIRA, M. H. **Capacitação do sistema panorama é realizada na granfpolis (24/08/2017).** Disponível em: <<https://www.granfpolis.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42699/codNoticia/442191>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 14 Jun. 2019.

_____. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de Redefinição do papel do estado. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEdSul, 2008.**

PIRES, D. O. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no brasil na promoção do direito à educação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, 186f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16397>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

POJO, O. C. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides - PA:** entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade. 2014. 272 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5809>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. Pereira, João Márcio Mendes (org.) **A demolição de direitos:** um exame das políticas do banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2-143) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. – Rio de Janeiro: escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2014, p. 89 – 112.

PULHEZ JUNIOR, N. V. **Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano.** 2010. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90171>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

QUEIROGA, M. S. N. O discurso do fracasso escolar na pedagogia crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 37, p. 20–219, mar. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art14_37.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2019.

QUEIROZ, R. S. N. **O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc –TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004 – 2009).** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010, 138f. <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-Rozilane.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de educação.** v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2018.

ROCHA, A; B. **Parceria entre o público e o privado na educação: implicações do programa Escola Campeã para a gestão escolar.** Dissertação (Mestrado) –Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande, 2008, 156f. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8078-parceria-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-implicacoes-do-programa-escola-campea-para-a-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SANTIN, C. C. A concepção educacional do Instituto Ayrton Senna: presença de políticas neoliberais e a influência de organismos multilaterais. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba/PR. 2015. p. 31328 - 31341. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19627_8256.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **O modelo de educação do Instituto Ayrton Senna: um estudo sobre políticas de assessoria aos municípios.** 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/612>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados. **Editora Cortez**, 1983. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod_resource/content/1/texto%20de%20Dermeval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

SHIROMA, E. O. et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda e SEKI, Allan Kenji (orgs.) **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo.** Araraquara, SP: Juqueira&Marín, 2017.

_____; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

_____; EVANGELISTA, O. Redes para reconversão docente. In: Alexandre Felipe Fiuza; Gilmar Henrique da Conceição. (Org.). **Política, Educação e Cultura.** 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, v. 1, p. 33-54.

SILVA FILHO, A. A. **Parceria público/privada em educação: análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no município de Surubim/PE.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014, 181f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12826/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Antonio%20Agostinho%20da%20Silva%20Filho.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SILVA, F. X. **Produção acadêmica no Brasil sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015): características e contribuições**, 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação, 2016a. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SILVA, K. R. **A correção de fluxo na proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Paulo Lopes/SC.** 2016b. 91f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora** / Márcio Magalhães da Silva. 169 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.

SOARES, L. B. **A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008):** subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93438>> Acesso em: 04 jan. 2018.

SOUZA, J. C. S. O.; GARCIA, E. S. Trajetória Escolar de Estudantes Egressos de Programas de Correção de Fluxo. *In: I Jornada Brasileira de Educação e Linguagem / X Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul I Encontro de Mestrados Profissionais em Educação e Letras, 2014, Campo Grande.* I Jornada Brasileira de Educação e Linguagem / X Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul I Encontro de Mestrados Profissionais em Educação e Letras, 2014. p. 01-13. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/1357>>, acessado em 11 maio 2017.

_____. **O terceiro setor e a correção de fluxo escolar: processo de exclusão branda?** 2015. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/jeane-cristina-da-silva-oliveira-de-souza-o-terceiro-setor-e-a-correcao-de-fluxo-escolar-processo-de-exclusao-branda/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. M. Corullón. *In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

VERGER A. Política Educacional Global (PEG): Conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

VIEIRA, A. R. **Enturmações diferenciadas no ensino fundamental**: as turmas de projeto no Rio de Janeiro e outras experiências. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAndreaReis.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. **Lei 9.790**, de 23 de mar. de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/legislacao/leis/lei-n-9-790-de-23-de-marco-de-1999> Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996c.

_____. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Lei que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/historia-do-consed>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Guia de Tecnologias Educacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192> Acesso em: 18 fev. 2019.

DOCUMENTOS DO IAS

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Com BNCC homologada, Instituto Ayrton Senna lança guia para apoiar a construção de currículos de educação integral**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/com-bncc-homologada-instituto-ayrton-senna-lanca-guia-para-auxiliar-a-reelaboracao-de-curriculos-de-educacao-integral.html>>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. **Instrumento Particular de Parceria – Termo de Adesão às condições gerais de acordo de cooperação**. Paulo Lopes/SC. 2017.

_____. **Procedimentos administrativos para implementação das soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil em 2016.** 2016.

_____. Rede Vencer. **SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação.** 2018. Disponível em: <<http://siasi.redevencer.org.br/Login.aspx?ReturnUrl=%2f>> Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil.** 2016.

_____. **O Reconhecimento.** Disponível em: <<https://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/instituto.html#em-numeros>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Rede Vencer. **Auge Educacional.** Disponível em: <<http://redevencer.augeeducacional.com.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=1902>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DOS TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE LITERATURA (continua)

Ano	Título	Autoria	Instituição de Ensino Superior	Base de Dados	Trabalho
2008	Parceria entre Público e o Privado na Educação: Implicação do Programa Escola Campeã para a Gestão Escolar	Ana Brígida Borges Da Rocha	UCDB	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2008	Políticas Públicas e Gestão da Educação em tempos de Redefinição do Papel do Estado	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	ANPEd	Trabalho apresentado na ANPEd
2008	A Parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola	Juliana Selau Lumertz	UFRGS	IBICT	Dissertação
2009	A configuração Jurídica e Normativa da Relação Público-Privada no Brasil na Promoção do Direito à Educação	Daniela De Oliveira Pires	UFRGS	IBICT	Dissertação
2010	A Reforma do Ensino Fundamental - O que mudou na Escola?: Um Estudo Sobre a Implantação de Políticas Educacionais em Mossoró - RN (1996-2008).	Francisca De Fátima Araújo Oliveira	PUC-SP	IBICT	Tese
2010	A Ação Do Instituto Ayrton Senna na Gestão das Políticas Educacionais: Alianças Sociais e Legitimação do Gerencialismo na Educação	João Carlos Macieski Michel	UNIVALI	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2010	A Ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008): Subordinação da Escola Pública a Princípios e Métodos da Gestão Empresarial	Luana Bergmann Soares	UFSC	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação

APÊNDICE A (continuação)

Ano	Título	Autoria	Instituição de Ensino Superior	Base de Dados	Trabalho
2010	O Papel do Terceiro Setor nas Políticas Públicas a partir dos Anos 1990 no Brasil: Análise da Parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc-TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009)	Rozilane Soares do Nascimento Queiroz	UFG	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2011	Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no Contexto de Alterações no Papel do Estado e da Sociedade Civil	Marilda de Oliveira Costa	UFRGS	IBICT	Tese
2012	A Gestão Democrática da Educação em Tempos de Parceria entre o Público e o Privado	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	<i>Scielo</i>	Artigo
2012	Instituto Ayrton Senna: Ressignificando a Função Social da Escola Pública no Município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil	David Santos Pereira Chaves	UERJ	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2013	Sistemas Municipais de Ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia Paraense	Irlanda Do Socorro De Oliveira Miléo	UFPA	IBICT	Tese
2014	Parceria Público/Privada em Educação: Análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no Município de Surubim/PE	Antonio Agostinho Da Silva Filho	UFPE	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2014	A Parceria Público-Privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: Entre os Desafios (Pro)postos e os Limites da Realidade	Oneide Campos Pojo	UFPA	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Tese

APÊNDICE A (continuação)

Ano	Título	Autoria	Instituição de Ensino Superior	Base de Dados	Trabalho
2015	Terceiro Setor e a Educação: Parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS	Débora Cristina Gonçalves	UEMS	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2015	O Terceiro Setor e a Correção De Fluxo Escolar: Processo de Exclusão Branda?	Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza	UFMS	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2016	Enturmações Diferenciadas no Ensino Fundamental: as Turmas de Projeto no Rio de Janeiro e outras Experiências	Andréa Reis Vieira	UNIRIO	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2016	Implantação e Implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Rio Verde – GO (2001-2013): uma Política Pública de Superação ao Fracasso Escolar?	Ana Maria Franco Pereira	UEMS	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2016	O Modelo de Educação do Instituto Ayrton Senna: Um Estudo sobre Políticas de Assessoria aos Municípios	Carina Castro Santin.	UPF	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação
2016	Produção Acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002 -2015): Características e Contribuições	Fernando Xavier Silva	UNIFESP	Catálogo De Teses e Dissertações – Capes	Dissertação

ANEXOS

ANEXO A – Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil



Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil

"O planejamento não é uma tentativa de prever o que vai acontecer. O planejamento é um instrumento para raciocinar agora, sobre que trabalhos e ações serão necessários hoje, para merecermos um futuro. O produto final do planejamento não é a informação: é sempre o trabalho."
Peter Drucker.

As soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil estão inseridas na política de correção de fluxo e devem entrar no planejamento anual das redes de ensino, que precisam considerar os procedimentos necessários para a implementação e execução dos programas. Durante o ano letivo em que participa dos programas, o aluno diagnosticado como não alfabetizado ou com defasagem de aprendizado deixa sua turma de origem e passa a integrar turmas exclusivas dos programas com o máximo de 25 estudantes que serão acompanhados por um professor selecionado pela rede de ensino, devidamente capacitado.

Objetivo do Se Liga:

Alfabetizar alunos do 3º ao 5º anos do EF, com distorção idade-série, oferecendo-lhes as condições necessárias para o prosseguimento no fluxo escolar.

Objetivo do Acelera Brasil:

Garantir o sucesso do aluno acelerando seu processo escolar e colocando-o no ano escolar adequado a sua idade.

Seleção de alunos e enturmação

A formação de turmas do Acelera Brasil ou do Se Liga será feita até a primeira semana de aula do ano letivo de 2016, mediante aplicação de Teste Diagnóstico para alunos com distorção idade-série, matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O teste é organizado e enviado pelo Instituto Ayrton Senna para as redes de ensino.

- O Teste Diagnóstico é um instrumento a mais para auxiliar a equipe escolar e da Secretaria de Educação na identificação do perfil do aluno quanto ao aprendizado, uma vez que ele já deve ter sido avaliado pelo professor.

A partir desse teste, os alunos considerados alfabetizados mas com defasagem de aprendizado deverão ser encaminhados para o Acelera Brasil. Alunos considerados não alfabetizados serão enturmados no Se Liga.

Acompanhamento/Avaliação

O acompanhamento de cada aluno é realizado com base no documento Matriz de Habilidades disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, no qual os professores registram

ANEXO A – Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)

o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Esse documento deve permanecer na secretaria da escola e é parte integrante do histórico do aluno.

- O artigo 24 da LDB 9394/96 dá o amparo legal para os programas. As soluções educacionais são tecnologias pré-qualificadas pelo MEC1 .
- Os alunos são avaliados de forma contínua ao longo do ano, seja pela observação diária dos professores, seja pela análise dos indicadores, bem como pela realização de avaliações enviadas pelo Instituto para favorecer a intervenção e replanejamento dos professores. A reprodução das avaliações fica sob a responsabilidade da rede de ensino.
- As turmas de Acelera Brasil realizarão, ao final do ano, uma Gincana orientada pelo Instituto e elaborada a partir da programação de todo o ano letivo. Tem como objetivo ser mais uma referência para os professores analisarem e apoiarem o progresso dos alunos.
- Não estão previstas a atribuição de notas bimestrais e a participação em Conselhos de Classe. O sucesso ou fracasso do estudante é resultado do trabalho educativo desenvolvido no ambiente escolar. A aprovação ou aceleração do aluno é fruto da decisão da equipe que o acompanha durante o ano letivo, com base nos registros de seu progresso.
- O resultado final do aluno será definido de acordo com o desenvolvimento das habilidades previstas pelos programas e a análise do processo de aprendizagem do estudante, podendo este, no caso do Acelera Brasil, ser promovido, saltar um ou mais anos ou, em casos excepcionais, permanecer no ano de origem. No caso do Se Liga, dependendo do grau de aproveitamento, o aluno será promovido ou poderá retornar a sua série de origem, ou ainda ser encaminhado para turmas do Acelera Brasil, sem a necessidade de ser submetido novamente ao Teste Diagnóstico

Cenário da distorção das escolas atendidas em 2015:

Escola	Total de Distorção informado pelo SISLAME	Atendimento -3º ao 5º -ano-2015		
		Se Liga	Acelera Brasil	Total do atendimento por escola
ESCOLA M. AUDIVAL AMÉLIO	43	16	32	48
ESCOLA M. BENEDITA DA SILVA	85	50		50
ESCOLA M. CARMELITA CARDOSO GAMA	132	67	45	112
ESCOLA M. MARIA CECÍLIA PONTES CARNAÚBA	35	32	11	43
ESCOLA M. CÍCERA LUCIMAR DE SENA SANTOS	66	24	24	48
ESCOLA M. PROFESSOR DONIZETTE CALHEIROS	63	15		15
ESCOLA M. RADIALISTA EDÉCIO LOPES	90	51	36	87
ESCOLA M. MARIA DE FÁTIMA LYRA	65	49	25	74
ESCOLA M. FREI DAMIÃO	58	93	89	182
ESCOLA M. HÉVIA VALÉRIA MAIA	68	17	43	60

ANEXO A – Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)

ESCOLA M. ANTONIO SEMEÃO LAMENHA LINS	43	22		22
ESCOLA M. PROFESSOR LENILTON ALVES SANTOS	97	24	40	64
ESCOLA M. MARIA JOSE CARRASCOSA	119	11	27	38
ESCOLA M. PROFª NATALINA COSTA	139	34	74	108
ESCOLA DE ENS. FUND. NOSSO LAR I	241	134	46	180
ESCOLA M. OLAVO BILAC	55	23	23	46
ESCOLA M. RUI PALMEIRA	116	177	71	248
TOTAL	1515	839	586	1425

II- Cenário Maceió- Atendimento 2016

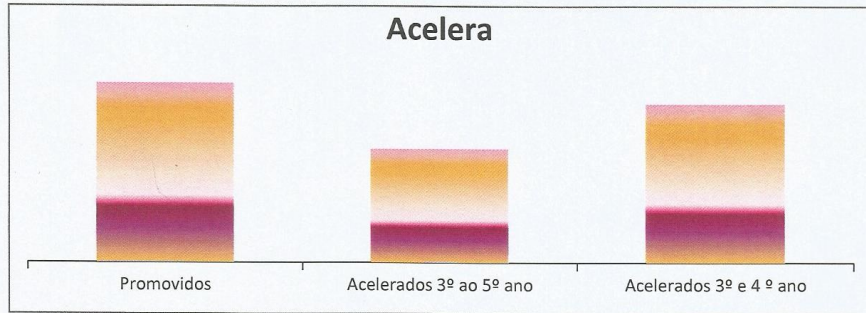
Programa	Equipe de coordenação	Número de mediadores	Total de alunos	Escolas envolvidas	Número de professores/turmas
Se Liga	03		890	36	49
Acelera			1141		60
Total	03	23	2031		109

IV. Resultado Final das turmas do Se Liga- 2015:



IV. Resultado Final das turmas do Acelera Brasil:

ANEXO A – Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)



Em, 11 de maio de 2016.
Risália Calasans

EXEMPLO

ANEXO B – Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil

SE LIGA | ACELERA BRASIL 2016



PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS SE LIGA E ACELERA BRASIL EM 2016

As soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil estão inseridas na política de correção de fluxo e devem entrar no planejamento anual das redes de ensino, que precisam considerar os procedimentos necessários para a implementação e execução dos programas.

Durante o ano letivo em que participa dos programas, o aluno diagnosticado como não alfabetizado ou com defasagem de aprendizado deixa sua turma de origem e passa a integrar turmas exclusivas dos programas com o máximo de 25 estudantes que serão acompanhados por um professor selecionado pela rede de ensino, devidamente capacitado.

Abaixo estão listados alguns procedimentos para auxiliar as equipes nos processos de enturmação, matrícula e avaliação:

Seleção de alunos e enturmação

A formação de turmas do Acelera Brasil ou do Se Liga será feita até a primeira semana de aula do ano letivo de 2016, mediante aplicação de Teste Diagnóstico para alunos com distorção idade-série, matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O teste é organizado e enviado pelo Instituto Ayrton Senna para as redes de ensino.

- O Teste Diagnóstico é um instrumento **a mais** para auxiliar a equipe escolar e da Secretaria de Educação na identificação do perfil do aluno quanto ao aprendizado, uma vez que ele já deve ter sido avaliado pelo professor.

A partir desse teste, os alunos considerados alfabetizados mas com defasagem de aprendizado deverão ser encaminhados para o Acelera Brasil. Alunos considerados não alfabetizados serão enturmados no Se Liga.

As turmas formadas após o diagnóstico, compostas por 25 alunos no máximo, serão heterogêneas em idade, ano escolar e nível de aprendizado.

Faixa etária dos alunos

Em ambas as soluções educacionais serão atendidos alunos nascidos entre 2002 e 2006. Considerar as faixas etárias conforme o ano de origem:

- ⇒ 10 -14 anos: 3º ano
- ⇒ 11 -14 anos: 4º ano
- ⇒ 12 -14 anos: 5º ano

ANEXO B – Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)

SE LIGA | ACELERA BRASIL 2016



A idade prioritária a ser atendida pelos programas é de 10 a 14 anos, sendo que o atendimento a alunos que completarão 15 anos em 2016 obedece ao seguinte critério:

- ⇒ completam 15 anos de idade até 30/06: são encaminhados ao EJA.
- ⇒ completam 15 anos após 30/06: podem ser inscritos nos programas.

Condições necessárias para o pleno funcionamento das soluções educacionais

- Disponibilidade de espaço físico adequado, nas escolas, para o funcionamento das turmas formadas.
- Seleção dos professores novos, e/ou manutenção dos capacitados em anos anteriores, **considerando o perfil profissional necessário para sua atuação em cada programa, e a disponibilidade de tempo para participar integralmente da capacitação inicial e das reuniões de planejamento ao longo do ano.**
- Definição de profissionais da Secretaria de Educação que serão responsáveis pelo acompanhamento das turmas: coordenadores de programas, mediadores e técnicos.
- Capacitação dos profissionais envolvidos.
- Compra junto a fornecedores de todos os materiais necessários para o início dos programas: livros didáticos, caixas de literatura e material dourado.
- Uso do SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações.
- Planejamento do calendário escolar de modo a contemplar no mínimo 160 dias letivos na metodologia das soluções educacionais.

Fica a critério de cada Secretaria de Educação a emissão, ou não, de certificados de participação na capacitação inicial e nas reuniões de planejamento, em conformidade com a legislação específica local.

Início das aulas

- As turmas formadas serão imediatamente assumidas pelos professores que atuarão nos programas durante o ano, mesmo que ainda não tenha sido realizada a capacitação inicial.
- Para tanto, os professores receberão, por escrito, subsídios para o desenvolvimento do trabalho em leitura, escrita e matemática no período que antecede a capacitação inicial e/ou enquanto o material didático não estiver disponível para as crianças.

ANEXO B – Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)

SE LIGA | ACELERA BRASIL 2016



- Data limite para o início dos programas:
 - 1ª semana de abril de 2016, podendo ser antecipada desde que a rede de ensino esteja com a enturmação organizada, materiais disponíveis, quadro completo de professores e mediadores e formação dos profissionais realizada.
- A formação de novas turmas, após a data limite, deverá ser autorizada pela Gerência de Projetos do Instituto Ayrton Senna mediante análise do calendário escolar entregue pelo solicitante, com a garantia dos 160 dias letivos necessários para o desenvolvimento pleno da proposta.

Acompanhamento/Avaliação

O acompanhamento de cada aluno é realizado com base no documento Matriz de Habilidades disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, no qual os professores registram o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Esse documento deve permanecer na secretaria da escola e é parte integrante do histórico do aluno.

- O artigo 24 da LDB 9394/96 dá o amparo legal para os programas.
- As soluções educacionais são tecnologias pré-qualificadas pelo MEC¹.
- Os alunos são avaliados de forma contínua ao longo do ano, seja pela observação diária dos professores, seja pela análise dos indicadores, bem como pela realização de avaliações enviadas pelo Instituto para favorecer a intervenção e replanejamento dos professores. A reprodução das avaliações fica sob a responsabilidade da rede de ensino.
- As turmas de Acelera Brasil realizarão, ao final do ano, uma Gincana orientada pelo Instituto e elaborada a partir da programação de todo o ano letivo. Tem como objetivo ser mais uma referência para os professores analisarem e apoiarem o progresso dos alunos.
- Não estão previstas a atribuição de notas bimestrais e a participação em Conselhos de Classe. O sucesso ou fracasso do estudante é resultado do trabalho educativo desenvolvido no ambiente escolar. A aprovação ou aceleração do aluno é fruto da decisão da equipe que o acompanha durante o ano letivo, com base nos registros de seu progresso.
- O resultado final do aluno será definido de acordo com o desenvolvimento das habilidades previstas pelos programas e a análise do processo de aprendizagem do estudante, podendo este, no caso do Acelera Brasil, ser promovido, saltar um ou mais anos ou, em casos excepcionais, permanecer no ano de origem. No caso do Se Liga, dependendo do

¹ Vide Guia de tecnologias educacionais 2008/ organização Claudio Fernando Andre. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação Básica, 2009.

ANEXO B – Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil (continuação)

SE LIGA | ACELERA BRASIL 2016



grau de aproveitamento, o aluno será promovido ou poderá retornar a sua série de origem, ou ainda ser encaminhado para turmas do Acelera Brasil, sem a necessidade de ser submetido novamente ao Teste Diagnóstico.

Fechamento das atividades e conclusão do ano letivo

- O registro individual do desenvolvimento do aluno é realizado no documento Matriz de Habilidades, que deve constar em seu prontuário. Ao final do ano, ou em caso de transferência, deve acompanhar a documentação do aluno e estar devidamente preenchido.
- O aluno que participou dos programas, mas não desenvolveu as habilidades esperadas, não poderá cursar novamente a mesma solução educacional no ano seguinte. Deverá, portanto, voltar a frequentar a turma do ensino regular.
- Alunos que se enquadram no perfil acima precisam ser acompanhados para que possam receber por parte dos profissionais responsáveis na Secretaria de Educação e nas unidades escolares, o atendimento mais adequado ao seu perfil.

Atenção:

- Não é recomendável que o professor acumule a regência de turmas do Acelera Brasil e do Se Liga.
- Durante o período que antecede o início dos programas propriamente dito, bem como logo no início das aulas, será possível remanejar alunos de um programa para outro com vistas à melhor enturmação em função do nível de alfabetização.

São Paulo, dezembro/2015.

Área de Gestão de Política de Aprendizagem

Diretoria de Educação

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação

TERMO DE ADESÃO ÀS CONDIÇÕES GERAIS DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

MUNICÍPIO DE PAULO LOPES, com endereço na cidade de Paulo Lopes, estado de Santa Catarina, na Rua José Pereira da Silva, nº 130, Centro, CEP: 88.490-000, inscrito no CNPJ/MF sob nº 82.892.365/0001-32, neste ato representado pelo Prefeito, Sr. Nadir Carlos Rodrigues, brasileiro, casado, servidor público, portador do documento de identidade RG nº. 924.223, inscrito no CPF/MF sob o nº. 415.919.099-53, residente e domiciliado na cidade de Paulo Lopes, estado de Santa Catarina, na Rua Florianópolis, bairro Centro, CEP: 88490-000, doravante denominado simplesmente "MUNICÍPIO";

INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Fernandes Coelho, nº 85, 13º/parte, 14º, 15º e 16º andares, Bairro Pinheiros, CEP: 05.423-040, inscrito no CNPJ/MF sob nº. 00.328.072/0001-62, neste ato devidamente representado na forma do seu Estatuto Social em vigor, doravante denominado simplesmente "IAS";

Em conjunto denominados "PARCEIROS" e, isoladamente, "PARCEIRO";

PREMISSAS:

- (A) **CONSIDERANDO** que, visando o interesse público e recíproco, o IAS, a GRANFPOLIS (Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis) e o INSTITUTO POSITIVO estão reunindo esforços e competências para proporcionar, aos municípios integrantes da GRANFPOLIS, a possibilidade de implementação de soluções educacionais do IAS na rede pública de ensino dos referidos municípios;
- (B) **CONSIDERANDO** que o MUNICÍPIO manifestou interesse na implementação de soluções educacionais do IAS, como forma de contribuir para a melhoria e desenvolvimento de sua rede pública de ensino;

Celebram o presente Termo de Adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação ("Termo de Adesão"), que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições, bem como pela legislação aplicável em vigor:

- 1.1. Pelo presente instrumento, os PARCEIROS declaram expressamente sua adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação Técnica ("Condições Gerais") que, rubricadas pelos PARCEIROS, integram o presente como ANEXO I, e aprovam o Plano de Trabalho que, rubricado pelos PARCEIROS, integra o presente como ANEXO II.
- 1.2. Os PARCEIROS declaram-se cientes de que o presente Termo de Adesão, e os ANEXOS I e II, formam o ACORDO DE COOPERAÇÃO ("ACORDO"), que será pelos mesmos observado e cumprido.

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

1.3. O ACORDO terá início a partir da data de sua publicação no Diário Oficial, e vigorará até 17/04/2021. Referida publicação deverá ser providenciada pelo MUNICÍPIO imediatamente após sua assinatura, correndo as despesas por conta do MUNICÍPIO, que se responsabilizará, ainda, pela ciência do instrumento à autoridade pública, se cabível for.

1.4. As hipóteses de rescisão e de denúncia do ACORDO são as previstas respectivamente nas Cláusulas 7.1. e 7.2. das Condições Gerais, declarando o MUNICÍPIO estar plenamente ciente e de acordo.

1.5. Em caso de divergência entre o disposto no presente Termo de Adesão, nas Condições Gerais (ANEXO I) e no Plano de Trabalho (ANEXO II), prevalecerão as disposições previstas nas Condições Gerais, em seguida, no Plano de Trabalho e, por último, as disposições contidas neste Termo de Adesão.

1.6. Qualquer conflito originário, relativo ou decorrente do ACORDO, e relacionado a quaisquer de suas alterações subsequentes, sem limitação, sua formação, validade, eficácia, interpretação, execução, descumprimento ou extinção, será submetido, previamente à instauração de procedimento judicial, à mediação, exceto no caso de medidas urgentes ou acautelatórias. A mediação terá lugar em São Paulo/SP. O idioma a ser utilizado na mediação será a Língua Portuguesa.

1.7. Os PARCEIROS elegem o foro da Seção Judiciária da Cidade de Paulo Lopes, Estado de Santa Catarina, com exclusão de qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir eventuais controvérsias decorrentes do ACORDO, observado o disposto na Cláusula 1.6. acima.

E, por estarem de acordo com o disposto no presente Termo e em seus anexos, firmam o presente em 02 (duas) vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo.

São Paulo, 25 de agosto de 2017


MUNICÍPIO DE PAULO LOPES

INSTITUTO AYRTON SENNA

Testemunhas:

1) Luiz Roberto Virgilio dos Anjos

Nome:

RG: 000.000.000

2) Juliana Aparecida da Rosa Soares

Nome:

RG: 000.000.000

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

ANEXO I

Anexo a que se refere a Cláusula 1.1. do Termo de Adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre os PARCEIROS descritos no Preâmbulo do Termo de Adesão.

CONDIÇÕES GERAIS DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO

1.1. O presente ACORDO tem como escopo a reunião de esforços e competências entre os PARCEIROS para a implementação das soluções educacionais do IAS ("PROGRAMAS") descritas no Plano de Trabalho (ANEXO II) na rede pública de ensino do MUNICÍPIO, visando o interesse público e recíproco.

1.2. O detalhamento dos PROGRAMAS, sua implementação e suas metas, bem como o Macro Cronograma de Ações contendo as fases dos PROGRAMAS, estão previstos no Plano de Trabalho (ANEXO II).

CLÁUSULA SEGUNDA – VIGÊNCIA

2.1. O presente ACORDO vigorará pelo prazo indicado na Cláusula 1.3 do Termo de Adesão, sendo certo que os PARCEIROS poderão renovar o prazo de vigência deste instrumento mediante acordo por escrito, no qual serão fixadas as ações, metas e responsabilidades de cada um dos PARCEIROS para o período subsequente.

2.2. Convençionam os PARCEIROS que, até o último dia do mês de novembro de cada ano, será feita uma avaliação conjunta do desenvolvimento dos PROGRAMAS pelos PARCEIROS, quando será definida a continuidade ou não do presente ACORDO, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas, bem como os recursos existentes para o desenvolvimento das atividades no período posterior, inclusive recursos financeiros.

CLÁUSULA TERCEIRA – RESPONSABILIDADES DO MUNICÍPIO

3.1. Para o atingimento dos objetivos do presente ACORDO, o MUNICÍPIO se compromete a:

- a) Cumprir as obrigações e responsabilidades dispostas no Plano de Trabalho (ANEXO II);
- b) Realizar a articulação necessária e mobilizar escolas e diretorias de ensino, equipes escolares, equipes regionais de ensino e diversos setores da Secretaria da Educação para adesão e implementação dos PROGRAMAS;
- c) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações dos PROGRAMAS;

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

- d) Atender, na condução da execução das ações dos PROGRAMAS, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada;
- e) Garantir toda a infraestrutura física necessária ao desenvolvimento e integral realização das obrigações assumidas neste instrumento;
- f) Designar 01 (um) coordenador, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, para coordenar as ações dos PROGRAMAS em seu território, e ser o ponto focal de contato com o IAS;
- g) Garantir profissionais para acompanhamento semanal às turmas e apoio aos professores, e que tenham a disponibilidade para permanecer, em cada turma, no período integral da aula, bem como promover reuniões quinzenais de planejamento com os professores das referidas turmas;
- h) Possibilitar a participação de professores e gestores da rede pública de ensino nas formações e encontros presenciais, responsabilizando-se pela sua convocação;
- i) Arcar com os custos da logística necessária à participação dos professores e gestores nos PROGRAMAS, incluindo despesas com transporte, alimentação e hospedagem, quando necessário;
- j) Distribuir os materiais didáticos e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS a todas as escolas que aderirem aos PROGRAMAS, em tempo hábil para que referidos PROGRAMAS possam ser executados;
- k) Arcar com os custos de todos os materiais, inclusive os de consumo diário que viabilizem as ações dos PROGRAMAS, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida), papel, toner, materiais de consumo/papelaria para alunos e turmas, tais como papel, lápis, cadernos, etc., bem como demais que se fizerem necessários à implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS;
- l) Arcar com os custos de reprodução de todo o material necessário para uso nos PROGRAMAS, inclusive, mas não se limitando, fichas da Sistemática, cartazes de acompanhamento para salas de aula, textos da Formação Continuada e de capacitação dos PROGRAMAS;
- m) Utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste ACORDO;
- n) Garantir a inserção de dados necessários no SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (Gestão de Programas ou Gestão de Rede) ou outro software equivalente, conforme cronograma a ser definido pelo IAS;

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

- o) Providenciar, se necessário, as autorizações de professores, gestores, alunos e demais participantes dos PROGRAMAS, para utilização, no âmbito dos PROGRAMAS, de suas informações coletadas durante a execução das atividades previstas neste ACORDO, responsabilizando-se por quaisquer questionamentos e/ou demandas que eventualmente sejam direcionados ao MUNICÍPIO e/ou ao IAS, em caso de uso de referidas informações;
- p) Participar das reuniões do Comitê Gestor previstas na Cláusula Quinta, abaixo;
- q) Informar ao IAS, em tempo hábil, quaisquer possíveis dificuldades encontradas durante a execução das atividades de responsabilidade do MUNICÍPIO que possam afetar a observância do cronograma de execução, ou quaisquer outras que possam trazer efeitos adversos para o desenvolvimento dos PROGRAMAS na forma e condições ora pactuadas, apontando as alternativas cabíveis à superação destes entraves;
- r) Zelar pelo seu bom nome e probidade perante a sociedade, consoante os princípios da transparência, da legalidade e moralidade dos seus atos, bem como dos seus prepostos, empregados, prestadores de serviços e/ou voluntários, diretores e representantes;
- s) Disponibilizar ao IAS toda e qualquer informação necessária sobre o ACORDO, incluindo, mas não se limitando, a dados sobre a execução dos PROGRAMAS, dados e informações relativos ao número de crianças e professores a serem atendidos e abrangidos pelos PROGRAMAS em seu território, e resultados atingidos pelas atividades desenvolvidas, responsabilizando-se pela exatidão de todos os dados e informações que vir a fornecer ao IAS, sejam estes solicitados diretamente pelo IAS, sejam por terceiros autorizados pelo IAS, sendo a inexistência de referidas informações e/ou dados considerada grave infração aos termos do presente ACORDO; e
- t) Apresentar, quando solicitada pelo IAS, toda e qualquer documentação comprobatória do cumprimento das obrigações assumidas no presente instrumento, e, entre elas, necessariamente, (i) estágio atualizado, no primeiro mês de vigência do ACORDO, conforme modelo previsto no Plano de Trabalho (ANEXO II - A); (ii) resultados parciais dos percentuais atingidos das metas 2 e 5 do PNE, conforme modelo previsto no Plano de Trabalho (ANEXO II - B); e (iii) resultados finais obtidos, para o acompanhamento necessário em relação aos percentuais das metas que os PARCEIROS, de comum acordo, fixaram para cada período do presente ACORDO.

CLÁUSULA QUARTA – RESPONSABILIDADES DO IAS

4.1. O IAS se compromete, desde que o MUNICÍPIO esteja adimplente com as obrigações assumidas neste ACORDO, a:

- a) Executar as atividades relativas à implementação dos PROGRAMAS de acordo com o Plano de Trabalho (ANEXO II);

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

comum acordo, instituirão um Comitê Gestor, com relação ao qual o IAS se compromete a participar, em datas previamente acordadas, de parte de suas reuniões, fazendo-se representar por Gerente e/ou Agente Técnico, para: i) analisar dados com foco no acompanhamento de algumas das metas do PNE e ii) monitorar e avaliar os resultados alcançados nos PROGRAMAS, os desafios encontrados, bem como definir a estratégia para superação dos desafios e de eventuais entraves existentes.

5.2. Independentemente da atribuição do Comitê Gestor acima identificado, o MUNICÍPIO exercerá, diretamente, as atribuições de acompanhamento, fiscalização e avaliação da execução desta PARCERIA, no que tange às atividades propriamente ditas.

CLÁUSULA SEXTA – DIVULGAÇÃO

6.1. Os PARCEIROS se comprometem a divulgar o presente ACORDO em seus respectivos sítios oficiais na Internet e demais locais visíveis de suas sedes sociais, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias a contar da data da publicação do instrumento junto ao Diário Oficial, observando a forma prevista pela Lei 13.019/2014, ficando a critério de cada PARCEIRO definir o formato de suas respectivas divulgações.

6.2. O MUNICÍPIO, desde logo, autoriza expressamente o IAS a realizar a comunicação das atividades relativas às ações dos PROGRAMAS, à sua discricão.

6.3. Ajustam os PARCEIROS, ainda, que toda e qualquer forma de comunicação pelo MUNICÍPIO, não previstas pela Lei 13.019/2014, deverá ser feita de acordo com a estratégia de comunicação adotada de comum acordo entre o IAS e o MUNICÍPIO, cabendo ao IAS a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido com essa finalidade, na forma das Cláusulas 6.3.1. e 6.3.2. abaixo.

6.3.1. O MUNICÍPIO se compromete, quando da divulgação das ações dos PROGRAMAS e/ou deste instrumento, em função do disposto na Cláusula 6.3. acima, a indicar o nome do IAS e/ou de eventuais entidades apoiadoras dos PROGRAMAS, indicadas pelo IAS, nos moldes que, de comum acordo, os PARCEIROS e referidas instituições estabelecerem previamente e por escrito, devendo a participação do IAS e das instituições por ele indicadas serem sempre mencionadas com o necessário destaque.

6.3.2. Convencionam os PARCEIROS que qualquer material de divulgação das ações dos PROGRAMAS ou deste instrumento, inclusive, mas não exclusivamente, placas, "out-doors", entrevistas em programas televisivos ou mídia impressa, seus conceitos e conteúdos, deverão ser previamente autorizados e aprovados, por escrito, pelo IAS, que indicará a forma como o logotipo e/ou nome e/ou imagem sua e de suas eventuais entidades apoiadoras poderão ser utilizados, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste.

6.4. É expressamente vedada a utilização do nome e/ou da imagem do piloto Ayrton Senna da Silva, por não ser relativa ao presente Instrumento e às ações dos PROGRAMAS.

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

8.1. Fica assumido que, por força deste ACORDO, não se estabelece entre o IAS e o MUNICÍPIO nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste instrumento, bem como não se estabelece qualquer relação de emprego entre o IAS, os funcionários do MUNICÍPIO, eventual agência técnica e demais envolvidos e/ou participantes dos PROGRAMAS.

8.2. O MUNICÍPIO declara e se responsabiliza pela declaração de que o presente ACORDO respeita as normas específicas das políticas públicas setoriais relativas ao objeto da parceria, bem como as leis municipais do MUNICÍPIO, sendo certo que, na hipótese de qualquer alteração destas políticas e/ou normas e que venham a impactar o presente ACORDO, compromete-se o MUNICÍPIO a comunicar imediatamente o IAS sobre a referida alteração.

8.3. Os PARCEIROS assumem, como exclusivamente seus, os riscos e as despesas decorrentes do fornecimento da mão de obra necessária à boa e perfeita execução de suas atividades com amparo no presente instrumento e pelo comportamento de seus respectivos empregados, prepostos ou subordinados.

8.4. Cada PARCEIRO é responsável por quaisquer ônus, direitos ou obrigações vinculadas à legislação tributária, trabalhista, previdenciária ou securitária decorrentes da execução de suas atividades com amparo no presente instrumento.

8.5. O MUNICÍPIO reconhece que as ações estabelecidas ao abrigo do presente instrumento envolvem o uso de tecnologias, materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento, sistemas informatizados e avaliações de titularidade exclusiva do IAS, as quais serão licenciadas por força deste instrumento para a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos dos PROGRAMAS, comprometendo-se o MUNICÍPIO, através desta, a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito da presente, sendo vedada a transmissão dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatórios, bem como todo e qualquer compartilhamento de material do IAS ou criado no âmbito dos PROGRAMAS e em decorrência do mesmo, a outras entidades, congêneres ou não, sem o prévio e expresso consentimento, por escrito, do IAS. Essa previsão permanecerá válida após o término do ACORDO, seja por que motivo for.

8.6. Os PARCEIROS estabelecem que, para a realização das ações dos PROGRAMAS, estipuladas no presente ACORDO, não haverá repasse de recursos entre os PARCEIROS.

CLÁUSULA NONA – DISPOSIÇÕES FINAIS

9.1. Todas as comunicações entre os PARCEIROS deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados no preâmbulo do Termo de Adesão, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que tais correspondências sejam devidamente protocoladas.

9.2. A aceitação, por qualquer dos PARCEIROS, do não cumprimento, pelo outro, das cláusulas ou condições deste ACORDO, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.

*ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)***ANEXO II**

Anexo a que se refere a Cláusula 1.1. do Termo de Adesão às Condições Gerais do Acordo de Cooperação formalizado entre os PARCEIROS descritos no Preâmbulo do Termo de Adesão.

PLANO DE TRABALHO**I - REALIDADE E PROJETO**

Considerando-se as análises feitas dos diagnósticos locais sobre o número de alunos com distorção idade-série do Ensino Fundamental I, de alunos não alfabetizados e da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ensino fundamental II, o Instituto Ayrton Senna, nesta parceria, indica a implantação e implementação das Soluções Educacionais "Se Liga", "Acelera Brasil", "Fórmula da Vitória" e "Gestão da alfabetização".

As soluções educacionais propostas abaixo se definem:

"SE LIGA"

Essa solução educacional busca alfabetizar em um ano crianças dos anos iniciais matriculadas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental que ainda não aprenderam a ler e a escrever, embora já frequentem a escola. A solução trabalha aspectos cognitivos e socioemocionais, dando grande ênfase ao desenvolvimento da autoestima, autonomia, colaboração e responsabilidade. Os alunos são enturmados em classes específicas e, ao final do ano letivo, uma vez alfabetizados, podem retornar às turmas regulares ou frequentarem o Acelera Brasil, solução voltada para acelerar a aprendizagem.

"ACELERA BRASIL"

Essa solução educacional visa a correção da distorção idade/série de alunos alfabetizados que repetiram duas ou mais vezes e se encontram matriculados do 3º ao 5º nos anos iniciais do ensino fundamental. Combate os baixos níveis de aprendizagem que causam a repetência de alunos por meio de ações que investem nos aspectos cognitivos e socioemocionais, de forma evitar futuras retenções e assegurar o sucesso escolar. Enturmados em classes específicas durante um ano, os alunos desenvolvem as competências necessárias para prosseguirem com sucesso sua trajetória escolar, podendo acelerar sua aprendizagem.

"FÓRMULA DA VITÓRIA"

A solução educacional Fórmula da Vitória, em Língua Portuguesa e Matemática – Níveis 1 e 2, pretende elevar os níveis de aprendizagem de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam baixos resultados nas duas disciplinas. É uma proposta pedagógica que visa:

- Superação da defasagem de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental
- Redução das taxas de reprovação e evasão
- Ampliação da taxa de conclusão na idade certa
- Aceleração do crescimento do IDEB dos anos finais

"GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO"

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

O principal objetivo dessa proposta é apoiar a Secretaria de Educação no processo de implementação da política pública de alfabetização integral, embasada na cultura da responsabilização e do compromisso coletivo para com o sucesso de todos os alunos, em especial, quanto à melhoria da alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A proposta contribui para que os parceiros alcancem a meta 5 do Plano Nacional de Educação, a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental, prevendo a formação presencial e à distância para os coordenadores pedagógicos, de forma a fortalecê-los em seu papel de formadores de professores, inclusive pela disponibilização de documentos orientadores sobre práticas alfabetizadoras.

Tanto a formação quanto os documentos visam a superação das necessidades dos estudantes segundo seus níveis de alfabetização.

As Soluções Educacionais acima descritas serão implementadas, em cada município da Granfópolis, de acordo com o quadro abaixo:

Município	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Gestão da Alfabetização
ÁguasMornas				X
Alfredo Wagner	X			X
Angélica				X
Anitápolis				X
Biguaçu				X
Canelinha	X	X		X
Garopaba	X	X		X
Governador Celso Ramos	X			
Leoberto Leal	X	X		X
Major Gercino				X
Nova Trento				X
Palhoça	X		X	X
Paulo Lopes	X			X
Santo Amaro da Imperatriz	X	X		X
São João Batista			X	X
São José				X
Tijucas	X			X

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

A partir da implementação destas soluções educacionais, o Instituto Ayrton Senna espera contribuir com: i) a redução da distorção idade-série, ii) a alfabetização dos alunos nos 03 (três) primeiros anos do ensino fundamental e iii) na proficiência leitora, escritora e matemática em cada um dos municípios indicados no quadro acima, de acordo com as suas particularidades, desde que ambos os PARCEIROS atuem colaborativamente, cada qual com as ações e responsabilidades por si assumidas.

Do ponto de vista do panorama educacional brasileiro, as Soluções Educacionais Se Liga, Acelera Brasil e Gestão da Alfabetização estão em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE):

1. **Meta 1** – universalizar o atendimento da educação infantil na pré-escola – com consequências diretas ao melhor desempenho do aluno no ciclo de alfabetização.
2. **Meta 2** – garantir que 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental 1 na idade certa, até 2023 – com compromisso que os alunos não atrasem a trajetória escolar.
3. **Meta 5** – alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental 1 – com intervenção estratégica no ciclo de aprendizagem das redes.
4. Com base na **Meta 7** – reduzir a distorção idade/série para o máximo de 5% - com impacto no fluxo escolar, componente importante para a elevação do IDEB.

No tocante ao cenário da parceria, o Instituto Ayrton Senna propõe executar as atividades a seguir destacadas:

II - ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS PELO IAS/ FORMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

ATIVIDADES DA EQUIPE DO IAS	CRONOGRAMA
FORNECER ORIENTAÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS E APOIAR A EQUIPE DA SECRETARIA NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS E FORMAÇÃO DAS TURMAS	ABRIL 2017 A JANEIRO 2021
DISPONIBILIZAR AO PARCEIRO MODELO DO TESTE DIAGNÓSTICO E ORIENTAÇÕES SOBRE SUA APLICAÇÃO.	ABRIL 2017 E JUNHO 2017 NOS DEMAIS ANOS SERÃO DISPONIBILIZADOS EM JANEIRO
DISPONIBILIZAR AO PARCEIRO OS MODELOS DE AGENDA E MATERIAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ANTECEDE O INÍCIO DOS PROGRAMAS, BEM COMO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE LOCAL RESPONSÁVEL	ABRIL 2017 – DEZEMBRO 2020

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

DISPONIBILIZAR NO MÍNIMO 1 AGENTE TÉCNICO E 1 GERENTE, COM O OBJETIVO DE APOIAR, ORIENTAR E ACOMPANHAR AS AÇÕES DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES: ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	ABRIL 2017 A JANEIRO 2021
DISPONIBILIZAR SISTEMA INFORMATIZADO PARA GERENCIAMENTO E ACOMPANHAMENTO DOS INDICADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS	ABRIL 2017 A JANEIRO 2021
OFERECER APOIO ONLINE PARA ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES COM OBJETIVO DE ATINGIR AS METAS PREVISTAS, SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CONTIDAS NO DOCUMENTO DE SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO	ABRIL 2017 – JANEIRO 2021
PARTICIPAR, EM DATAS PREVIAMENTE ACORDADAS COM A EQUIPE DA SECRETARIA DO PARCEIRO, DE REUNIÃO DE COMITÊ GESTOR, ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO DO GERENTE E/OU AGENTE TÉCNICO, PARA ANALISAR DADOS COM FOCO NO ACOMPANHAMENTO DE ALGUMAS METAS DO PNE	EM 2017: AGOSTO – OUTUBRO – DEZEMBRO NOS DEMAIS ANOS EM: ABRIL – JULHO – SETEMBRO - NOVENBRO

III-INDICADORES/PARÂMETROS E METAS A SEREM ALCANÇADOS PELO IAS:

INDICADOR	META
VISITA DO IAS AO ESTADO/MUNICÍPIO	3 em 2017 e 6 nos demais anos
ENTREGA DE RELATÓRIO ANALÍTICO DE DADOS	3 em 2017 e 6 relatórios nos demais anos
FORMAÇÃO INICIAL	1 ao ano para cada solução educacional
FORMAÇÃO CONTINUADA	5 ao ano
PARTICIPAÇÃO EM COMITÊ GESTOR	3 em 2017 e 4 nos demais anos

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

ANEXO A

Modelo a que se refere a Cláusula 3.1., letra (t), item (i), das Condições Gerais do Acordo de Cooperação formalizado entre os PARCEIROS descritos no preâmbulo do Termo de Adesão.

METAS DO PNE, ADAPTÁVEIS À REALIDADE E ABRANGÊNCIA DESTA PARCERIA

Meta 1: Universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade

Fonte: censo escolar

UF: _____

Município: _____

Número de crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil										
2012	2013	2014	2015		2016		2017		2018	
Histórico			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

Meta 2: Garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua o EF 1 na idade recomendada até 2023

Fonte: censo escolar

UF: _____
Município: _____

Idade de Conclusão no 4º ano									Idade de Conclusão no 5º ano								
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018			2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real
Taxa de aprovação no 4º ano									Taxa de aprovação no 5º ano								
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018			2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real
Taxa de abandono no 4º ano									Taxa de abandono no 5º ano								
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018			2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Real			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real

ANEXO C - Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação (continuação)

Meta 5: Alfabetização universal, no máximo, até o final do 3º ano do EF

UF: _____

Município: _____

Alfabetizados no 2o ano										
Dados da Secretaria de Educação										
2012	2013	2014	2015		2016		2017		2018	
Histórico			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real

Alfabetizados no 2o ano										
Dados da Secretaria de Educação										
2012	2013	2014	2015		2016		2017		2018	
Histórico			Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real

Meta 5: Alfabetização universal, no máximo, até o final do 3º ano do EF

UF: _____

Município: _____

Alfabetizados no 3o ano								
(fonte: Prova ANA)								
2014	2015		2016		2017		2018	
Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real	Projeção	Real

ANEXO D - Avaliação de língua portuguesa 1º ano 2017

ANEXO D - Avaliação de língua portuguesa 1º ano 2017 (continuação)

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2017

ESTADO: _____ MUNICÍPIO: _____
 ESCOLA: _____
 PROFESSOR(A): _____
 ALUNO(A): _____ DATA: _____

ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO FEITA PELO PROFESSOR E
 RESPONDA AS QUESTÕES:



O NOIVO CAIPIRA

NA ESCOLA, A FESTA JUNINA ESTAVA UMA BELEZA! TINHA DOCE DE
 TODO TIPO E PIPÓÇA DE MONTÃO.

TINHA QUADRILHA MUITO BEM ENSAIADA, TINHA FOGUEIRA E ATÉ
 CASAMENTO CAIPIRA.

O CASAMENTO IA SER O MAIS ENGRAÇADO DA FESTA. JÁ TINHA
 ESCOLHIDO A NOIVA, A LINDA MARIANA, O PADRE JOSÉ, O DELEGADO
 JULIÃO, O PAI DA NOIVA, SEU ZECA E A MÃE DA NOIVA, DONA FILÓ. MAS
 FALTAVA -ALGUÉM PARA SER O NOIVO. O JEITO FOI ESCOLHER O
 JÚNIOR, UM MENININHO PEQUENININHO QUE IA FICAR MUITO
 ENGRAÇADO DE BIGODE PINTADO A CARVÃO E CHAPÉU DE PALHA
 TODO DESFIADO.

MAS NA HORA DO CASAMENTO, CADÊ O NOIVO?

- JÚNIOR! ONDE ESTÁ O JÚNIOR?

PROCURA QUE PROCURA E FORAM ENCONTRAR JÚNIOR ESCONDIDO
 DEBAIXO DA MESA.

- O QUE FOI JÚNIOR?

- OCCORRO! EU NÃO QUERO ME CASAR, AINDA SOU MUITO PEQUENC!
 GRITOU COM CARA DE CHORO...

ANEXO D - Avaliação de língua portuguesa 1º ano 2017 (continuação)

6. ACOMPANHE COM ATENÇÃO A LEITURA DA PROFESSORA. NO TEXTO ABAIXO, AS FRASES ESTÃO SEM PONTUAÇÃO. ELA VAI RELER E VOCÊ VAI COLOCAR A PONTUAÇÃO QUE FALTA.

**VEJO NO CÉU UM LINDO BALÃO
É NOITE DE SÃO JOÃO!
SABEM ONDE BROTA TANTA ALEGRIA
DENTRO DO MEU CORAÇÃO**

7. LEIA COM ATENÇÃO AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO E DEPOIS SEPRE EM DUAS COLUNAS:

CANJICA - PESCA - PIPOCA - ARGOLA - BINGO - PAÇOCA	
BRINCADEIRAS	COMIDAS

8. PARA ENTENDER MELHOR O TEXTO, ANTES VOCÊ PRECISA COMPLETAR AS PALAVRAS QUE FALTAM, RETIRANDO-AS DO QUADRO ABAIXO:

BRUNO - CATARINA - RENATO

_____ ERA UMA MENININHA MUITO BONITA E ESPERTA.
SEU IRMÃO _____ ERA QUASE UM BEBÊ AINDA. O
IRMÃO MAIS VELHO, _____ CUIDAVA COM CARINHO DE
SEUS DOIS IRMÃOS.

9. DEPOIS DE OBSERVAR ATENTAMENTE A FIGURA ABAIXO, ESCREVA UM PEQUENO TEXTO SOBRE ELA:



ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017

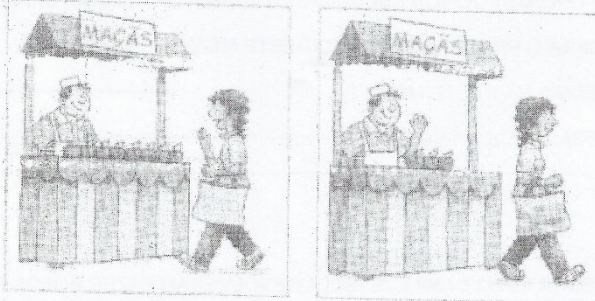


AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA - 2017
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTADO _____ MUNICÍPIO _____
ESCOLA _____
PROFESSOR(A) _____ DATA _____
ALUNO _____

1. OBSERVE AS FIGURAS ABAIXO E RESPONDA:

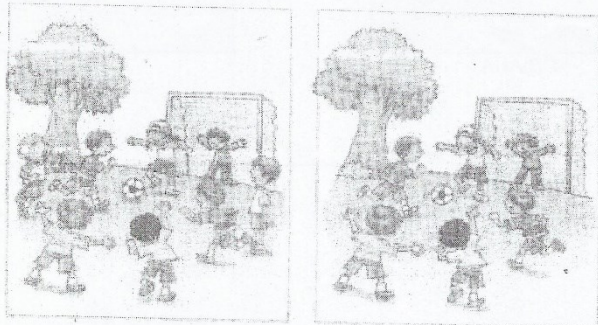
A) DONA MARTA FAZ SUAS COMPRAS NA BANCA DO SR. MANOEL.



QUANTAS MAÇÃS ELA COMPROU?

ELA COMPROU _____ MAÇÃS.

B) AS CRIANÇAS DO BAIRRO ADORAM FUTEBOL.

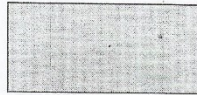


QUANTOS MENINOS PARARAM DE JOGAR BOLA?

PARARAM DE JOGAR BOLA _____ MENINOS.

ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017 (continuação)

2. OBSERVE AS FIGURAS ABAIXO E COMPLETE COM O NÚMERO DE LADOS E VÉRTICES DE CADA UMA.



LADOS _____
VÉRTICES _____



LADOS _____
VÉRTICES _____



LADOS _____
VÉRTICES _____

3. NO MÊS DE AGOSTO, TEREMOS JOGOS. OBA!!!!

AGOSTO						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

A) NO DIA 10 TEREMOS JOGOS ESCOLARES. QUE DIA DA SEMANA SERÁ? _____

B) QUE DIA SERÁ O PRIMEIRO DOMINGO DESTE MÊS?

C) QUANTOS DIAS HÁ NESTE MÊS? _____

D) QUANTOS SÁBADOS HÁ NESTE MÊS _____

4. AS PROFESSORAS ADRIANA E ISABELA RESOLVERAM FAZER BOLOS PARA O LANCHE. ADRIANA LEVOU 8 OVOS E ISABELA LEVOU 9 OVOS. DESENHE, NOS ESPAÇOS ABAIXO, OS OVOS QUE ELAS USARAM.



ADRIANA

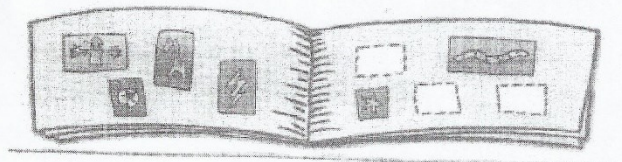


ISABELA

QUANTOS OVOS ELAS GASTARAM? _____

ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017 (continuação)

5. ADRIANO COLECIONA FIGURINHAS. VEJA SEU ÁLBUM.



NO ÁLBUM DE ADRIANO HÁ _____ FIGURINHAS COLADAS. ELE VAI COLAR MAIS 3. QUANTAS FIGURINHAS VÃO FICAR AGORA?

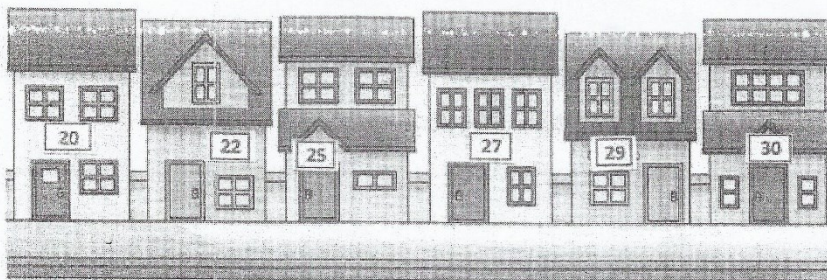
REPRESENTE A OPERAÇÃO _____ + _____ = _____.

VÃO FICAR _____ FIGURINHAS.

6. VEJA, NO CALENDÁRIO, O MÊS DE SETEMBRO. FALTAM ALGUNS DIAS. COMPLETE. COM OS DIAS QUE FALTAM.

SETEMBRO						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1	2	3		5		7
8	9		11	12	13	
15		17	18		20	21
22		24	25	26		28
	30					

7. LEIA OS NÚMEROS DAS CASAS ABAIXO E ESCREVA A LEITURA POR EXTENSO:









	NÚMERO	ESCREVA POR EXTENSO
A)	20	
B)	22	
C)	25	

	NÚMERO	ESCREVA POR EXTENSO
D)	27	
E)	29	
F)	30	

ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017 (continuação)

8. OBSERVE NA FIGURA ABAIXO.

O NÚMERO DE GARRAFAS QUE NOSSA TURMA ARRECADOU, NO 1º SEMESTRE, PARA SEREM RECICLADAS.

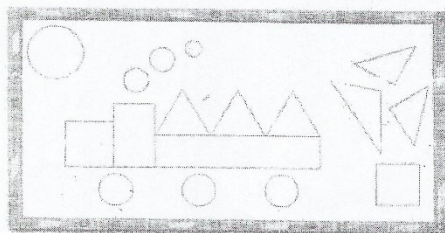
MÊS	NÚMERO DE GARRAFAS
JANEIRO	
FEVEREIRO	
MARÇO	
ABRIL	
MAIO	
JUNHO	

COMPLETE A TABELA ABAIXO, COM O NÚMERO DE GARRAFAS ARRECADADAS, POR MÊS:

MESES	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
GARRAFAS						

QUANTAS GARRAFAS FORAM ARRECADADAS EM MARÇO E JUNHO, JUNTOS? _____

9. ALBERTO GOSTA DE BRINCAR E DESENHAR SEUS BRINQUEDOS. PARA ISTO, USA VÁRIAS FIGURAS. OBSERVE A ILUSTRAÇÃO ABAIXO E RESPONDA:



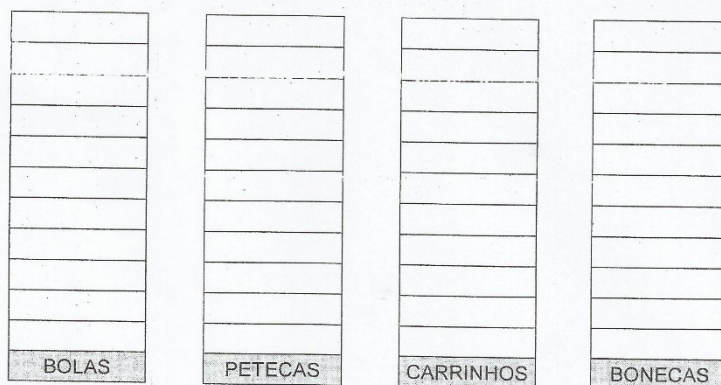
- A) QUANTOS QUADRADOS HÁ NA FIGURA? _____
- B) QUANTOS TRIÂNGULOS HÁ NA FIGURA? _____
- C) QUANTOS RETÂNGULOS HÁ NA FIGURA? _____
- D) QUANTOS CÍRCULOS HÁ NA FIGURA? _____

ANEXO E – Avaliação de matemática 1º ano 2017 (continuação)

10. OS ALUNOS DO 1º ANO LEVARAM PARA A ESCOLA SEUS BRINQUEDOS PREFERIDOS PARA BRINCAREM DURANTE O RECREIO. ERAM TANTOS BRINQUEDOS QUE A PROFESSORA E OS ALUNOS FIZERAM UMA TABELA.

BRINQUEDOS	QUANTIDADE
BOLAS	7
PETECAS	5
CARRINHOS	10
BONECAS	8

AGORA VOCÊ VAI FAZER O GRÁFICO PINTANDO CADA QUADRINHO DE ACORDO COM O NÚMERO DE BRINQUEDOS.



QUAL É O BRINQUEDO QUE TEM MAIOR QUANTIDADE? _____

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização

SE LIGA ACELERA BRASIL

**TESTE DIAGNÓSTICO DE ALFABETIZAÇÃO****FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

ALUNO: _____

SÉRIE DE ORIGEM: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

MUNICÍPIO: _____ ESTADO: _____

DATA DO TESTE ____ / ____ / ____

ENCAMINHAMENTO PARA:

 SE LIGA ACELERA BRASIL

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



1- MARQUE UM X NA PALAVRA QUE COMEÇA COM A SÍLABA QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI DIZER:

- A) XÍCARA
- B) GIRAFÁ
- C) CHINA
- D) GATO

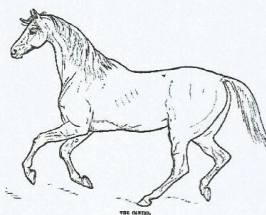


2- MARQUE UM X NA PALAVRA QUE TERMINA COM A SÍLABA QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI DIZER:

- A) MAÇÃ
- B) MIRAR
- C) MASSA
- D) MANHA



3- OBSERVE O DESENHO DO ANIMAL.
MARQUE UM X ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO ANIMAL.



- A) VACA
- B) MACACO
- C) CAVALO
- D) GATO

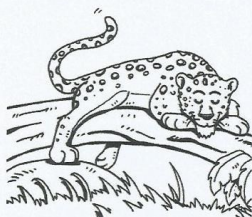
ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



4- OBSERVE O DESENHO DO ANIMAL.

MARQUE UM X ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO ANIMAL.

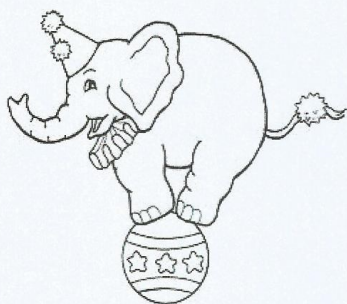


- A) ONÇA
- B) RATO
- C) COBRA
- D) ZEBRA



5- OBSERVE A IMAGEM ABAIXO.

MARQUE UM X NA FRASE QUE INDICA O QUE O ANIMAL ESTÁ FAZENDO.



- A) ELEFANTE DORMINDO.
- B) ELEFANTE ESTUDANDO.
- C) ELEFANTE ALMOÇANDO.
- D) ELEFANTE BRINCANDO.

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



6- OBSERVE A IMAGEM ABAIXO. MARQUE UM X NA FRASE QUE INDICA O QUE O ANIMAL ESTÁ FAZENDO?

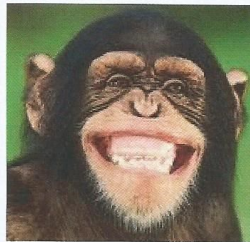


Foto disponível em < <http://curiosoengracado.blogspot.com.br/2012/03/macacos-sorrindo.html>>> acessado 6/08/2015

- A) O LEÃO ESTÁ CONVERSANDO COM O MACACO.
- B) O PASSARINHO ESTÁ CANTANDO NO QUINTAL.
- C) O MACACO ESTÁ SORRINDO CONTENTE.
- D) O MACACO ESTÁ DORMINDO NA ÁRVORE.



PRESTE ATENÇÃO NA LEITURA DO POEMA QUE EU VOU REALIZAR. DEPOIS, RESPONDA AS QUESTÕES.

PARAÍSO

José Paulo Paes

SE ESTA RUA FOSSE MINHA,
EU MANDAVA LADRILHAR,
NÃO PARA AUTOMÓVEL MATAR GENTE,
MAS PARA CRIANÇA BRINCAR.

SE ESTA MATA FOSSE MINHA,
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR.
SE CORTAREM TODAS AS ÁRVORES,
ONDE É QUE OS PÁSSAROS VÃO MORAR?

Fonte: Vera Aguiar, coord. Poesia fora da estante. Porto Alegre: Projeto, 1995 (Com cortes)

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



7- FAÇA UM X NA ALTERNATIVA QUE ESTÁ DE ACORDO COM O POEMA.

O POETA IA MANDAR LADRILHAR A RUA PARA:

- A) CRIANÇA BRINCAR.
- B) GENTE TRABALHAR.
- C) BICHO PASSEAR.
- D) AUTOMÓVEL PASSAR.



8- FAÇA UM X NA ALTERNATIVA QUE ESTÁ DE ACORDO COM O POEMA.

POR QUE NÃO SE DEVE DERRUBAR A MATA?

- A) PORQUE NA MATA TEM PEIXES.
- B) PORQUE LÁ MORAM PÁSSAROS.
- C) NA MATA TEM RIOS E FLORES.
- D) NA MATA VIVEM MUITOS ANIMAIS.

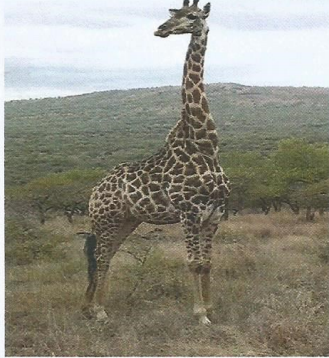
ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



Orientar os alunos para que leiam sozinhos o texto.
Dar um tempo para leitura.

LEIA O TEXTO ABAIXO:



QUANTO MEDE O PESCOÇO DA GIRAFA?

Maria Eduarda Becker

A GIRAFA É O ANIMAL MAIS ALTO DA TERRA. ELA PODE MEDIR ATÉ 5,5 METROS. O QUE MAIS CHAMA A ATENÇÃO NELA É O SEU PESCOÇO.

ELE TEM 2,4 METROS DE COMPRIMENTO (...). COM UM PESCOÇO TÃO GRANDE, ELA CONSEGUE ALCANÇAR SEU ALIMENTO NO ALTO DAS ÁRVORES. E A LÍNGUA DA GIRAFA PODE MEDIR ATÉ 45 CENTÍMETROS!

(Fonte: Danianderson Carvalho)

9- O QUE MAIS CHAMA A ATENÇÃO NA GIRAFA É:

- A) A PELE MANCHADA.
- B) O PESCOÇO COMPRIDO.
- C) A CABEÇA PEQUENA.
- D) AS PERNAS COMPRIDAS.

10- A LÍNGUA DA GIRAFA PODE MEDIR ATÉ:

- A) 450 METROS
- B) 240 METROS
- C) 45 CENTÍMETROS
- D) 240 CENTÍMETROS

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



PRESTE ATENÇÃO NO TEXTO DO CARTAZ ABAIXO.
ONDE É ENCONTRADO ESSE TIPO DE TEXTO? PARA QUE SERVE?

**EU NÃO DEIXO
A DENGUE
ENTRAR AQUI!**

” Furo ou guardo os pneus em local coberto.

” Limpo sempre a piscina e elimino a água parada de meu jardim.

” Retiro a água acumulada em vasos de plantas.

” Guardo garrafas, vasos e baldes vazios com a boca para baixo.

” Mantenho a caixa d’água sempre bem tampada e limpa.

Informações: www.prefeitura.sp.gov.br/covissa ou no telefone 156.

COVISA MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

11- Esse texto serve para:

- A) orientar sobre a limpeza de quintais.
- B) convidar para um evento, uma festa.
- C) contar uma história sobre dengue.
- D) mostrar como se combate a dengue.

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES:

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

Esopo

Um camponês e sua esposa tinham uma galinha, que todo dia, sem falta, botava um ovo de ouro.

Supondo que dentro dela deveria haver uma grande quantidade de ouro, eles então a sacrificam, para enfim pegar tudo de uma só vez.

Então, para surpresa dos dois, viram que a ave, em nada era diferente das outras galinhas.

Assim, o casal de tolos, desejando enriquecer de uma só vez, acabam por perder o ganho diário que já tinham assegurado.

Moral da história:

*Quem tudo quer tudo perde.*Fonte: <<http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/fabula13a.htm>> Acessado em 6/08/2015

12- O que a galinha fazia todos os dias?

- A) botava um ovo comum.
- B) botava muitos ovos.
- C) botava um ovo de ouro.
- D) botava um ovo pequeno.

13- O camponês e sua esposa eram pessoas:

- A) interesseiras.
- B) bondosas.
- C) amigáveis.
- D) sensíveis.

*ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)***SE LIGA ACELERA BRASIL**

14- O casal resolveu matar a galinha porque pensou que:

- A) aquela era uma galinha comum.
- B) precisavam da galinha como alimento.
- C) dentro dela havia mais ovos de ouro.
- D) iam comprar muitas outras galinhas.

15- Esse texto mostra uma situação em que se destaca a:

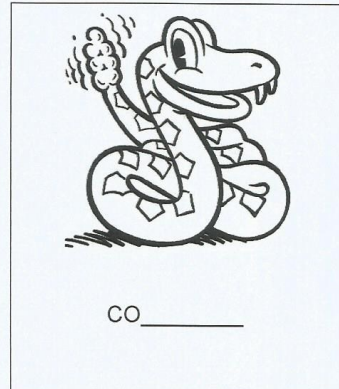
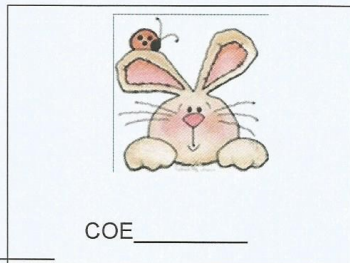
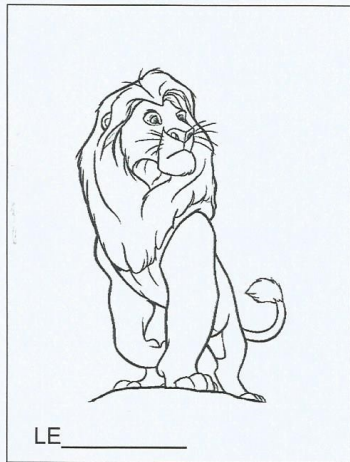
- A) mentira.
- B) ambição.
- C) alegria.
- D) amizade.

ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

SE LIGA ACELERA BRASIL



16- COMPLETE AS PALAVRAS, COLOCANDO AS LETRAS QUE FALTAM NOS QUADROS ABAIXO.

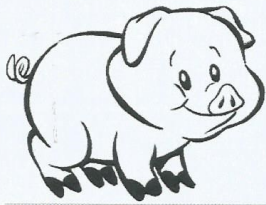


ANEXO F – Teste Diagnóstico de Alfabetização (continuação)

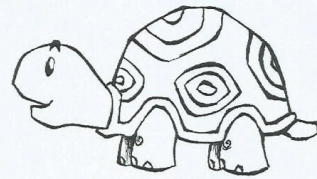
SE LIGA ACELERA BRASIL



17- ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS NOS ESPAÇOS ABAIXO:







ANEXO G - Ficha Síntese de Resultados Individuais

TESTE DIAGNÓSTICO do nível de alfabetização**Ficha síntese de resultados individuais**

Aluno: _____

Idade: _____ Ano que cursa: _____

Professor: _____

Registre o resultado do aluno na realização do teste diagnóstico de alfabetização preenchendo os quadros abaixo:

LEITURA E ESCRITA (ITENS DE 1 A 17)

Itens	Critérios definidos	Resultados
1 a 5	Pelo menos 4 respostas corretas	
6 a 11	Pelo menos 4 respostas corretas	
12 a 15	Pelo menos 2 respostas corretas	
16 e 17	Pelo menos 5 palavras corretas (do total de 7)	

PRODUÇÃO DE TEXTO (ITEM 18)

A produção textual do aluno encontra-se na escala _____, de acordo com os critérios estabelecidos no documento orientador.

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA – LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Acertos Leitura e Escrita	Escala Produção de texto	Nível de Proficiência

Analisados os resultados alcançados neste teste, em conformidade com os critérios estabelecidos, e avaliada a sua aprendizagem em demais atividades escolares, o aluno será encaminhado para:

() **Se Liga**() **Acelera Brasil**

 Assinatura do professor

Data: ____/____/____