



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Programa Acelera Brasil: discursos de verdade, regulação e
desprofissionalização docente**

Andrea Maria Matias

Kamila Lockmann
Orientadora

ANDREA MARIA MATIAS

Programa Acelera Brasil: discursos de verdade, regulação e desprofissionalização docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Kamila Lockmann

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo

RIO GRANDE
2019

Ficha catalográfica

M433p Matias, Andrea Maria.

Programa Acelera Brasil : discursos de verdade, regulação e desprofissionalização docente / Andrea Maria Matias. – 2019.
120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann.

1. Acelera Brasil 2. Trabalho docente 3. Regulação 4. Desprofissionalização I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 37.014.5

ANDREA MARIA MATIAS

Programa Acelera Brasil: discursos de verdade, regulação e desprofissionalização docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Kamila Lockmann

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo

Aprovada em 05 de agosto de 2019.

Prof^a Dr^a Kamila Lockmann - Orientadora

Prof^a Dr^a Rochele da Silva Santaiana - UERGS

Prof^a Dr^a Suzane da Rocha Gonçalves - FURG

O momento de agradecer

Entendo o momento de agradecer como prazeroso e, ao mesmo tempo, difícil pois não conseguirei nomear todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que essa experiência fosse possível. Sendo assim, farei meus agradecimentos às pessoas que estiveram mais intimamente ligadas a mim no âmbito acadêmico e familiar. Então agradeço:

Primeiramente à minha orientadora, professora Kamila Lockmann, mulher admirável, competente e inspiradora, que me acompanha desde a graduação, a quem admiro muito, e a quem serei eternamente grata. Gratidão por todos os momentos de estudos, escutas, por ter convivido semanalmente, através do grupo de estudos, com seus ensinamentos.

Obrigada pelas contribuições da pesquisa, pelas dicas, pela compreensão, e até por tua exigência e observância, que muito contribuíram com minha organização e foco na pesquisa. Agradeço também pelo incentivo para que eu me tornasse uma pesquisadora e com isso, uma profissional melhor.

À banca examinadora dessa pesquisa, professora Rochele Santaiana e professora Suzane da Rocha Gonçalves, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições de vocês, pois com suas sabedorias e olhares atentos me ajudaram a definir os rumos desta pesquisa.

À minha família, minha mãe, filhos e netinhos, pois, durante um grande período, não pude dar a devida atenção que merecem, por estar envolta com os estudos. Obrigada pela compreensão da minha ausência e apoio aos meus estudos. Amo muito vocês.

Agradeço aquele que escolheu compartilhar a vida comigo. Meu marido, amigo e tudo mais que se busca em um companheiro, pelo carinho e apoio em todos os sentidos. Obrigada pelo incentivo e paciência. Fostes de suma importância nessa caminhada. Nos momentos de desânimo, estresse e falta de inspiração foi contigo que pude contar. Obrigada por acolher meus projetos como se fossem teus. Obrigada por todo carinho. Te admiro, te respeito. Te amo!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão - GEIX, coordenado pela professora Kamila Lockmann, agradeço a todos os integrantes que fazem e já fizeram parte deste grupo. Agradeço a cada colega do grupo pelas contribuições, pelas parcerias, pelas dicas, pelos olhares atentos, pois cada um, do seu jeito, contribuiu com minha pesquisa.

Agradeço também à Marta Helena Freitas, mulher guerreira e comprometida com a educação, diretora da escola onde trabalho. Sou grata pela compreensão e apoio no sentido de

flexionar horários para que eu pudesse me dedicar melhor à pesquisa e frequentar as aulas do Programa. Sem seu apoio tudo teria sido mais difícil. Obrigada Martinha!

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, e aos colegas e professores com quem convivi durante o Mestrado. As discussões e os aprendizados compartilhados durante as disciplinas foram muito importantes para meu crescimento e para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande, instituição pública, gratuita e de boa qualidade na qual estudei desde a graduação e da qual sempre terei ótimas lembranças.

Por fim, agradeço a todos os cidadãos e cidadãs de meu país, pela contribuição de cada um, que, ao pagarem seus impostos, financiaram esta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar os discursos de verdade que sustentam o Programa *Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna, e como este opera sobre o trabalho docente. Na esteira das contribuições pós-estruturalistas, sobretudo do pensamento de Michel Foucault, fez-se uso de algumas ferramentas teórico- metodológicas, como *governamento e biopolítica*, para analisar os discursos do Programa. Tais discursos foram analisados a partir de alguns documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna que compõem o material de análise da pesquisa. A partir das incursões nos materiais de análise, foi possível construir cinco unidades de análise, as quais denominei: "A estatística como ferramenta para conhecer e governar" na qual mostro de que maneira o Instituto Ayrton Senna se utiliza da estatística como um saber necessário para mapear os problemas da educação no Brasil e justificar sua existência. Na segunda unidade, "O capital humano como valor de mercado", mostro que as intervenções do Programa *Acelera* podem ser compreendidas como investimentos em Capital Humano, com o intuito de gerenciar o risco da improdutividade dos alunos não aprendentes. Na terceira unidade, "A aceleração como busca da normalidade", percebe-se que os sujeitos posicionados com problema de aprendizagem são alvos do programa, que pretende normalizá-los e torná-los aptos a participar do jogo neoliberal, cuja tônica é a concorrência. Na quarta unidade, "O caráter salvacionista do Instituto Ayrton Senna", compreende-se um viés salvacionista nos discursos do Instituto, pois o mesmo acena com a possibilidade de acabar com as mazelas educacionais, colocando-se como o agente principal para resolver os problemas da educação brasileira. Por fim, na quinta unidade, "Regulação e desprofissionalização do trabalho docente no contexto do Programa", aponto que o Programa analisado se utiliza de estratégias como capacitação e controle externo para regular o trabalho docente e conduzir suas condutas, o que configura os professores do *Acelera Brasil* como meros executores de encargos, ensejando um processo de desprofissionalização docente. A partir dessa problematização este estudo possibilitou compreender que o Programa *Acelera Brasil* desqualifica a ação docente e conduz as condutas dos professores que dele participam, ao mesmo tempo que os exclui do processo educativo.

Palavras-chave: Acelera Brasil. Trabalho docente. Regulação. Desprofissionalização.

ABSTRACT

The present dissertation has as objective problematize the discourses of truth which hold the Ayrton Senna Institute's *Acelera Brasil* Program, and how it operates over teaching work . In the lines of poststructuralists contributions , mainly over the Michel Foucault's thoughts, was made use of some teoric - metodological tools, such as governance and biopolitics, to analyse the program's discourses. Such discourses were analysed over a few documents produced by Ayrton Senna Institute which compose the research analysis material. Over analysis material's incursions, was possible to construct five analysis units, which I've named it: "The statistics as tool to know and rule" in which I show in what manner Ayrton Senna Institute makes use of statistics as a necessary knowledge to map the problems in education in Brasil and justify its existance. In the second unit, "The Human Capital as market value.", I show that the intervention of the Acelera Program can be comprehended as investment in Human Capital, with the objective of manage the risk of non-learning studants' improductivity. In the third unit, "Acceleration as search for normality", is perceivable that the subjects positioned with learning difficulties are targets of the program, that intends to normalise and make them able to participate in the neoliberal game, whose tonic is competition. In the fourth unit, "The Salvationist character in Ayrton Senna Insitute", comprehend a salvationist bias in Institute's discourses, for the same waves with the possibility of ending education's adversities, putting itself as the main agent to solve the problems in brazilian education. To end, in the fifth unit, "Regulation and deprofissionalization of teaching work in the Program's context", I point that the analysed Program utilise strategies as capacitation and external control to regulate teaching work and conduct its conducts, which sets teachers of *Acelera Brasil* as mere charges executors, giving rise to a process of deprofissionalization of teachers. Going from this problematization this study made possible to comprehend that *the Acelera Brasil* Program dequalify the teacher action and conduct the teachers conducts that participate in it, and exclude them from the teaching process at the same time.

Key words: Acelera Brasil. Teacher Work. Regulation. Deprofessionalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do ídolo	51
Figura 2 - Apresenta alguns parceiros do Instituto Ayrton Senna.	55
Figura 3 - Logotipo do PAB	60
Figura 4 - Materiais utilizados pelos professores do PAB	61
Figura 5 - Pensadores do IAS	98
Figuras 6 - Comandos ao professor do Acelera	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no banco de teses da CAPES	28
Quadro 2 - Pesquisas encontradas no repositório digital do LUME – UFRGS	30
Quadro 3 - Pesquisas encontradas no repositório digital da UFPEL - GUAIACA	32
Quadro 4 - Pesquisas embasadas na perspectiva pós-estruturalista	33
Quadro 5 - A Pedagogia do Sucesso - Apresenta um livro publicado pela editora Saraiva em parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS de autoria de João Batista Araujo e Oliveira	37
Quadro 6 - Livro do professor - É uma publicação da Global editora e Instituto Ayrton Senna - IAS.	37
Quadro 7 - Site do Instituto Ayrton Senna.	38
Quadro 8 - Rotina das classes do Acelera Brasil.	63
Quadro 9 - Iniciativas do IAS	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desvio idade/série em 1996

42

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional Para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEIX	Grupo de Estudos em In/exclusão
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAB	Programa Acelera Brasil
PIM	Primeira Infância Melhor
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	17
2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	27
2.1 PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA	27
2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	34
3 UM OLHAR GENEALÓGICO PARA ACELERAÇÃO ESCOLAR	39
3.1 O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)	50
3.2 O ACELERA BRASIL E SUA PEDAGOGIA DO SUCESSO	57
4 ACELERA BRASIL E SUAS FORMAS DE GOVERNAMENTO	65
4.1 A ESTATÍSTICA COMO FERRAMENTA PARA CONHECER E GOVERNAR.....	66
4.2 O CAPITAL HUMANO COMO VALOR DE MERCADO.....	74
4.3 A ACELERAÇÃO COMO BUSCA DA NORMALIDADE.....	83
4.4 O CARÁTER SALVACIONISTA DO INSTITUTO AYRTON SENNA	91
4.5 REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	114

PRÓLOGO

Inspirada na Tese de Kraemer (2017) penso ser produtivo apresentar ao leitor uma organização do que encontrará na dissertação. Abaixo, apresento um quadro com os dados do trabalho.

Título	PROGRAMA ACELERA BRASIL: DISCURSOS DE VERDADE, REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
Pergunta de pesquisa:	Que discursos de verdade sustentam o Programa <i>Acelera Brasil</i> e como ele opera sobre o trabalho docente?
Objetivos:	a) Analisar os discursos de verdade presentes nos documentos que materializam as propostas produzidas pelo programa; b) Investigar as estratégias de governmentação que o Programa <i>Acelera Brasil</i> vem produzindo sobre o trabalho docente; c) Problematizar os efeitos de tais propostas para o campo educacional na sua articulação com a racionalidade neoliberal.
Noções - ferramenta	Governmentação; Biopolítica.
Metodologia	Análise documental dos seguintes materiais: <i>Livro A pedagogia do Sucesso;</i> Livros didáticos do Instituto Ayrton Senna; Análise do Site do Instituto Ayrton Senna.
Unidades de análise	A estatística como ferramenta para conhecer e governar; O capital humano como valor de mercado; A aceleração como busca da normalidade; O caráter salvacionista do Instituto Ayrton Senna; A regulação e desprofissionalização do trabalho docente no contexto do programa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

APRESENTAÇÃO

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010, p. 289-290)

Escolhi a epígrafe na qual Foucault afirma que uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Esta colocação traduz o processo que vivi durante a escrita que produzi e, conseqüentemente, fui modificada durante a mesma. Em alguns momentos, me senti insegura e sofri, pois houve muitos conflitos de ideias e muitas reescritas, por isso posso dizer que este trabalho possibilitou inúmeras reflexões e movimentos que contribuíram para exercitar a crítica em mim mesma. Tais exercícios produziram efeitos contínuos em meu próprio pensamento, a ponto de me tornar sujeito da minha própria experiência. O sujeito da experiência seria "algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.". (LARROSA, 2002, p.24).

Neste caso, tais efeitos foram no sentido de eu ser capaz de perceber e me tocar, ao longo da pesquisa, com as relações de poder que estão imbricadas nas práticas escolares e que vêm investindo, sutilmente, nas relações e nas condutas dos sujeitos escolares. Tal poder é insidioso e, ao mesmo tempo, modesto, a ponto de passar despercebido aos olhos de muitos, e se apresenta em forma de discursos. No âmbito dessa pesquisa, problematizo os discursos do Programa *Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna, materializadas em seus documentos, e o modo como elas estão conduzindo as condutas do professorado que trabalha no programa.

Na esteira das contribuições pós-estruturalistas, sobretudo do pensamento de Michel Foucault, faço uso de algumas ferramentas metodológicas, como *governamento e biopolítica* para problematizar tais questões.

A escrita está estruturada em quatro capítulos: no primeiro, intitulado *Primeiras aproximações* selecionei algumas vivências da minha trajetória acadêmica e profissional para mostrar como fui me aproximando não só do tema proposto, mas da perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa.

No segundo capítulo, *Pesquisas sobre a temática*, apresento algumas pesquisas que se aproximam do tema de minha investigação, bem como exponho os caminhos

metodológicos que trilhei durante a pesquisa. Por fim, mostro o problema de pesquisa, qual seja: *Que discursos de verdade sustentam o Programa Acelera Brasil e como ele opera sobre o trabalho docente?*

No terceiro capítulo, *Um olhar genealógico para a aceleração escolar*, destaco alguns acontecimentos históricos com o objetivo de mostrar como a aceleração escolar foi se constituindo a partir de uma necessidade, dando condições para a emergência do Programa *Acelera Brasil*. Na primeira seção, apresento o Instituto Ayrton Senna; na segunda seção, apresento o Programa *Acelera Brasil*.

E, por fim, no quarto capítulo, apresento as unidades de análise, quais sejam: *A estatística como ferramenta para conhecer e governar*, *O capital humano como valor de mercado*, *A aceleração como busca da normalidade*, *O caráter salvacionista do Instituto Ayrton Senna*, e *A regulação e desprofissionalização do trabalho docente no contexto do Programa*.

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'.
(LARROSA, 2002, p. 24-25 - grifos do autor).

Trago um excerto do texto de Larrosa sobre experiência, pois entendo que a mesma não se dá apenas através de vivências e conhecimentos adquiridos, mas sim quando nos expomos, nos sujeitamos a algo. Digo isso, porque este trabalho não se deu apenas a partir reflexões teóricas, surgiu também de uma trajetória pessoal e profissional que venho construindo sem me opor nem me impor, mas me expondo e, sobretudo sendo "tocada". A partir dessas experiências, algumas inquietações acerca da infância e da educação foram sendo produzidas e foram tecendo os caminhos que me conduziram até aqui.

Comecei minha experiência profissional com a educação no ano de 2005 quando fiz o curso Normal. Nesse período trabalhei como visitadora do Programa Primeira Infância Melhor (PIM)¹. As visitadoras deste programa tinham a função de atender semanalmente às famílias, orientando-as e auxiliando sobre o desenvolvimento infantil. Semanalmente eu visitava 25 famílias oferecendo atividades pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos.

Desde o início da minha trajetória, circulei por inúmeros espaços educativos, tanto fazendo substituições de professores em sala de aula nos Anos Iniciais na rede pública de educação, como trabalhando com a Educação Infantil em escolas da rede privada. Após ingressar na universidade no ano de 2009, para cursar Pedagogia, fui monitora², fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)³ e ainda mediadora de inclusão na Prefeitura

¹ O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) integra a política de governo do Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolvido desde 2003, constitui um programa institucional de ação socioeducativa que abrange famílias com crianças de zero até seis anos e gestantes em situação de vulnerabilidade social. Disponível em www.pim.saude.rs.gov.br.

² Disciplinas de Políticas Públicas para a educação e Cotidiano na Educação Infantil ministradas, respectivamente pelos professores Everton Bandeira Martins e Danielle Behend do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

³ Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Populares e Saberes Acadêmicos - da mesma Universidade. Coordenado pelo professor Dr. Vilmar Alves Pereira.

Municipal do Rio Grande. Também fui bolsista de iniciação científica/CNPq⁴, participando de um grupo de estudos e pesquisas Foucaultianas.

No decorrer do curso de graduação em Pedagogia, me aproximei inicialmente da teoria crítica. Nessa perspectiva, eu entendia que o professor devia ter uma prática libertadora e conscientizadora, na qual se deseja formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de mudar a realidade social. Conforme aponta Lockmann, "essa teoria tem-se ocupado em proclamar uma gama de discursos nos quais palavras como autonomia, criticidade e participação se tornaram 'moedas fortes' para qualquer proposta pedagógica". (LOCKMANN, 2010, p.17).

A minha problematização acerca da pedagogia como um espaço de libertação iniciou quando, em 2012, me inseri como bolsista de pesquisa intitulada *A educação inclusiva e a constituição da docência na Contemporaneidade*,⁵ cujo objetivo era analisar os discursos acerca da inclusão escolar que circulam em alguns artefatos midiáticos e perceber a forma como tais discursos produzem efeitos na constituição de determinados modos de ser professor e de exercer a docência na Contemporaneidade. Concomitante ao meu ingresso como bolsista desta pesquisa, iniciei estudos sobre Michel Foucault, participando de um grupo coordenado pelas professoras Kamila Lockmann e Maria Renata Alonso Mota.

A partir dessa experiência, e dos estudos que realizávamos no grupo, fui me aproximando cada vez mais do pós-estruturalismo e, sobretudo, das teorizações de Michel Foucault. As aprendizagens que fiz através das leituras deste filósofo me mostraram que não há uma perspectiva privilegiada a partir do qual possamos ver e entender melhor a realidade. Bem ao contrário, para o pós-estruturalismo o que nos interessa é problematizar todas as certezas.

Essas experiências nas escolas e na universidade, aliadas aos estudos do curso de Pedagogia, me possibilitaram desenvolver o trabalho de conclusão de curso. A pesquisa realizada intitulou-se *As práticas de cuidado e educação em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI na cidade do Rio Grande: um estudo histórico*⁶. Nessa pesquisa, analisei os deslocamentos ocorridos nas práticas educativas para a infância nas últimas décadas, além de realizar entrevistas com professores, diretores e mães de crianças. Ao desenvolver tal pesquisa, foi possível verificar que, nos últimos anos, a educação passou a ser alvo de muitas políticas e programas. Percebi também que houve uma disseminação de novas propostas educativas e investimentos na infância e que os entendimentos acerca da infância e

⁴ Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento tecnológico.

⁵ Esta pesquisa foi coordenada pela professora Dr^a Kamila Lockmann do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁶ Trabalho de Conclusão de Curso realizado sob orientação da professora Dr^a Kamila Lockmann - Instituto de Educação (FURG), 2012.

da forma de educá-la, foram ao longo do tempo produzindo algumas mudanças nas instituições de atendimento à infância no Brasil e colocando a educação dos pequenos como um assunto prioritário.

Não por acaso, nas últimas décadas vemos uma proliferação de políticas públicas para a infância, onde, cada vez mais, se investe em projetos e programas para a educação das crianças. Ao analisar os deslocamentos das práticas de cuidado/educação para Educação Infantil, alguns questionamentos começaram a emergir e me inquietar: Por que atualmente a infância passa ser alvo de tantas políticas e programas? Quais os objetivos presentes nas novas propostas educativas para a infância? Que compreensões e entendimentos embasam estas práticas? Qual lógica regula os investimentos atuais? Que princípios políticos, sociais e culturais os sustentam e os produzem? E quais os efeitos que tudo isso produzirá sobre os sujeitos infantis contemporâneos? Tais questionamentos não foram possíveis de serem analisados naquele momento. As incertezas continuaram a compor o meu cotidiano, pois passei a perceber as instituições educacionais como mais uma instância que opera sobre os sujeitos, mas principalmente me perguntando: como operam?

No ano de 2014, realizei concurso público para professora na rede estadual de Ensino da cidade do Rio Grande e me afastei temporariamente do grupo de estudos. Passei a atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Assim que ingressei na escola, assumi uma turma de 5º ano. Nos anos seguintes, assumi uma turma de 3º ano. Foi a partir daí que comecei a perceber as dificuldades de aprendizagem que muitos alunos apresentavam. Para melhor entender aquele cenário, busquei um curso de especialização em Psicopedagogia⁷. A pesquisa para a produção da monografia do curso de especialização me possibilitou desenvolver o trabalho intitulado *Psicopedagogia na pós-modernidade: novos desafios, novas práticas*. Em tal trabalho, empenhei meus esforços em verificar alguns desafios que os psicopedagogos enfrentam no ambiente escolar, atentando para a relação entre os problemas de aprendizagem e as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade pós-moderna. Dentre os achados, foi possível verificar que as dificuldades de aprendizagem por falta de atenção estão entre os principais motivos de atendimento psicopedagógico. Percebi que, desde o século XX, existe uma inclinação em atribuir os problemas de aprendizagem a causas orgânicas ou responsabilizar o professor, a família e a criança por tal dificuldade.

No ano de 2016, atuando no ciclo de alfabetização, tive a oportunidade de conhecer algumas práticas do programa *Acelera Brasil* através do relato de colegas de trabalho que já estiveram envolvidos com o programa. Ao ouvi-los, me senti provocada a conhecer um pouco mais. As falas dos professores evidenciaram que o programa institui práticas pedagógicas,

⁷ Pós-Graduação *lato sensu*. Cursada na faculdade Anhanguera.

pois possui um material didático próprio, uma metodologia específica e orienta as decisões pedagógicas regulando o trabalho docente em sala de aula. Percebi também que as práticas de tal programa produzem processos de in/exclusão sobre os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem.

Acostumada a refletir sobre minha prática e sobre o cotidiano na escola, comecei a problematizar cada vez mais as minhas "certezas". As experiências do meu trabalho na escola foram produzindo inquietações e questionamentos que me levaram a procurar mais subsídios para compreensão. Sendo assim, retornei ao grupo de estudos e pesquisas Foucaultianas, que atualmente é intitulado como *Grupo de Estudos em Educação e processos de In/exclusão – GEIX/CNPQ*⁸.

Com base nas leituras e discussões do referido grupo, "passei a perceber a inclusão escolar como uma prática que também exclui, visto que ela é produzida nas e pelas relações de poder". (CORRÊA, 2017, p. 23). Além disso, passei a ampliar minha compreensão sobre quem são os sujeitos anormais na escola, não restringindo essa categoria apenas àqueles sujeitos que convivem com alguma deficiência, mas também àqueles que são considerados um risco para a sociedade, como exemplo os sujeitos com dificuldade de aprendizagem. Sobre o termo *anormais*, tomo emprestadas as palavras de Veiga-Neto:

[...] na esteira das contribuições de Michel Foucault, uso a palavra anormais para designar esses cada vez mais numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS [sic], os 'outros', os miseráveis, o refugio enfim. (VEIGA-NETO, 2002, p.105).

Desses grupos citados por Veiga-Neto, destaco os sujeitos com dificuldades de aprendizagem os quais também são posicionados como *anormais*. Esses sujeitos se configuram como um risco porque estamos inseridos em uma sociedade onde o empreendedorismo e capital humano⁹ são valores sociais. "Argumentamos, portanto, que o 'humano', um conjunto de capacidades, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital". (LÓPEZ-RUIZ apud GADELHA, 2013). Portanto, seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, o produto de um investimento de capital feito em sua educação.

Nesse sentido tem se disseminado, de forma surpreendente uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos verdadeiros empreendedores.

⁸ Grupo de estudos e Pesquisa em Educação e Processos de in/exclusão. Tem como objetivo oferecer um espaço de estudo, discussão e aperfeiçoamento para alunos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), alunos da pós-graduação, assim como para professores da Educação Básica da rede pública de ensino. Coordenado pela professora Dr^a Kamila Lockmann.

⁹ Mais adiante, abordarei especificamente sobre o Capital Humano.

Estes são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, flexíveis, inventivos, com senso de oportunidades, com notável capacidade de provocar mudanças etc.[...] Essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos. (GADELHA, 2013, p.156).

Diante disso, observo um movimento de inclusão, onde o objetivo é que os sujeitos desenvolvam um conjunto de habilidades, capacidades e aptidões para o mundo do trabalho, o que se configura em investimentos em capital humano.

Klein (2010), em sua pesquisa de doutorado, argumenta que a reprovação escolar se torna uma ameaça escolar e social nesse contexto contemporâneo "[...] onde outras relações entre os sujeitos precisam ser criadas a fim de dar continuidade ao desenvolvimento do projeto de modernidade, que passa a ser enfaticamente regido por princípios neoliberais". (KLEIN, 2010, p.137).

O interesse do Estado em mudar o mapa da educação atual se evidencia através de políticas públicas e de parcerias com o setor privado. Para tentar realizar tal objetivo, precisa alcançar os sujeitos classificados pela norma "que mede seus desvios e lhe confere um lugar, uma posição nos espaços normativos da sociedade". (ARNOLD, 2007, p. 90). Nesse sentido, os sujeitos que reprovam são posicionados como indivíduos fora da média e que precisam ser corrigidos, trazidos para a média da normalidade. Ainda sobre a média, Arnold acrescenta:

[...] a média não quer somente normalizar o indivíduo posicionado em uma zona fora da normalidade, mas quer alcançar a população dos não-aprendentes pela regulamentação. Para isso, busca estratégias voltadas para vigilância e o controle dos sujeitos fora da média, estratégias estas que encontram no discurso da segurança social motivos para operar sobre os problemas que se constituem como ameaça social. (ARNOLD, 2007, p. 98).

Trata-se de controlar os alunos ditos anormais, pois o processo da norma não suporta exclusões, todos precisam estar incluídos. Ao entendermos a inclusão como um imperativo do Estado, podemos considerá-la "como um princípio que demanda ações do Estado sobre a população que [se] quer governar" (LOPES *et al.*, 2010, p.22). Estas autoras ainda acrescentam que:

[...] na contemporaneidade, a inclusão ocupa lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos. De igual modo, pressupõe fazer investimentos para que a situação daqueles já beneficiados por uma cultura

econômica e social local e global permaneça em condições de empreendimento em suas redes de relações. (LOPES *et al.*, 2010, p.6).

Tais ações vêm intervindo em todas as esferas sociais e são apresentadas em formas de políticas e programas¹⁰ de diferentes ordens que "regulam, normatizam, gerenciam e governam diferentes grupos". (FROHLICH, 2018, p.31).

[...] ações que se traduzem na forma de políticas que regulam e normatizam a assistência, a saúde e a educação: de programas educacionais que se efetivam diretamente nas escolas; enfim, ações que buscam governar determinadas parcelas da população, seja pelo risco que estas oferecem ou pela necessidade de colocação das mesmas na ordem do jogo neoliberal. (FROHLICH, 2016, p.6).

A partir dessa compreensão alargada de anormalidade e de inclusão, passei a me interessar pelos sujeitos com dificuldades de aprendizagens e a perceber a proliferação de programas desenvolvidos nas escolas para atendê-los. Entre eles, o Programa *Acelera Brasil* me chamou a atenção.

Tal Programa¹¹ é uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna e tem como objetivo promover a correção do fluxo escolar a partir de um convênio com redes estaduais e municipais de ensino. Este programa tem como características:

- ✓ é articulado por uma entidade não governamental (Instituto Ayrton Senna);
- ✓ possui materiais próprios para alunos e professores, podendo ser utilizados em qualquer município;
- ✓ sistemática de acompanhamento, planejamento e controle do processo;
- ✓ estratégias e materiais para diagnóstico e alfabetização de alunos defasados e não alfabetizados;
- ✓ avaliação externa anual, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC).. (OLIVEIRA, 2002, p. 179).

A partir dessas características, o programa funciona da seguinte forma: num primeiro momento, identifica os sujeitos desviantes, aqueles que escapam da média escolar compreendida como normal. São os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, multirrepetentes, os que não aprendem no mesmo ritmo e nas mesmas condições que a parcela de alunos considerados normais. Após tal identificação e classificação, (operações estas desenvolvidas pela norma), a escola seleciona os alunos que irão compor a turma *Acelera*. Ao compor essa turma com os alunos desviantes, o programa os transforma em alvos para uma variedade de intervenções que pretende corrigi-los, normalizá-los e, sobretudo, gerenciar os

¹⁰ Programas e projetos na administração pública são formas de organizar toda estratégia governamental para dar cumprimento às políticas públicas que precisam ser implementadas. (AGUILAR, 2012)

¹¹ Discorrerei sobre o *Acelera Brasil* em uma seção específica.

riscos que eles podem causar para si e para a população, caso não consigam sair dessa posição de não aprendentes e de multirrepetentes. Após a constituição das turmas, é distribuído um material aos alunos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Não só os alunos são alvo dessas intervenções, mas também os professores da "Turma *Acelera*", os quais recebem formações e material para aplicar em sala de aula. Enfatizo que o foco de minha pesquisa foi perceber como o trabalho docente é regulado a partir de tal programa.

Esse movimento pode ser visto pela ótica da in/exclusão, tendo em vista que ao promover a inclusão dos alunos selecionados na turma do *Acelera*, automaticamente estes alunos passam a fazer parte de uma turma, que, na maioria das vezes, é posicionada na escola como aqueles que não têm inteligência, que reprovam muito, que são atrasados, etc. Na maioria dos casos, são estudantes com vulnerabilidade social, acompanhados de muitas necessidades no que tange ao apoio familiar, bem como estrutural e emocional.

Podemos perceber também que o programa identifica, classifica e inclui aqueles sujeitos que estão fora da média escolar para produzir sobre eles intervenções ou, se preferirem, investimentos educacionais que os possibilite se aproximar, ao máximo, da média normal. Desta forma, entendo que esses sujeitos também são alvo das políticas de inclusão. Compreendo-o como um programa que pretende incluir os sujeitos, mas que ao mesmo tempo também produz práticas de exclusão. Por isso, opto em entendê-lo como uma prática de in/exclusão colocada em funcionamento pela racionalidade neoliberal.

Veiga-Neto e Lopes afirmam que

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses 'todos' (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

O programa, ao mesmo tempo em que inclui para agir sobre os sujeitos e investir em capitais humanos, também posiciona os sujeitos em determinados lugares dentro da escola, como não aprendentes ou com dificuldade de aprendizagens. Portanto, o acesso dos alunos com problemas de aprendizagem ao referido programa não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Com a circulação do programa de correção da distorção idade/série e do fluxo escolar, percebe-se que algumas verdades têm se proliferado por meio de muitos discursos no campo educacional, responsabilizando a escola e os professores dos Anos Iniciais pelo fracasso escolar e pelo alto índice de alunos reprovados nessa etapa. Observo que a escola, na

maioria das vezes, esteve associada a projetos e programas educacionais, em suas diferentes feições.

Percebo o programa como um investimento de poder que controla as práticas dos professores, com um poder insidioso, e permanente. Ao me aproximar das teorizações Foucaultianas, comecei a perceber a presença de um poder que age produzindo "coisas". O poder para Foucault é entendido como uma relação que "produz coisas, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2014, p.45). Compreendo o poder como algo que não se encontra centralizado, ele se manifesta nas relações sociais, está disperso pelo tecido social: "existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha, universal e capilarmente" (VEIGA-NETO, 2005, p. 147).

Vejo esse conceito de poder operando no programa *Acelera Brasil*, uma vez que o mesmo se desenvolve dentro de uma racionalidade neoliberal e também desenvolve estratégias de condução das condutas que agem sobre os sujeitos escolares, buscando resolver problemas educacionais como a regularização do fluxo escolar da forma mais econômica possível. Percebo que o programa voltado para a correção do fluxo escolar vem se propagando como garantia de aprovação. Sendo assim, é fundamental pensarmos nas estratégias governamentais que se articulam no interior das políticas atuais para a educação, como, por exemplo, os programas educacionais que circulam nas escolas. Tomas Tadeu da Silva nos lembra de que:

A situação enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores educacionais, como consequência de métodos "atrasados" e ineficientes de ensino de currículos inadequados e anacrônicos. Dado tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. (SILVA, 2001, p 18-19)

Planos, projetos e programas emergem para dar viabilidade ao projeto neoliberal para a gerencia da educação. Programas como o *Acelera Brasil* surgem como "soluções" para corrigir problemas educacionais como a distorção/idade série, reprovações e evasões, bem como alcançar metas para o ranking educacional.

O Programa *Acelera Brasil* (PAB) tem como principal objetivo diminuir os altos índices de reprovação da rede pública, ajustando a idade do aluno à série cursada por ele. O *Acelera Brasil* é um programa específico para ajuste idade/série, utiliza a aceleração da aprendizagem como estratégia para corrigir o fluxo escolar. O que o torna interessante de ser questionado, uma vez que o que é acelerado não é a aprendizagem, mas sim o rendimento, a performance, ou os índices de aprovação. O que importa aqui é o desempenho. Concordo com

Bujes (2002, p.167) quando afirma que "num sistema que tem a performance por base, o que interessa são os resultados". Vivemos sob uma governamentalidade neoliberal de supervalorização da competitividade e na maioria das vezes, somos interpelados e constituídos por ela.

Percebe-se que a circulação desses programas educacionais tem ganhado força a partir da década de 1990, com uma série de políticas educacionais. Tais políticas surgem no momento histórico em que no Brasil vemos a emergência de uma nova racionalidade política, o neoliberalismo.

Em sua tese, Hattge (2014) olha para o neoliberalismo em sua forma norte-americana, usando como chave de análise sua articulação com a Teoria do Capital Humano e acrescenta que "o neoliberalismo, por sua vez pode ser entendido como uma tática de governo em que o estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre sujeitos e instituições.". (HATTGE, 2014, p.60).

A educação passa a ser, assim, uma forma de investimento no futuro: "Desse modo, a educação escolarizada que deve investir em capital humano, em uma aprendizagem com determinadas características específicas passa a se constituir em uma preocupação cada vez maior em diferentes áreas como a economia e a administração". (HATTGE, 2014, p.61).

Conforme Gadelha (2013), o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, pois se observa um deslocamento do objeto de análise do governo, "já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.". (GADELHA, 2013, p.144). Com isso, o autor nos lembra que, nessa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não é uma ideologia ou apenas uma teoria econômica, mas constitui-se numa forma de vida que incide na subjetividade daqueles que são governados, moldando suas formas de ser e de se conduzir a partir de determinados princípios.

É importante reiterar que o tema escolhido não surgiu por acaso, pois o acesso a diferentes leituras e posicionamentos teóricos pós-estruturalistas foram suscitando diferentes perguntas, não só sobre a escola, mas também sobre algumas estratégias de *governamento* e como elas operam nos sujeitos escolares, sobretudo sobre os docentes.

Assim, renovo que passei a ter contato com o Programa *Acelera Brasil* na minha atuação enquanto professora, as práticas desenvolvidas pelo mesmo me provocaram, me inquietaram e me conduziram ao curso de mestrado. Após as leituras e discussões sobre o tema, construí o problema de pesquisa que orienta essa investigação, qual seja: *Que discursos de verdade sustentam o Programa Acelera Brasil e como ele opera sobre o trabalho docente?*

Para me auxiliar no estudo, passou a ser necessária a busca por trabalhos acadêmicos que abordem o programa *Acelera Brasil*, com o intuito de encontrar contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Na próxima seção apresento algumas pesquisas encontradas.

2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

2.1 PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

*[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época;
não é fácil dizer alguma coisa nova.
(FOUCAULT, 2009, p.50).*

Pesquisar sobre um tema é um movimento importante, pois nos possibilita, além de olhar o que já foi pesquisado, poder trazer algo de novo sobre pesquisas que trabalhem com a temática que intencionamos pesquisar. Conforme Paraíso (2012, p.38), devemos “[...] mostrar o que já foi feito para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento”.

Frohlich acrescenta que

Cada época produz verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modos de ser e viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento. (FROHLICH, 2018, p.50).

Apresento aqui algumas pesquisas que se aproximam da temática que desenvolvi. Penso ser importante destacar que essa não foi uma tarefa fácil. Digo isso porque a temática sobre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o *Acelera Brasil* é abordada de modos bastante diferenciados. Outra dificuldade foi a associação com a perspectiva teórica escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa. O uso de conceitos Foucaultianos e de outros autores pós-estruturalistas, delineia formas outras de construção e escrita da pesquisa, parecendo ir "contra a maré", conforme refere Frohlich (2018). A maior parte das pesquisas encontradas estão embasadas em uma perspectiva crítica. O que sinaliza uma diferenciação para o empreendimento que tentei desenvolver aqui. Dessa forma, não se trata de compreender tais pesquisas como melhores ou piores, mas apenas com abordagens distintas que, muitas vezes, podem conversar entre si. Foi esse exercício que tentei desenvolver: buscar por pesquisas que compartilhem de um tema comum e perceber como cada uma delas pode contribuir para a investigação que desenvolvi.

As produções acadêmicas que foram encontradas me permitiram verificar o que está sendo produzido e discutido em relação à temática que escolhi para pesquisar. Paraíso (2014, p. 35) nos alerta para a pertinência do que já foi produzido sobre o tema escolhido.

[...] lemos [e estudamos] com muita paciência os ‘ditos e escritos’ sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz parecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes. [...] necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos.

Penso que, em tempos de neoliberalismo, pesquisar e discutir sobre o programa *Acelera Brasil*, torna-se importante para o campo da educação, pois nos permite problematizar os efeitos que tal programa produz no trabalho dos professores que dele participam.

Sendo assim, pesquisei o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conhecer algumas pesquisas sobre o tema que pretendo estudar. Fiz também levantamento no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), no repositório da Universidade Federal do Rio Grande (ARGO), bem como no repositório institucional da Universidade Federal de Pelotas (GUAICA). No processo de busca, inicialmente, utilizei as palavras *Acelera Brasil* por serem as palavras principais de minha investigação. Com essa expressão não encontrei nenhuma dissertação ou tese. Tentei buscar outras expressões que se aproximassem do que pretendo investigar e encontrei na CAPES 57 registros sobre o assunto *Instituto Ayrton Senna*. No LUME, encontrei 5 trabalhos que se aproximam da minha temática. As teses e dissertações encontradas foram elaboradas entre os anos de 2008 a 2018.

Ainda que na busca realizada no portal de periódicos da CAPES, LUME, ARGO e GUAICA não se tenha encontrado trabalhos acadêmicos que abordem o programa *Acelera Brasil* e seus efeitos sobre o trabalho docente, foi possível destacar algumas pesquisas que possuem aproximações com a minha, a saber:

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no banco de teses da CAPES

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
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.	Rosilane Soares do Nascimento Queiroz	2010	Universidade Federal de Goiás (UFGO)	Terceiro Setor. Instituto Ayrton Senna. Políticas públicas.

A ação do Instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação	João Carlos Macieski Michel	2010	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Políticas públicas. Educação. Alianças sociais estratégicas. Sociedade civil.
A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial	Luana Bergman Soares	2010	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Relação público Privada. Educação Instituto Ayrton Senna. Gestão educacional.
Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru.	Maria Ivania Almeida Gomes Porto	2011	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Reforma pública. Gestão educacional. Instituto Ayrton Senna Parceria.
Políticas de gestão escolar na rede municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria Público Privada (2005-2008)	Luciana Cristina Lopes Dantas	2011	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Políticas de gestão educacional. Parceria público privada. Gestão escolar.
Instituto Ayrton Senna, ressignificado a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do programa Acelera Brasil.	David Santos Pereira Chaves	2012	Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Instituto Ayrton Senna. Programa Acelera Brasil. Cidadania. Secretaria municipal do Rio de Janeiro.
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	2014	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Parcerias Público-Privadas. Instituto Ayrton Senna. Correção de Fluxo. Gestão Escolar.
O terceiro setor e a correção de fluxo escolar: processo de exclusão branda?	Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza	2015	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs)	Fracasso/Sucesso escolar. Programa Se Liga e Programa e Acelera Brasil. Exclusão branda.

Fonte: elaborado pela autora

Queiroz (2010) propôs discutir na dissertação o papel do Terceiro Setor nas políticas públicas brasileiras a partir dos anos 1990, tomando como caso para análise a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) e Seduc - TO na oferta dos programas de correção de fluxo escolar *Se Liga e Acelera Brasil*. O estudo buscou verificar os impactos desses programas na

gestão e organização do trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental jurisdicionadas à Seduc - TO na parceria com o IAS.

Michel (2010), em sua dissertação buscou analisar os contextos e textos que deram origem e sustentação a proposta do Instituto Ayrton Senna, sua rede de alianças sociais estratégicas e parcerias na gestão das políticas públicas educacionais brasileiras.

Soares (2010), em sua dissertação, procurou compreender as determinações e consequências da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a prefeitura de Joinvile entre os anos de 2001-2008, averiguando as mudanças que ocorreram nesse período, tomando como principal referência os sujeitos que participaram desse processo.

Porto (2011), em sua dissertação, trata da quebra do paradigma da gestão pública educacional, através da parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Dantas (2011), em sua pesquisa, de dissertação problematiza as mudanças ocorridas na política da gestão educacional, da rede Municipal de Campo Grande, no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o governo municipal e o Instituto Ayrton Senna.

Chaves (2012), em sua dissertação, analisa o protagonismo que o Instituto Ayrton Senna tem alcançado na escola pública ao funcionar como braço operativo do empresariado num contexto histórico do neoliberalismo. E também identifica como o Instituto Ayrton Senna, através da concepção da cidadania burguesa, pode ressignificar o papel social da escola pública no Município do Rio de Janeiro, através do desenvolvimento do programa *Acelera Brasil*.

Pojo (2014), em sua tese, problematiza a relação existente entre as orientações emanadas pela parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Benevides (PA), executadas por meio dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*, e o processo de interferência na política de educação municipal e, conseqüentemente, no “fazer pedagógico” dos professores.

Souza (2015), em sua dissertação, verificou se os estudantes egressos de programas de correção de fluxo escolar que foram promovidos e/ou acelerados para anos correspondentes à idade cronológica obtiveram sucesso escolar nos estudos posteriores.

Quadro 2- Pesquisas encontradas no repositório digital do LUME – UFRGS

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
A parceria público privada na educação: implicações para a gestão da escola	Juliana Selau Lumertz	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Parceria público-privado. Terceiro setor. Quase mercado. Gestão escolar. Autonomia.
Concepções de gestão nos programas do	Marilda de Oliveira Costa	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul –	Estado. Terceiro setor. Teorias das organizações.

Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do estado e da sociedade civil			UFRGS	Instituto Ayrton Senna
A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privada	Luciani Paz Comerlato	2013	Universidade Federal do Rio grande do Sul – UFRGS	Capital/Capitalismo. "Terceiro setor". Instituto Ayrton Senna. Gestão democrática da Educação. Gestão gerencialista da Educação.
Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do instituto Ayrton Senna (2007-2010)	Maria Raquel Caetano	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Administração pública Gestão da Educação. Instituto Ayrton Senna. Programa Circuito Campeão.
A construção histórica da relação público privada na promoção do direito á educação	Daniela de Oliveira Pires	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Construção histórica. Relação público privada. Direito á educação. Estado brasileiro. Constituição Federal.

Fonte: elaborada pela autora

Lumertz (2008), em sua dissertação, analisa a parceria entre a rede municipal de ensino de Sapiranga/RS e o Instituto Ayrton Senna, e a consequências que produz na gestão educacional.

Costa (2011) analisou, em sua tese, as concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna (IAS), identificando os conceitos fundamentais de sustentação da proposta de gestão desse Instituto e as possibilidades de sua materialização na educação pública municipal de Cáceres (MT).

A pesquisa de Comerlato (2013) em sua tese, teve como objetivo analisar as decorrências da lógica do sistema capitalista e a inserção do "terceiro setor" na gestão da educação brasileira, apresentando o Instituto Ayrton Senna como um exemplo das novas relações entre estado e "terceiro setor", a fim de compreender as estratégias de inserção da lógica do capital na gestão pública da educação.

A tese de Caetano (2013) analisa as relações estabelecidas entre as redefinições no papel do Estado, as reformas instituídas na gestão pública, a inserção do Instituto Ayrton Senna na educação e as implicações decorrentes acerca da implantação do Programa Circuito Campeão na gestão pedagógica da escola no período de 2007 a 2010.

Pires (2015), em sua tese, analisa a constituição histórica da relação público privada na formação do estado nacional, como forma de compreender a inserção da lógica da relação público-privada na promoção do direito á educação com o propósito de demonstrar a condução do processo educacional nos períodos anteriores á formação nacional.

Quadro 3 - Pesquisas encontradas no repositório digital da UFPEL - GUAIACA

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul.	Fernanda Amaral de Souza	2011	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Parceria pública privada. Autonomia. Cotrole. Trabalho docente
Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM.	Simone Gonçalves da Silva	2018	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	ENEM. Políticas avaliativas. Discurso Governamentalidade. Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora

Souza (2011), em sua Tese, analisa como o Programa de Intervenção Pedagógica de Alfabetização Alfa e Beto, de iniciativa privada, instituiu-se em duas escolas públicas Estaduais do Rio Grande do Sul, Gestão 2007-2010; e como os docentes percebem seu trabalho neste programa de intervenção, visando entender que efeitos podem ter sobre a autonomia e o controle do trabalho docente.

Silva (2018), em sua dissertação, analisa como os discursos do ENEM produzem efeitos no currículo do Ensino Médio e passam a instituir novos sentidos e significados sobre os processos de ensinar, aprender e conhecer na contemporaneidade. Tal pesquisa, de inspiração pós-crítica, estabelece conexões com os estudos foucaultianos, utilizando-se das noções de discurso e de governamentalidade. Portanto, pode contribuir de forma significativa com minha pesquisa.

Escolhi tais pesquisas, porque se aproximam do que pretendo pesquisar no mestrado. O que se entende como terceiro setor e parceria público-privada na educação permeiam as pesquisas citadas. Tais trabalhos me oferecem subsídios para ampliar a compreensão e reflexão sobre o *governo* dos sujeitos escolares na atualidade, pois provocaram questionamentos como: Quais as relações que se estabelecem entre as novas definições do papel do Estado, a imersão do Instituto Ayrton Senna na educação, e as práticas do programa *Acelera Brasil?* Como se articulam? Que efeitos produzem?

Penso ser considerável reiterar que a maioria dos trabalhos citados não foram desenvolvidos a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e, por isso, analisarei com cuidado o que pode contribuir com minha pesquisa. Paraíso (2012) coloca que podemos usar qualquer contribuição que possua algum saber, algum conceito ou estratégia metodológica ou algum procedimento que seja útil para os nossos trabalhos de investigação:

Usamos tudo aquilo que nos serve das diferentes disciplinas, dos diferentes campos teóricos, das diferentes metodologias de pesquisa. Somamos, juntamos articulamos

estabelecemos relações pra ver no que dá, para encontrarmos modos de fazer, de obter as informações que necessitamos. Usamos o que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever- analisar nossos objetos, compreendê-los, dizer algo diferente sobre eles a partir deles. (PARAÍSO, 2012, p.34).

Os trabalhos selecionados se aproximam da minha pesquisa por ora trabalharem com as parcerias público-privadas, ora por investigar os efeitos de determinadas políticas no currículo e no trabalho docente, bem como problematizarem as estratégias governamentais para a educação.

No bojo da teoria pós-estruturalista destaco algumas pesquisas que me ajudam a pensar como as estratégias de *governamento* se articulam e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares, a saber:

Quadro 4 - Pesquisas embasadas na perspectiva pós-estruturalista

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Escola campeã: estratégias de governo e auto regulação.	Domênica Morgana Hattge	2007	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Gestão educacional. Discurso. Escola campeã.
Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação.	Domênica Morgana Hattge	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Todos pela Educação. Performatividade. Desempenho. Inclusão. Reforma Educacional.
A tríade Ciclo de Alfabetização PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil.	Rosimar Isidoro Machado	2018	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Políticas Públicas. Alfabetização. Docência. Biopolítica. Subjetivação.

Fonte: elaborado pela autora

Hattge (2007), em sua dissertação, problematizou os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa *escola campeã*, criado pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil.

Hattge (2014), em sua tese, analisou o movimento *Todos Pela Educação (TPE)*, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro. Também analisa a emergência do movimento no cenário político atual, considerando suas implicações. O conceito de performatividade enquanto cultura do desempenho, aliado à cultura de metas do movimento Todos pela Educação desenvolvido nesta tese, me ajudou a pensar como vão se produzindo novos modos de regulação e novas subjetividades de alunos e professores, bem como a reconfiguração do currículo.

Machado (2018), em sua dissertação, analisa as atuais políticas públicas de alfabetização no Brasil, a partir da problematização de como a tríade – Ciclo de Alfabetização PNAIC/ANA - opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente. Este estudo me ajudou a pensar sobre as formas de condução e de *governamento* do trabalho docente.

Nesta seção, tentei cercar o tema que investiguei olhando para as produções existentes e que podem contribuir com as discussões desenvolvidas neste trabalho. A partir disso, pude elaborar a metodologia acerca dos caminhos percorridos nesta investigação. A seguir, apresento as etapas metodológicas que utilizei para o desenvolvimento da minha pesquisa.

2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Preciso admitir que, ao início da investigação, eu não tinha, delineado de antemão, os caminhos que pretendo trilhar. Não contava com processo metodológico algum, previamente desenhado para guiar meu percurso. A inexistência de tal orientação [...] permitiu-me um inusitado espaço de liberdade. (BUJES, 2002, p.89).

Início essa seção com as contribuições de Maria Isabel Bujes, uma vez que não pretendo aqui delinear de antemão os caminhos que intencionei trilhar ou mesmo fazer uma seleção prévia de técnicas organizadas para guiar meu percurso. Penso ser importante ressaltar que o caminho das teorizações escolhido me possibilitou refazer passos, sempre que necessário. Pois, "não exige uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado" (BUJES, 2007, p. 32). Entretanto, é preciso lembrar que essa flexibilidade presente na construção de um caminho metodológico não abre mão do rigor. Como nos lembra Veiga-Neto,

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com 'vale tudo', com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. (2009, p. 87).

A partir dessa compreensão, apresento a metodologia que utilizei para responder o problema de pesquisa. Utilizei a abordagem foucaultiana como uma caixa de ferramentas para o que me propus pesquisar e, sobretudo, por serem produtivas e pertinentes para a minha

investigação. Os conceitos-ferramentas “[...] possibilitam examinar com mais sutileza e minúcia o objeto de estudo. Uma ferramenta [...] permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento”. (LOCKMANN, 2013, p. 43).

Assim, considero pertinente citar um breve excerto do curso "Em defesa da sociedade", no qual Michel Foucault expressa a vontade de que suas obras fossem usadas como ferramentas:

[...] considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisas, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhe dão, e isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço. (FOUCAULT, 2005, p. 4).

Os conceitos escolhidos contribuíram muito para problematizar o que pesquisei, na medida em que tais ferramentas me permitiram estabelecer relações entre os discursos e aquilo que eles nomeiam. Lockmann (2013, p.46) salienta que “[...] há, portanto a necessidade de estabelecer critérios, de justificar escolhas, de definir percursos, sem que, com isso, se institua uma prisão a um caminho metodológico construído a priori.”.

Após ler o material empírico, e perceber a forma de funcionamento do Programa elegi algumas ferramentas para subsidiar a análise dos mesmos. Utilizei as noções foucaultiana de *governamento* e *biopolítica* como ferramentas analíticas desta investigação, pois entendo que tal referencial teórico-metodológico contribui para problematizar sobre os efeitos que o Programa *Acelera Brasil* produz no trabalho docente.

Como *governamento*¹², entendo "executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações alheias". (VEIGA-NETO, 2005, p. 22). Este autor lembra-nos que as "práticas de governo" não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em *práticas de governo*. Ou seja, um conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que tem por objetivo governar a população.

Como *biopolítica* entendo um tipo de gestão da vida como um todo. Com seu aparecimento, o modelo de sociedade disciplinar que operava pelo disciplinamento dos corpos individualmente, foi se deslocando e dando ênfase para o controle do corpo-espécie (população). Isto é, "a biopolítica se ocupa de processos relacionados ao controle e a

¹²Veiga-Neto explica que o uso da palavra *governamento* na língua portuguesa tem como objetivo tornar mais fácil o duplo entendimento que a perspectiva foucaultiana atribui a palavra *governo*. Ver mais em: Veiga-Neto "Coisas de governo..." In: **Imagens de Foucault e Deleuze ressonâncias nietzschianas** / Margareth Rago, Luis B Lacerda Orlandi, Alfredo Veiga-Neto (org.)- Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2ed.

regulação de uma população.". (MACHADO, 2018, p.65). A *biopolítica* se apresenta como uma tecnologia de poder de um governo, uma ação de governar com a intenção de gerenciar uma dimensão coletiva, assim como foi atribuído por Foucault (2008).

Foi possível perceber como essas estratégias *biopolíticas* de *governo* são acionadas pelo programa a partir de algumas publicações e documentos que respaldam o funcionamento do mesmo. A partir dessa compreensão, como metodologia, analisei alguns documentos do programa *Acelera Brasil* para conhecer os discursos produzidos pelo mesmo. Pois penso que documentos fazem parte de discursos mais amplos e que manifestam verdades de uma determinada época.

Trata-se de tentar “[...] estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poderes os enunciados ativam e colocam em circulação”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 125).

Le Goff (2003) afirma que o documento “[...] não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...]” (p. 537-538). A partir dessa compreensão, fiz uma análise minuciosa dos documentos, com o intuito de direcionar meu olhar para as estratégias que por eles são efetivadas.

Sendo assim, entendo que tais documentos podem gerar efeitos nas formas como os sujeitos pensam e agem, se configurando, portanto, como um potente material de análise. Em sua obra "Arqueologia do saber", Foucault nos diz que “a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os *documentos* do passado e transformá-los em *monumentos*”.

[...] a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 1986, p.8).

Ao analisar documentos, nos deparamos com o visível e o enunciável, o que nos permite problematizar o que está sendo dito e legitimado por tais documentos. Desta forma, analisar os documentos do programa significa estar diante da "inquietação diante do que é discurso em sua materialidade de coisa pronunciada ou escrita". (FOUCAULT, 1996, p.8).


Assim como Fisher (2001), não olho os discursos como signos, significantes que se referem a determinados conteúdos "quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de "reais" intenções, conteúdos e representações escondidas nos e pelos textos.". (p.198). Foucault afirma:

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56).

Analisar os discursos seria contemplar as relações históricas e as práticas presentes nos discursos. Fazer uma história dos objetos discursivos. É importante reiterar que, assim como Lockmann (2010, p. 76), “Não pretendo, ao analisar os documentos, interpretar seu conteúdo interno ou desvendar alguma suposta intenção obscura e oculta. O tipo de análise a que me propus se dá no nível do próprio texto, daquilo que está dito, que está posto como materialidade do discurso”.


Considereei significativo analisar os discursos que se materializam nos documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna para identificar que estratégias de *governamento* eles acionam para agir sobre os professores. Para isso, selecionei os seguintes materiais, os quais apresento nos quadros a seguir:

Quadro 5- **A Pedagogia do Sucesso** - Apresenta um livro publicado pela editora Saraiva em parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS) de autoria de João Batista Araujo e Oliveira.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO
	A Pedagogia do Sucesso embasa a proposta pedagógica do programa e está alicerçada em cinco Eixos Teórico- Metodológicos, cada um deles com foco num dos elementos dos processos de ensino e de aprendizagem que constituem a "Pedagogia do Sucesso". Araujo foi o idealizador do programa e sua proposta vem fundamentando as práticas do Programa <i>Acelera Brasil</i> .	2004

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 6 - **Livro do professor**- É uma publicação da Global editora e Instituto Ayrton Senna (IAS).

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO
	Tem o objetivo de contribuir no campo de ação do professor que atua no Programa. No qual contém explicações sobre os princípios do Programa, o dia a dia das classes, as habilidades que serão estimuladas, os conceitos que serão estudados e os objetivos que querem alcançar. Bem como orientações para trabalhar com os livros dos alunos	2010

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7 - Site do Instituto Ayrton Senna.

MATERIAL	DESCRIÇÃO
	<p>No site é possível encontrar informações como: a proposta do Instituto, a história, relatórios anuais, como atuam, parcerias, iniciativas e "soluções" que o programa desenvolve para alcançar seus objetivos.</p>

Fonte: <http://www.institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/envolve-se.html#com-a-educacao>

Tais materiais foram escolhidos como instrumento de análise e estudo para a pesquisa por estarem relacionados com as práticas pedagógicas docentes e com o aprendizado dos alunos que participam do *Acelera Brasil*.

Como informações complementares à pesquisa, fui em busca de informações na Coordenadoria regional de Educação (CRE) e desenvolvi conversas com a coordenadora do programa *Acelera Brasil*, que me informou sobre o funcionamento do mesmo e em quais escolas ele atua no município de Rio Grande, me forneceu ainda o livro do professor do *Acelera* e o material didático dos alunos. Conversei também com alguns professores que atuam e já atuaram no programa para entender melhor seu funcionamento e sobre a rotina na sala de aula do *Acelera*.

Antes de analisar de fato os documentos que explicitam o funcionamento do Programa, senti a necessidade de conhecer um pouco das condições que permitiram o seu aparecimento num dado momento histórico. Como chegou-se a existência de um programa como esses? Que outros programas anteriores existiram com uma configuração semelhante? Para tentar responder tais perguntas, lancei um olhar histórico para a constituição do programa de aceleração no Brasil, tentando compreender como emergiu o PAB, conforme será mostrado no capítulo a seguir.

3 UM OLHAR GENEALÓGICO PARA ACELERAÇÃO ESCOLAR

*"Necessitamos de uma consciência histórica da situação
presente"*
(FOUCAULT, 1986, p. 232).

Pretendo aqui trilhar alguns percursos históricos que podem contribuir para o entendimento do presente. Foucault (1986) afirma que precisamos conhecer as condições históricas que nos possibilitam a constituição de certos objetos no presente. Sendo assim, torna-se imprescindível lançar um olhar histórico para melhor compreender as práticas que se desenvolvem no presente a partir de ações desenvolvidas no campo da educação, como a proliferação de programas educacionais e, sobretudo, as estratégias que são pensadas e desenvolvidas pela racionalidade neoliberal para o campo da educação. Portanto, me proponho a lançar aqui um olhar genealógico sobre as ações desenvolvidas para a regularização do fluxo escolar, a partir de programas de aceleração da aprendizagem ao longo das últimas décadas. Com isso, pretendo "examinar as condições que no passado, possibilitaram a emergência de alguma coisa, de algum conceito, de alguma ideia, de alguma prática.". (VEIGA-NETO, 2005, p.68).

Penso ser importante frisar que o conceito de genealogia, usado por Nietzsche e Foucault refere-se a um estudo histórico que se opõe a pesquisa da origem. Conforme Foucault.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar 'o que era imediatamente', o 'aquilo mesmo' de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (1979, p.17 – grifos do autor).

Nesse sentido, a pesquisa genealógica não objetiva revelar um ponto primeiro, de onde tudo evoluiu. "Não se trata de revelar a essência de determinado objeto ou desvendar, no passado um ponto embrionário onde estariam alojados determinados conceitos e ideias." (LOCKMANN, 2013, p.175). Sendo assim, prefiro recusar a pesquisa da origem.

Foucault, ao estudar as obras de Nietzsche sobre genealogia, localizou algumas palavras como: *Ursprung* (origem), *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). A pesquisa genealógica não tem como objetivo a origem, por isso recusa a pesquisa do *Ursprung*, pois pesquisar a origem seria buscar o momento e o lugar onde as coisas se

encontram, um lugar de sublimidade. Michel Foucault além de recusar a pesquisa da origem propõe que escutemos a história. Portanto, procurei investigar a proveniência, mas não com o intuito de estabelecer um ponto de origem "como se houvesse um único ponto possível". (SANTAIANA, 2013, p. 49). Penso que devemos nos afastar da busca da linearidade histórica, e sim buscarmos na multiplicidade de práticas aquilo que emerge, que desponta.

Portanto, não intencionei buscar a origem dos programas de aceleração "para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma". (FOUCAULT, 1979, p.17). No lugar disso, aprendemos com Foucault que a proveniência e a emergência marcam de forma mais conveniente um estudo genealógico.

A proveniência significa uma pesquisa que busca nos acontecimentos as incontáveis possibilidades de começo. Para Foucault (1979, p.20), "A proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram."

Seguir o filão complexo da proveniência é [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios - ou ao contrário as inversões completas - os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e, daquilo que nós somos - não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 1979, p.21).

Por isso, tentei buscar algumas condições que viabilizaram a emergência dos programas de aceleração da aprendizagem. No período histórico que me propus pesquisar, busquei algumas possibilidades que culminaram na emergência do Programa Acelera Brasil. Enquanto a proveniência busca vários começos possíveis, a emergência designa o momento em que o objeto vem a tona.

Foucault (1979, p. 23) alerta que "seria errado dar conta da emergência pelo termo final. Como se o olho tivesse aparecido, desde o fundo dos tempos, para a contemplação, como se o castigo tivesse sempre sido destinado a dar o exemplo.". Ou seja, não se trata de buscar um ponto específico na história, o qual determina o surgimento de um objeto.

Nessa esteira, penso ser oportuno lançar um olhar retrospectivo sobre o cenário da década de 1990, "período de efetivo desdobramento e ampla difusão das práticas neoliberais no Brasil.". (LOCKMANN, 2013, p. 269). No Brasil, o neoliberalismo começa a surgir timidamente na abertura política, mas foi a partir de 1990 que a política neoliberal se intensificou.

Ressalto que não pretendo aqui fazer uma genealogia, mas apenas me inspirar nesse conceito para olhar para a história. Assim como Santaiana (2013, p. 49), "ao retomar o passado, não o faço como condição somente de entender o presente", procuro buscar entender que práticas se constituíram nessa caminhada histórica e que culminaram na emergência de um programa de aceleração da aprendizagem. A partir da inspiração genealógica, abordo a emergência do programa de aceleração da aprendizagem, que parece situar-se na década de 1990 em consonância com a governamentalidade neoliberal.

Nesse cenário neoliberal, a década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças no setor educacional. A partir da promulgação da constituição de 1988, os estados e municípios começaram a ter mais autonomia, como a descentralização fiscal prevista na constituição. Quadros (2008), nos lembra que "Esse novo panorama político e social que o Brasil vivia, associados a tratados, documentos e organismos internacionais voltados ao enfrentamento dos problemas educacionais dos países subdesenvolvidos, fomentou o surgimento de novas políticas públicas educacionais.". (QUADROS, 2008, p.21).

Além do que já foi citado, a autora chama a atenção para que, tendo os representantes brasileiros definido a educação básica como prioridade para a década de 1990 e a reforma do Ensino Fundamental como "carro chefe" no panorama educacional brasileiro, a educação volta a fazer parte do cenário nacional e internacional: "Dessa forma, o setor educacional sofreu muitas alterações em razão das exigências internacionais e das novas demandas relacionadas a um contexto social, econômico, demográfico e político que também se apresenta com novas formas nesta década.". (QUADROS, 2008, p.21). O desenvolvimento da qualidade da educação foi o principal discurso do setor político na década de 1990.

Nesta mesma década, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/1996), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No mesmo ano da aprovação da LDB, foi criado o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e do magistério (FUNDEF)¹³. Quadros (2008) argumenta que:

Como um dos critérios de distribuição dos recursos do Fundef era o número de alunos, isso incentivava os sistemas de educação dos Estados e municípios a fazerem um chamamento de alunos e, ao mesmo tempo, a procurarem, mecanismos que viessem a contribuir para a permanência dos alunos nos bancos escolares. (p.21).

Um dos mecanismos pensados para contribuir com a permanência dos alunos na escola, foram os programas de aceleração e distorção idade/série. Esses programas

¹³ O FUNDEF vigorou de 1997 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que entrou em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

possibilitam que os alunos avancem de ano, reduzindo, assim, os índices de evasão e reprovação.

Entendo que projetos e programas como os de aceleração e de correção de fluxo surgem sempre a partir da colocação de um problema histórico presente na educação brasileira, como os altos índices de reprovação e os baixos índices de desempenho escolar. As estatísticas produzidas historicamente sobre o quadro educacional brasileiro vem apontando os problemas presentes nesse campo e conduzindo a criação de políticas e programas educacionais. A distorção idade/série era um grande problema na década de 1990. Oliveira (2004) afirma que, de acordo com os números fornecidos pelo ministério da Educação (MEC/INEP), existia, em 1996, um número alarmante de alunos com distorção idade/série. O autor explica que:

Das 28.525.815 crianças de sete a catorze anos, 2.845.919 estavam fora do ensino fundamental. Isso significa que apenas 25.679.896 crianças se sete a catorze anos frequentavam escolas de primeiro grau em 1996. As demais 7.500.374 vagas estavam ocupadas por jovens com mais de catorze anos- dos quais 1.350.380 nas quatro primeiras séries- todos, registrando distorção idade/série. (p.18-19).

Aqui é possível verificar a preocupação com os índices de reprovação e evasão. Oliveira (2004) nos mostra ainda que o problema da distorção idade/série em 1996, em nosso país, era preocupante. A tabela abaixo revela que, do total de alunos matriculados nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, cerca de 30% apresentavam um desvio de pelo menos dois anos em relação à série que deveriam estar.

Tabela 1 - Desvio idade/série em 1996

Unidade da federação	Matrícula 1ª a 4ª série	Taxa de distorção	Matrícula em distorção
BRASIL	20.027.240	30,34%	6.076.264
REGIÃO NORTE	1.954.909	44,13%	862.701
REGIÃO NORDESTE	7.245.010	48,47%	3.511.656
REGIÃO SUDESTE	7.014.934	15,55%	1.090.822
REGIÃO SUL	2.458.130	10,84%	266.461
REGIÃO CENTRO-OESTE	1.354.257	25,43%	344.388

Fonte: produzido pela autora a partir de dados de (OLIVEIRA, 2004).

Podemos constatar que as taxas de distorção idade/série eram acentuadas nesse período. Foi a partir do quadro crítico evidenciado pelos números que os programas de aceleração foram apresentados como alternativa/solução para o problema da evasão e da repetência. Diante desse cenário, estados e municípios desenvolvem estratégias e acionam parcerias para "solucionar" o problema ou, ao menos, mostrar uma queda nos indicadores. Como assinala Popkewitz, (2001, p.117),

Na modernidade, a mágica das estatísticas enquanto tecnologia de governança não ocorre sem hesitação nem refletividade. Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência moderna, há um reconhecimento de que os números não são simples espelho da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nós mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas.

As estatísticas influenciam a vida dos sujeitos na sociedade e funciona como um saber fundamental às práticas de *governamento*, pois ela fornece dados para que o Governo possa definir novas metas e ações e saber os rumos que serão seguidos além de que estratégias de *governamento* serão desenvolvidas.

Estratégias *biopolíticas* como as estatísticas são importantes para a manutenção do controle da população, pois ajudam para o conhecimento daquilo que tem que ser governado. Em sua pesquisa, Hattge (2007) observou que a estatística exercia funções de extrema importância, como, por exemplo, na construção de um ajustamento de imagem do mundo.

[...] esse "ajustamento da imagem do mundo" seria uma produção discursiva que atua na criação de um mundo que precisa ser melhor gerenciado e para tanto, precisa de projetos que deem conta dessa demanda de um melhor gerenciamento, de uma melhor disposição de determinadas coisas para determinados fins". (HATTGE, 2007, p.128).

Desse modo, as estatísticas servem de referência constante para definir problemas educacionais e programas de reformas. Popkevitz (2001), ao analisar sobre a função prática das estatísticas educacionais na governança¹⁴ moderna, examinou o sistema de razão em que os discursos estatísticos circulam e formam uma relação entre governar e inclusão/exclusão sociais.

Diante disso, percebeu que "as regras visando a ampliar a inclusão são também regras de normalidade e divisões e, portanto, implicam a construção de sistemas que excluem

¹⁴Governança é um termo sem definição única, tendo sido caracterizado de maneiras diferentes por organismos internacionais, como o Ministério do Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (*Department for International Development* (DFID)), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, os quais difundiram o conceito e despertaram o interesse acadêmico em torno do tema. Sua definição mais abrangente indicaria algo como uma ampla estratégia de reforma para reforçar as instituições da sociedade civil e tornar os governos mais abertos, responsáveis, transparentes e democráticos. MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Contribuições do governo eletrônico para a reforma administrativa e a governança no Brasil**. Revista do Serviço Público, Brasília, ano 56, n. 4, 449-464, out/dez 2005. Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/241/246>. Acesso em: 4/5/2018.

tanto quanto incluem" (POPKEVITZ, 2001, p.114). Podemos considerar que há uma relação entre estatística, governança educacional e práticas de inclusão/exclusão sociais.

É importante perceber também que a estatística é um excelente aparato para a governamentalidade, na medida que os dados estatísticos apontam os problemas sociais e, conseqüentemente as necessidades de mudanças, como a criação de projetos e programas educacionais. A partir dos dados estatísticos, políticas e programas são criados para intervir sobre os problemas evidenciados pelos números, ou seja, a estatística impulsiona a criação de políticas e programas, os quais terão seus impactos medidos novamente e novas estatísticas serão produzidas e, a partir delas, virão a criação de novas políticas numa circularidade interminável.

Foi justamente essa continuidade que Machado (2018) analisou em sua dissertação de Mestrado, denominando esse movimento de *Fluxo biopolítico Circular*. Machado explica:

Fluxo porque produz um movimento contínuo articulando tais políticas que se impulsionam reciprocamente e que agem no espaço aberto, não só no interior de instituições. *Biopolítico*, porque, para gerenciar os riscos na dimensão coletiva, molda as ações docentes na dimensão individual. *Circular*, porque apresenta um movimento contínuo que não se encerra, mas está sempre em atividade impulsionado pela produção de saberes estatísticos. (MACHADO, 2018, p.65).

Baseadas nesses saberes estatísticos, são criadas políticas e inúmeras ações que possam melhorar os índices. "a partir da produção desses novos saberes estatísticos são pensadas novas ações que vão ser medidas novamente, e assim, sucessivamente, num movimento circular que não encerra, que não para.". (MACHADO, 2018, p.67). Esse movimento que não para se articula a novas políticas que são criadas e as coloca em trânsito. Pautadas nos índices estatísticos, nos últimos anos políticas e programas educacionais têm sido criados para "solucionar "o fracasso e o fluxo escolar. Podemos dizer que a reprodução de saberes estatísticos sobre a reprovação, a evasão e o desempenho dos alunos, foi uma das condições de possibilidades para a emergência de programas de aceleração da aprendizagem.

Segundo Freitas (2013), data de fins dos anos de 1960 as primeiras iniciativas que tratavam da defasagem idade/série, mas somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que as 'Classes de Aceleração' passam a compor políticas de correção do fluxo escolar. A LDB (9394/96), em seu Art. 24 possibilita a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. A mesma abriu espaço para que

iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas¹⁵. E se constitui como mais uma das condições de possibilidades para a emergência de políticas de aceleração e correção de fluxo.

Tais políticas de correção de fluxo são ações governamentais que se constituem com o exercício de um poder que se materializa especialmente para gerenciar o risco na coletividade. Esse movimento, que faz operar essas políticas, pode ser entendido como um processo de operacionalidade (LOCKMANN 2013). Essa operacionalidade refere-se a ações "que pretendem operar, agir e intervir sobre grupos específicos considerados de risco, prevenindo a recorrência dos fenômenos indesejados e modificando a situação atual de vida das populações". (LOCKMANN, 2013, p.112). Entendo que, com a produção de saberes estatísticos, os alunos que apresentam distorção idade/ série passam a se constituírem em um grupo de risco, para o qual é necessário criar estratégias de governo e agir sobre a conduta dos sujeitos.

Assim, esse movimento de operacionalidade se vincula às estratégias de governo. Estas ações (estratégias) que se espalham são percebidas em âmbito nacional quando analisamos o Plano Nacional de Educação, que tem como meta: "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.". (BRASIL, 2014, p. 34).

Nesse sentido, o foco do Governo é atingir metas a partir da execução de estratégias e conduzir a educação no país. Uma das ações governamentais para conduzir a educação e assegurar a manutenção do ensino é produzir saberes estatísticos, o que possibilita conhecer características, como o perfil dos alunos, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos, os processos da gestão, entre outros.

¹⁵ A ideia da Aceleração da aprendizagem no Brasil não é recente. Sua origem remonta ao século XIX quando Benjamin Constant, ocupando a pasta de Ministro da Educação, Correios e Telégrafos, instituiu o Exame de Madureza para se receber um certificado equivalente à conclusão do curso secundário. Com esse certificado, alunos que estavam afastados da escola ou com idade diferente da exigida por lei, poderiam ingressar na faculdade. Durante décadas, o Exame de Madureza se firmou como única forma de acesso ao ensino superior quando não se havia concluído o nível equivalente ao Ensino Médio. Foi criado como forma de aferir aprendizagem de pessoas que não haviam cursado escola pelas instâncias formais, passando a ser uma alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não conseguiram efetivar no ensino regular, podendo inscrever-se neles pessoas maiores de 18 anos (antigo ginásio) e 20 anos (antigo curso colegial). Com a LDB de 4.024/61 tem continuidade o Exame de Madureza, tendo sido rebaixada a idade mínima para 16 e 18 anos, para o ginásio e colegial, respectivamente. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei n.5692/71), o Exame de Madureza muda de denominação, passando a ser chamado de Exames Supletivos, sendo agora de responsabilidade dos Estados, dentro da orientação dessa Lei de descentralização do ensino brasileiro. Para saber mais, ver em: HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**: Uma análise pedagógica – Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

Conforme Hanum (2010), a ideia de aceleração da aprendizagem surgiu na legislação educacional e no sistema de ensino, para atender a uma clientela de crianças e adolescentes com defasagem idade/série, que, por inúmeras razões de caráter social, econômico e adaptativo, foram vítimas de repetências e de exclusão, tendo como meta corrigir o fluxo considerado distorcido.

A proposta, com a ideia de focalizar a prioridade da melhoria da qualidade a partir da correção de fluxo, surgiu com a elaboração de subsídios por Cláudio de Moura Castro¹⁶ e João Batista Araújo e Oliveira¹⁷ para o plano educacional da então candidata ao governo do Maranhão em 1994, Roseane Sarney (OLIVEIRA apud HANUM, 2010, p.22). Tais subsídios se apresentavam como proposta entre discursos que vinham se compondo, com maior ênfase na década de 1990.

Os dados da avaliação dos alunos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, colocavam o Maranhão entre os cinco piores estados do país, então "[...] a solução óbvia era identificar uma estratégia eficaz para alavancar um processo de mudança. Daí surgiu a proposta de concentrar a prioridade do projeto político para a educação básica na correção do fluxo escolar, utilizando um programa de aprendizagem acelerada". (OLIVEIRA, 2004, p.61).

É interessante ressaltar que, nesse período, o Brasil era governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Vale lembrar que tal governo era embalado por princípios neoliberais. Princípios esses que possuem uma forma de conduzir as condutas através da mobilização social. Tais princípios neoliberais surgem no Brasil logo após a abertura política e permanecem vigentes até hoje, independente da pessoa que esteja à frente da presidência da República. Um dos ensinamentos foucaultianos para a história genealógica

¹⁶ **Claudio de Moura Castro** é um economista brasileiro. Graduado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais, é mestre pela Universidade Yale e doutor pela Universidade Vanderbilt. Castro foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Fundação Getúlio Vargas, da Universidade de Chicago, da Universidade de Brasília, da Universidade de Genebra e da Universidade da Borgonha. Trabalhou no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, presidiu a CAPES de 1979 a 1982, foi secretário-executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos de 1982 a 1985 e técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada de 1970 a 1985. Além disso, presidiu o Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras até 2009 e desde 2015. Até a presente data é diretor pedagógico da EduQualis. Disponível em: <http://www.oecd.org/site/eduglobalforum2008/clauidemouracastropresidentadvisorycounciloffaculdadepitagoras.htm>.

¹⁷ **João Batista Araújo e Oliveira** é referência nacional em educação. Atuou como professor, pesquisador, consultor e ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais. É fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, ONG promotora de políticas e práticas de educação que priorizam a alfabetização. Foi secretário-executivo do MEC (1995). Ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais como a OIT, Banco Mundial e MEC. Como consultor, trabalhou junto a diversos estados e municípios, desenvolvendo programas de regularização do fluxo escolar. Idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna. É psicólogo e Ph.D em Educação pela Florida State University (EUA). Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/author/joao-batista-oliveira/>.

refere-se ao afastamento da ideia de personificar fatos, acontecimentos ou momentos históricos. Descolar esses fatos das pessoas que historicamente foram engendradas neles é uma das funções da genealogia. Assim, tanto o neoliberalismo não pode ser relacionado a determinadas figuras presidenciais, quanto os programas de aceleração não podem ser relacionados a um fundador. Por mais que João Batista Araujo e Oliveira seja um nome destacado como idealizador do Programa Acelera, por exemplo, precisamos compreender que houve uma variedade de condições que possibilitaram que, na década de 1990, precisamente no Maranhão, pudesse ser pensado e efetivado um programa como esse.

Foucault, em *A Arqueologia do saber*, perfilhou a história e nos fez perceber que devemos nos afastar de noções como continuidade e sujeito fundador, bem como de entender a história, de forma contínua e globalizante. Conforme Pinto (2011), a historiografia tradicional (séculos XIX e XX) estabeleceu um discurso cientificista aos historiadores. Nesse discurso, a história seria contínua, linear e feita de grandes nomes e eventos políticos. Assim, "objetivava-se recuperar o passado da nação e seus líderes". (PINTO, 2011, p.152). Ou seja, tratava-se de uma história personificada dos grandes ídolos e grandes nomes.

Foucault buscou em Nietzsche a noção de "história efetiva", uma história que faz reaparecer os acontecimentos em sua singularidade e emergir as relações que oportunizaram aquele acontecimento. Trata-se de "um método de análise das condições históricas (do à priori histórico) que fizeram com que um dado momento determinado acontecimento (discursivo ou não) tivesse sido efetivamente possível.". (PINTO, 2011, p. 154). Nessa perspectiva, não podemos tomar os fatos como algo dado, mas sim como algo produzido, bem como não devemos assumir um acontecimento como realidade, mas nos perguntarmos como ele foi possível.

Diante desse entendimento, devemos reprovar a noção de sujeito fundador. Pinto (2011, p. 155) afirma que

Não há sujeito fundador, pois aquele que é considerado 'fundador' é produto de sua época. Ademais ninguém estabelece nada sozinho. Somos animais sociais, relacionais. A questão não é saber quem escreveu o código criminal de 1830, por exemplo, mas o que permitiu que aquele código fosse escrito, que forças o produziram, quais os interesses em jogo. O indivíduo que o escreveu estava motivado por uma série de situações, pressionado por uma gama de forças, auxiliado por outros códigos, enfim, não há sujeito fundador como origem nobre. (grifos do autor).

Assim, a emergência de um programa como o *Acelera Brasil* não está relacionado a uma pessoa, mas a uma difusão de práticas sociais que, na época, permitiam sua emergência. A produção dos saberes estatísticos, que evidenciavam os altos índices de distorção

idade/série, a inclusão na legislação brasileira da possibilidade da aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e a vinculação dessas práticas a uma governamentalidade neoliberal construíram, podemos dizer, um quadro propício para o aparecimento de um programa dessa natureza.

A governamentalidade pode ser entendida como uma racionalidade de governo que coloca em funcionamento um conjunto de ações que incidem sobre o conjunto populacional e sobre cada sujeito individualmente. Veiga-Neto diz que "a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas.". (VEIGA-NETO, 2011, p.8).

A governamentalidade foi descrita por Foucault, em seu curso Segurança Território e População, da seguinte forma:

Por esta palavra 'governamentalidade' entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não parou de conduzir e, desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros. Soberania, disciplina e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p.143-144 – grifos do autor).

É no quadro de uma governamentalidade neoliberal que o programa de aceleração da aprendizagem emerge. A partir da produção de toda uma série de saberes, criam-se estratégias, como o programa de aceleração, para agir sobre uma parcela da população escolar que é compreendida como sendo de risco. A partir daí, tal programa atua na lógica da segurança das populações, responsabilizando determinados sujeitos por seu sucesso ou fracasso.

Segundo Rech (2010), a prioridade fundamental da política educacional organizada pelo Governo FHC consistia em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar. Com isso, tinha-se a intenção de garantir que as crianças tivessem "efetivamente a oportunidade de pelo menos complementar as oito séries do ensino obrigatório (1º grau). (CARDOSO apud RECH, 2010, p.23).

Hanff (2002) coloca que, em discurso, o presidente Fernando Henrique, durante o programa Palavra de presidente, incentiva as escolas a adotar o programa de aceleração da aprendizagem:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranquilo. Esqueça aquela ideia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração de Aprendizagem. (CARDOSO apud HANFF *et al.*, 2002, p. 29).

O presidente afirmou que era necessária uma política que eliminasse o problema, dizendo que os programas:

[...] recuperam o tempo perdido com aquelas matérias responsáveis pela sua repetência e, ao mesmo tempo, freqüentam as aulas na série correspondente a sua idade. Num período curto de tempo, passam da segunda para a quarta série, ou da primeira para a terceira. (CARDOSO apud HANFF *et al.*, 2002, p. 29).¹⁸

Em seu pronunciamento, o presidente termina sugerindo que os professores da rede pública são responsáveis pela continuidade do problema e que as experiências bem sucedidas encontram-se na iniciativa privada:

Muitos professores ainda tem preconceito contra essa ideia de aceleração, eles acreditam que a criança tem que ficar naquela série até aprender e só pode passar de ano se estiver frequentando as aulas na mesma série e tiver conseguido boas notas. O programa já foi testado, e com sucesso, por dois estados: S. Paulo e Maranhão. Entidades privadas começam a adotar esse programa. E aqui eu faço questão de citar o exemplo da Fundação Ayrton Senna, que sob o comando da psicóloga Viviane Senna criou o Programa Acelera Brasil. No momento atua em 20 municípios. (CARDOSO apud HANFF *et al.*, 2002, p. 29).

Percebe-se na fala do presidente a culpabilização dos professores e a ênfase nas parcerias público-privadas associadas à lógica neoliberal. A urgência que se fazia presente naquele contexto educacional exigiu estratégias que solucionassem tais problemas, isso provocou os órgãos governamentais para a educação a criarem o programa de aceleração da aprendizagem.

Trazer a fala do presidente aqui não tem o intuito de mostrar as intenções de uma pessoa que estava à frente da presidência da República na época. Mais do que isso, é preciso compreender que aquela pessoa, por meio da sua fala, ressoa a lógica de uma época onde princípios neoliberais já estavam em voga. Assim, podemos entender que o discurso do presidente é a materialização de uma necessidade da época que foi produzida por uma variedade de práticas como vimos anteriormente. Podemos dizer que suas palavras colocam em funcionamento o princípio do autor discutido por Foucault em "A ordem do discurso".

¹⁸ Inicialmente, o Programa de Aceleração oferecia programas complementares em turnos inversos e salas especiais de aceleração da aprendizagem para alunos defasados.

Novamente não se trata de opinião pessoal de alguém que funda uma ideia ou um programa. Segundo Foucault (1996, p.26), "o autor, não entendido é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade".

Da mesma forma, não se pode atribuir a uma pessoa a origem de um discurso, também não podemos atribuí-la a uma instituição. Nesse capítulo, tentei mostrar algumas práticas que contribuíram para que, numa época dada, programas de aceleração ganhassem espaços e se constituíssem em estratégias de resolução de determinados problemas sociais, assim como formas de governmentação. Com isso, vimos que programas como o *Acelera Brasil* não tem sua origem numa pessoa, mas numa profusão de práticas sociais. Da mesma forma, não podemos dizer que eles têm sua origem numa instituição.

Embora o Instituto Ayrton Senna seja amplamente reconhecido como fundador do *Acelera Brasil*, não podemos esquecer que tal instituto também surgiu na década de 1990. Ou seja, ele não é ponto originário de um programa como esse, mas também é o próprio resultado da conjugação de saberes e poderes que, nessa época, produziram uma variedade de práticas, discursos e também instituições.

Assim, falar do Instituto Ayrton Senna é dar evidência às parcerias público-privadas que já estavam em franca expansão na década de 1990 e continuam fortemente presentes na atualidade. Por isso, considero importante fazer uma breve contextualização do IAS e da forma como se relaciona com os princípios neoliberais em voga desde os anos 1990.

3.1 O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)

O Instituto Ayrton Senna - IAS é uma organização não governamental - ONG sem fins lucrativos que, com o apoio do Ministério da Educação - MEC e de secretarias municipais, desenvolve ações educacionais. O instituto desempenha suas atividades através de programas educacionais desde 1994. E é apresentado como fruto do desejo do tricampeão mundial de fórmula1 Ayrton Senna, concretizado por sua irmã Viviane Senna.

Considero que o instituto não se vincula a apenas uma pessoa, pois o vejo como fruto de forças, saberes, e poderes de uma época que gerou condições para sua criação. Entretanto, o instituto lança mão da imagem do ídolo (Figura 1) e personifica a instituição na pessoa de Ayrton Senna, usando estratégias de marketing.

Figura 1 – Imagem do ídolo



**INSTITUTO
AYRTON
SENNÁ**

Instituto Ayrton Senna

**Uma paixão
pelo Brasil e seu povo**

Um sonho
Ajudar a criar oportunidades
de desenvolvimento para
crianças e jovens Brasileiros

**O Instituto Ayrton Senna é a
realização do sonho de
Ayrton Senna**

Fonte: IAS

O IAS autodenomina-se como uma entidade de terceiro setor. Tem, por objetivo, a promoção e o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, artísticos, educacionais, sociais, esportivos, beneficentes, de pesquisas e assistenciais. O IAS foi fundado em novembro de 1994 em Londres, devido a problemas burocráticos no Brasil e tinha suas ações direcionadas para a área esportiva, artística e nutricional. Uma das metas do IAS era reduzir a desnutrição infantil no Brasil. Em 1995, lançou o Educação pelo esporte. Em 1996, criou o projeto *Nutrir*. Em 1997, lançou o Programa *Acelera Brasil* no Maranhão, com o qual ambicionava reduzir as taxas de distorção idade/ série do ensino público brasileiro.

A partir daí, foi lançada uma sucessão de programas voltados para a área educacional. Em 1999, o IAS lançou os Programas *Largada 2000* e *Educação pela Arte*. Em 2001, foi lançado o Programa *Se Liga*. Em 2003 o Programa *Superação Jovem* e *Circuito Campeão*. Em 2005 foi a vez do *Gestão Nota 10*, *Comunidade conectada* e *Escola conectada* e finalmente em 2009 o programa *Fórmula da Vitória*. Todos esses Programas são apresentados pelo referido instituto como soluções para problemas sociais e evocam a imagem do campeão, como se apresentasse a fórmula para o sucesso, o que pode ser verificado quando observamos expressões como: campeão, vitória, sucesso e superação.

Em sua página da internet, o IAS diz que, para concretizar seus objetivos, desenvolve soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala, além de estimular o diálogo para

que a causa da Educação esteja na pauta dos mais diversos setores da sociedade, garantindo que mais crianças e jovens tenham acesso à educação de qualidade em todo o país.

A missão do Instituto Ayrton Senna, segundo ele próprio, é promover o potencial transformador das pessoas por meio do desenvolvimento integral dos estudantes e educadores. Dessa maneira, estão somando esforços para preparar crianças e jovens para a vida em todas as suas dimensões. Informações do site do Instituto apontam que, para enfrentar esse desafio de larga escala, o IAS optou por atuar em três frentes: Inovar, Fazer e Influir. Viviane Senna destaca que, além de fazer e inovar, é importante influir para que outros façam:

Você começa a ampliar as oportunidades à medida que outros também fazem, e à medida que os que fazem por, diríamos assim, responsabilidade legal, como o Estado, façam direito. É a partir daí que começamos a sair do varejo e ir para o atacado. São modelos e metodologias que podem ser aplicados em qualquer parte do Brasil. Assim, o Instituto passa de centro de atendimento de crianças a centro de produção de conhecimento, *know-how*, tecnologias de ponta em desenvolvimento humano. O atendimento direto é, por natureza, limitado, mas uma metodologia que possa ser adotada em qualquer escola do país é capaz de beneficiar milhares de pessoas. (SENNÁ, 2007, p.9).

Em suas palavras, Viviane Senna justifica a articulação do IAS com o governo, empresas privadas e sociedade. Ou seja, o Instituto se articula através de parcerias. Segundo o Site, o conceito de desenvolvimento humano utilizado pelo IAS surgiu em 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sugeriu substituir a visão tradicional do termo focado no crescimento da renda e na produtividade de um país por uma abordagem mais ampla.

O IAS acredita que, através da educação, podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Para tanto, seu trabalho é baseado no princípio dos "Quatro Pilares da Educação para o século 21", do relatório da UNESCO "Educação - Um Tesouro a Descobrir", organizado por Jacques Delors. Podemos dizer, assim, que uma das referências teóricas do IAS se aproxima da Pedagogia do Aprender a Aprender.

O IAS não declara de maneira visível a concepção epistemológica de aprendizagem adotada, mas destaca competências recomendadas como pilares para a educação. A proposição desses quatro pilares para a educação do próximo milênio assenta-se na defesa de uma concepção da educação como um processo permanente.

[...] O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de

um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (CAETANO, 2013, p.97).

A ideia da autora nos leva a pensar que as condições do que pode acontecer com cada sujeito devem se restringir a alguém que está sempre propenso a aprender algo novo, pois seu investimento em capital humano se dá através da aprendizagem permanente. Foi a partir desses conceitos básicos que o IAS construiu um conjunto de competências para o desenvolvimento de potenciais que definem as capacidades, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o século XXI.

O IAS acredita também que a educação é a chave para mudar o mundo. Assim como o ídolo Ayrton Senna não se conforma com os problemas do mundo e trabalha para mudar as coisas para melhor. Acredita que cada criança e jovem tem o poder de transformar realidades, mas precisa de oportunidades para desenvolver seus potenciais. Segundo o próprio Instituto, promove uma educação integral, que prepara para viver no século XXI e construir um futuro melhor¹⁹.

Caetano (2013) afirma que o IAS trabalha em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs, ou seja, com os três setores – organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil – para desenvolver políticas públicas em larga escala.

Os Programas do Instituto Ayrton Senna se apresentam como soluções educacionais criadas, implementadas, avaliadas, sistematizadas e disseminadas por todo o Brasil. Na concepção do Instituto são respostas criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impactos e transformações sociais permanentes na vida de crianças e jovens, dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar). Por meio da disseminação dessas soluções, o Instituto transcende as ações de atendimento direto, transferindo conhecimentos e práticas a outras organizações e, ainda, transformando seus programas em políticas públicas de municípios e estados inteiros. (CAETANO, 2013, p.98).

Ao analisar o Site do IAS percebe-se que o mesmo se vincula com empresários e profissionais de vários setores da sociedade. Observa-se que seus parceiros são procedentes de várias áreas como bancos, empresas de cosméticos, telefonias, empresas de tecnologias, empresas de transações financeiras, entre outros. Essa parceria está em consonância com a gradativa inserção do privado no público. Inúmeras parcerias têm sido criadas desenvolvendo aquilo que podemos chamar de empresariamento das instituições educacionais. Isso começa a ficar evidente na última década do século XX, quando começa uma explosão de "soluções" privadas para os problemas educacionais.

Assim como os empresários fazem parte do IAS, nessa relação de troca, Viviane Senna também estabelece relações com pessoas e empresas que influenciam a gestão de

¹⁹Informações extraídas do site do Instituto Ayrton Senna (IAS). Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 22 abr. 2018.

corporações empresariais e também do estado. Como empresária, participa de organizações da sociedade civil que se propõem a influenciar o desenho de políticas públicas através da divulgação de novas ideias e da criação de bases de acordo, intelectual e técnico, para reformar os sistemas educativos, identificar novas práticas e promover a participação de todos nas reformas educativas. Nesse caso, percebe-se o desenvolvimento de modelos de gestão apropriados para a obtenção de políticas públicas para educação, a maioria dedicadas às formas de regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.

Segundo o site do Instituto, pelo trabalho em produzir e aterrissar [sic] conhecimento sobre educação para o século 21, o IAS recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004. O IAS foi a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades.

Em 2012, foi a vez da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) convidar o IAS para ingressar no seu grupo de organizações parceiras. O Instituto foi a primeira organização brasileira a ingressar na NetFWD (Net Forward), sua rede global de fundações dedicadas a promover impacto social.

Ainda que esses resultados nos encham de orgulho, sabemos que **ainda há muito a ser feito**. Mais do que nunca, o mundo exige uma transformação profunda na educação. E a educação brasileira, vítima de séculos de descaso, vai precisar se reinventar ainda mais. Além de trabalharmos para saldar a dívida do passado, que coloca nossas crianças e jovens muito atrás dos seus pares nos países desenvolvidos, vamos ter que trabalhar para promover uma educação para o futuro. Isso será fundamental para que sejamos agentes das mudanças globais e não apenas expectadores. É preciso muito compromisso, dedicação e criatividade para inovar nossas formas de ensinar e aprender. O Instituto Ayrton Senna, com seu time de colaboradores e apoiadores, continua trabalhando para ampliar as fronteiras da educação. (Site do IAS, 2018 – grifos meus).

Diante da "ineficácia" do Estado sem estrutura, nos deparamos com essas parcerias que garantem oferecer educação diferenciada em termos de qualidade e eficiência.

Viviane Senna, ao se referir aos apoiadores e colaboradores, está se referindo ao financiamentos de recursos para o Instituto. Em tais financiamentos, há também o envolvimento da sociedade. Caetano (2013, p. 96), em sua tese, ressalta que o IAS utiliza os termos “parceiros”, “aliados” e “licenciados”.

- **Aliados** - Empresas e organizações que possuem o mesmo ideal: prover desenvolvimento humano para as novas gerações;
- **Licenciados** - Empresas conscientes da sua responsabilidade social e da qualidade que querem imprimir ao que produzem (Muitas empresas brasileiras e internacionais licenciam a **marca**

Senna, os personagens **Senninha** e **Senninha Baby** e a imagem de **Ayrton Senna** porque compartilham os mesmos princípios que norteiam a missão do IAS); • **Parceiros** - Pequenas e médias empresas que investem recursos nas suas soluções educacionais. Conta, também, com colaboradores que disponibilizam tempo e talento em favor da infância e adolescência. (grifos meus).

Em seu site, o Instituto divulga sua história, proposta, formas de atuação, entre outras informações, dentre elas encontra-se seus parceiros. A figura a seguir demonstra algumas das parcerias do IAS com instituições empresariais e públicas.

Figura 2 - Apresenta alguns parceiros do Instituto Ayrton Senna



Fonte: *site* do IAS. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudo/parceiros.html>

A imagem da figura 2 evidencia a parceria do Instituto Ayrton Senna com empresas privadas. Com tais articulações, podemos perceber a sutileza de uma racionalidade governamental que vem operando em rede. Essas parcerias formam o que podemos chamar de "filantropia de redes". BALL & OLMEDO (2013,p.40). Estes autores dizem que não podemos considerar as organizações filantrópicas sob uma perspectiva individual "mas sim como nós interconectados que operam de acordo com lógicas de rede e configuram suas agendas e ligações de forma fluidas.". Tais parcerias estão de acordo também com a crescente perspectiva da inserção do privado no público e a redefinição do público pelo privado.

Peroni (2014), ao estudar as relações entre o público e o privado, através da análise das parcerias²⁰ entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor, observou que está ocorrendo em nossa sociedade a privatização do público, o que vem a causar uma redefinição do papel do Estado. Um deslocamento na estrutura do Estado vem se manifestando e indo ao encontro do empresariado a partir de ações como parcerias privadas e terceirizações de seus serviços. Segundo Peroni (2014, p. 3), "existe uma crise estrutural do capital e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via são suas estratégias para a superação da crise."

Hypolito (2011) assevera que, desde a segunda metade do século XX, houve grandes oscilações no Estado de bem estar social e o surgimento de um novo paradigma de Estado estruturado pelas alianças liberais conservadoras baseadas na renovação de princípios neoliberais, atingindo ao modelo atual que podemos chamar de Estado gerencialista. "Se vive um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no ocidentalismo e no gerencialismo.". (HYPOLITO, 2011, p. 62).

Percebe-se recorrentemente as implicações das políticas neoliberais de esgotamento do Estado, com a diminuição de investimentos sociais, com as privatizações e com a extensão de setores públicos que passam a ser gerenciados pela iniciativa privada. Sobretudo, sob uma lógica favorável ao mercado e com a presunção de administrar e gerenciar melhor que o Estado.

Para a finalidade desta pesquisa, interesse-me sobre os efeitos desse gerenciamento na educação. Uma vez que, na atual conjuntura social, nota-se que a educação passou a ser um

²⁰ A parceria público privada educacional aqui trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira é entendida como aquela financiada e gerida pelo poder público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado .(ADRIÃO, 2018, p. 9).

alvo privilegiado para o mercado. As relações entre Estado, mercado e educação incorporadas pelas políticas neoliberais estão sendo aprofundadas e transpondo os setores sociais, institucionais e econômicos com passos diferentes e com modulações importantes que passam a reconfigurar a organização do estado e da escola (HYPOLITO, 2013).

A aproximação do mercado com o Estado e a educação assume diversos aspectos, pois se trata de um processo profundo de privatização, o qual Hypolito (2013) denominou de endógena e exógena. Este autor explica que

Na primeira o estado e o setor público são mimetizados pelo privado, trazendo para a gestão pública a forma de gestão do setor privado, é uma mudança no funcionamento interno da administração. A segunda forma de privatização, exógena, há uma entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. (p.335).

Desse modo, alienam-se as responsabilidades do setor público, terceirizando os serviços que deveriam ser atribuições do Estado. Podemos dizer que não se trata de uma privatização convencional, mas sim de modificações das relações de mercado, fugindo do modo tradicional de privatização e adquirindo novas nuances. É possível perceber a privatização endógena e exógena atuando através da parceria com IAS. A primeira fica perceptível quando o mesmo executa programas de gestão, que, na atualidade, se espriam pelas escolas, ditando uma série de prescrições, aproximando cada vez mais a gestão escolar da gestão empresarial.

Um outro movimento, o da privatização exógena, é percebido através das práticas do programa *Acelera Brasil*, onde o Estado se exime de suas responsabilidades e entrega os problemas educacionais para o Instituto conduzir. Na próxima seção, farei uma apresentação do Programa *Acelera Brasil*.

3.2 O ACELERA BRASIL E SUA PEDAGOGIA DO SUCESSO

O Programa *Acelera Brasil* foi lançado oficialmente no ano de 1996 no Maranhão - MA, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS), e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Teve, inicialmente, a participação de 15 municípios localizados em diferentes pontos do país, e, posteriormente, foi expandido para 24 municípios e duas redes estaduais.

Em dezembro de 1996, 19 prefeitos recém-eleitos reuniram-se em São Paulo, a convite do instituto Ayrton Senna, para discutir como implantar programas de

correção de fluxo em seus municípios. Eles tinham algo em comum: o compromisso, assumido em campanha, de fazer da educação a prioridade número um. Ao final da reunião, os prefeitos levaram uma tarefa pra casa: visitar as escolas do município, conhecer os problemas, levantar os dados sobre repetência e encaminhar as informações ao Instituto, com uma carta compromisso e a designação de um coordenador para o programa. Entrando no ritmo acelerado do projeto todos os prefeitos responderam a tempo. Assim foi dada a largada para o Programa Acelera Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p.66).

No que tange à durabilidade do Programa nas escolas, Oliveira (2004, p.67) acrescenta que "a intervenção é cirúrgica: O Programa é de duração limitada, com objetivo de extirpar um câncer enquistado nas escolas, outros tratamentos virão depois, ou em decorrência dos resultados do Programa.". Esse Programa tem como norteador a "Pedagogia do Sucesso" do professor João Batista Araújo e Oliveira, levado pela evidência dos dados do SAEB e do Censo Escolar do MEC/INEP, que indicava índices alarmantes de distorção idade/série.

O *Acelera Brasil* foi criado diante de uma necessidade de contrapor a chamada "Cultura da repetência". Segundo Viviane Senna Lalli (2000), este Programa caracteriza-se por:

[...] correção de fluxo escolar – a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanente; o Programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa e, com isso, vem se aprimorando ao longo do tempo (p.145). [...]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 do Sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos. (LALLI, 2000, p.146).

Trata-se de uma parceria que passa a ser estabelecida entre público e privado. Ou seja, a entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade do setor privado. "Isso ocorre por meio de transferência de responsabilidades, terceirização de serviços e até mesmo da própria gestão do público.". (HIPOLYTO, 2013, p.335).

Tais privatizações acontecem porque a qualidade da educação é permanentemente questionada, bem como o Estado é visto como ineficaz e incapaz de prover educação de qualidade e que o sistema educacional deve ser reorganizado para que seja mais eficiente:

Ao questionar o estado social, questionam a qualidade da educação pública e apontam que o estado é incapaz de prover uma educação pública de qualidade e que esta precisa ser redimensionada e reorganizada para obter maior eficiência. O

sentido de qualidade metamorfoseia-se em um sentido particular de qualidade, passa a significar aplicação do conceito de qualidade do mercado, que visa metas, eficiência e eficácia. (HIPÓLYTO, 2013, p.336).

Nesse sentido, podemos dizer que a educação é compreendida como estratégia para obter propósitos de mercado. O discurso é de que, com o fracasso da escola pública, aliado a ineficiência do Estado, a solução mágica é "entregar na mão de quem sabe fazer.". (FREITAS, 2013). Ou seja, nas mãos do empresariado. Essas iniciativas se configuram como forte ameaça à esfera educacional pública. Freitas (2013, p.112) afirma que:

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

Algumas ações governamentais têm sido criadas para tentar resolver o problema do fracasso e do fluxo escolar. A diminuição da distorção idade/série tem recebido atenção especial, e o PAB tem sido utilizado como modelo para esse propósito, pois a repetência na época da implementação do programa era um dos principais problemas educacionais no nosso país.

Citando dados do Censo Escolar 2017, a UNICEF²¹ acrescenta que apenas nas redes públicas municipais e estaduais, o Brasil somou mais de 1,7 milhão de estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar nos anos iniciais do ensino Fundamental, quase 3 milhões de alunos nos anos finais e mais de 2 milhões de alunos com esse tipo de atraso no Ensino Médio. Percebe-se, assim, que a repetência continua sendo um preocupante problema educacional.

O Programa *Acelera Brasil* é voltado para ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental I, visando combater a repetência e o abandono escolar, que gera a distorção entre a idade e a série de alunos que estejam alfabetizados, e que tenham dois anos ou mais de defasagem. Tal programa, conforme o IAS, seria

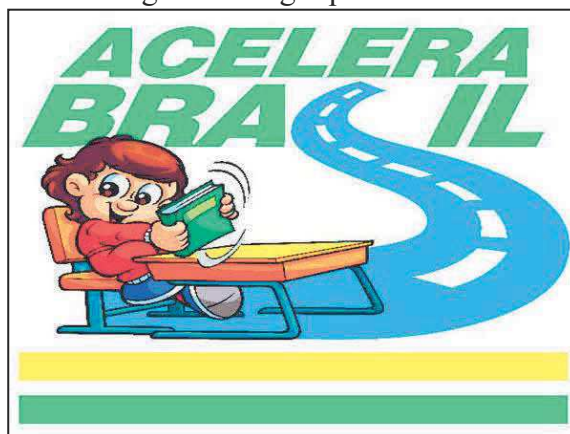
²¹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, lançou, em 2018, a plataforma Trajetórias do Sucesso Escolar, ferramenta digital que pretende auxiliar municípios brasileiros a reverter os índices de distorção idade-série em escolas da rede pública do país. Lançado durante o 7º Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação (7º FNEx), em Recife (PE).
<https://undime.org.br/noticia/21-08-2018-12-09-unicef-lanca-plataforma-de-combate-a-distorcao-idade-serie-no-brasil>

A solução educacional desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente. (*Site do IAS*).

Tal solução é reiterada nas palavras de Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, quando afirma que "Ajudamos as administrações públicas a criar ferramentas de gestão por meio da implementação de soluções educacionais eficazes para combater os principais problemas da educação brasileira: o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar²²." Atualmente o PAB está presente em 17 estados, mais de 660 municípios e atende 1,5 milhão de crianças. O programa tem um objetivo preciso e quantificado: corrigir o fluxo escolar num prazo de quatro anos, numa rede escolar. A estratégia proposta é colocar em uma sala de aula alunos multirrepetentes. Esses estudantes podem ter no máximo 14 anos e devem ter no mínimo dois anos de defasagem idade-série. Alunos do 3º ao 5º ano e alfabetizados podem ser atendidos, formando salas multisseriadas que podem agrupar até 15 crianças, de forma a assegurar a correção do fluxo escolar a longo prazo. Os alunos do *Acelera* cursam um ano no programa e podem avançar até dois anos.

Se observamos o logotipo do Programa com a personagem Seninha, podemos perceber que a ideia de aceleração está associada à imagem do ídolo Ayrton Senna.

Figura 3 – logotipo do PAB



Fonte: IAS

Ao observar a figura, verifica-se que a carteira lembra um carro, o livro seria a direção para um percurso de sucesso, onde, através da educação, encontra-se o caminho e a fórmula da vitória.

²² Trecho retirado da entrevista de Viviane Senna à revista ANEFAC - da Associação Nacional dos Executivos de Finanças e Contabilidade. Edição 169-mar./abr., 2015. Disponível em: www.anefac.com.br/RevistasSumarios.aspx?ID=7526.

Oliveira (2004) afirma que "o Programa de Aceleração da aprendizagem é uma estratégia política destinada a transformar a cultura da repetência, que atrasa o país, em uma cultura do sucesso" (p.12).

O Instituto Ayrton Senna desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno do *Acelera Brasil*. O professor oferece às crianças materiais específicos do Programa. Tais materiais utilizados pelos professores são elaborados pelo próprio IAS. A imagem abaixo nos ajuda a entender melhor sobre os materiais utilizados em sala de aula pelos professores do Acelera.

Figura 4 – Materiais utilizados pelos professores do PAB

INSTITUTO AYRTON SENNA

Acelera Brasil
(alunos alfabetizados)

4 livros do aluno e um do professor que contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências

Livro 1: Minha Identidade
Livro 2: As criações de cada um
Livro 3: Nossa história, nossa cultura
Livro 4: A Terra que queremos

- Cada livro com 30 aulas estruturadas
- Ao final de cada livro, uma avaliação
- Fluxo de aulas
- Caixa de literatura com 40 títulos

ACELERA BRASIL

Fonte: IAS

O Programa não interfere nos critérios usados para promover os alunos. Possui uma avaliação externa, que vem sendo conduzida pela Fundação Carlos Chagas²³

O objetivo do Programa consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante à adoção de estratégias de ensino. As prefeituras, governos estaduais e Secretarias de Educação assumem o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno – à escola compete adotar pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência.

²³ **Fundação Carlos Chagas (FCC)** realiza concursos públicos, certificações, processos seletivos, vestibulares, cursos de capacitação, treinamentos e pesquisa em avaliação educacional. www.concursosfcc.com.br

A metodologia do referido programa se inspira na "Pedagogia do Sucesso" que, segundo Oliveira (2004), vem substituir a "pedagogia da repetência". Tem ainda como fonte de inspiração:

- ✓ O programa *Escuela Nueva* – voltado para classes multisseriadas, típicas do meio rural. Tal programa foi iniciado no final da década de 1960, na Colômbia, onde vem sendo implementado com êxito e continuidade tendo sido estendido a outros países.
- ✓ A TV educativa do Maranhão – foi criada em meados dos anos 1960 e até hoje desempenha papel relevante no ensino daquele estado. Características relevantes: produção de materiais voltados diretamente para os alunos, dinâmica de pequenos grupos, conceito de aprendizagem colaborativa (um aluno é capaz de ajudar o outro), a experiência brasileira com os supletivos e telecursos.
- ✓ O programa para alunos especiais de Cingapura.

Conforme Oliveira (2004), a exemplo dos demais "tigres asiáticos", Cingapura desenvolveu um amplo projeto que visava à educação universalizada de qualidade para todos os alunos. Diante da dificuldade de alguns alunos em acompanhar o currículo normal do ensino básico, foi desenvolvido um programa especial, no qual o aluno pode permanecer durante cinco anos, se necessário. A característica mais importante é o currículo, limitado a três matérias centrais (português, matemática e informática). O conteúdo dessas disciplinas é idêntico ao do ensino regular, e, dessa forma, o aluno dispõe de mais tempo para dominá-lo. Oliveira acrescenta que a ideia de exigir menos conteúdo sem transigir no que tange ao nível e qualidade de ensino forneceu uma inspiração particularmente fértil para o presente programa.

No estado do Rio Grande do Sul, o *Acelera Brasil* foi implementado no ano de 2002, na cidade de Campo Bom. Na gestão do Estado estava o então governador Olívio Dutra. No município do Rio Grande/RS, visitei algumas escolas que acolhem o programa, apenas para melhor entender o funcionamento do mesmo. Ao conversar, informalmente, com professoras e uma coordenadora educacional de uma das escolas, fui informada que o PAB começou a atuar no município no ano de 2009. No entanto, nesse município, o programa funciona apenas nas escolas estaduais.

Conforme informações da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em 2018, no município do Rio Grande, o PAB funcionou em quatro escolas estaduais. Sendo que a escola pioneira em receber o programa abriga o mesmo ininterruptamente desde 2009. Ao visitar a primeira escola do município a trabalhar com o *Acelera*, fiquei conhecendo um pouco do trabalho dos professores do referido programa. A partir de leituras do livro "Pedagogia do

Sucesso" (2004), de João Batista de Oliveira, descrevo a seguir a metodologia do programa utilizada pelos professores que trabalham no *Acelera Brasil*.

No dia a dia das classes do Programa *Acelera Brasil*, os alunos devem querer aprender. Para isso, eles precisam se reconhecer como parte da aula, sentindo-se corresponsáveis por sua aprendizagem. O Programa entende que isso só se dará se as aulas ocorrerem de forma estruturada e sequencial, seguindo um ritmo de trabalho que dê conta das aulas previstas.

Aqui eu percebo uma responsabilização atribuída aos alunos pela sua aprendizagem, na ideia de o aluno querer aprender e sentir-se responsável por sua aprendizagem, observa-se a preocupação em formar sujeitos cujas habilidades e competências sejam capazes de gerenciar suas vidas. Ou seja, tais ações estão em consonância com os investimentos atuais em Capital Humano²⁴ e o princípio neoliberal de responsabilização dos sujeitos.

Ao conversar com professores do *Acelera*, os mesmos relataram que as aulas são compostas por seções fixas que se repetem todos os dias e na mesma sequência. Em sua obra "A pedagogia do sucesso", Oliveira (2004) explica que essas seções são delineadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Rotina das classes do *Acelera Brasil*.

<i>A acolhida</i>	Se dá no início da aula, quando o professor demonstra o quanto a presença de cada um é fundamental para o bom andamento do grupo e para sua própria aprendizagem. A acolhida se faz por meio de conversas.
<i>Curtindo a leitura</i>	É um momento que os alunos e/ ou professor fazem a leitura individual ou coletiva. <i>Revedo a lição de casa</i> , o professor aproveita para ver as dificuldades do aluno e suas próprias deficiências no ensino e no planejamento.
<i>Nesta aula você vai...</i>	Nesta seção, estão elencados os assuntos que serão tratados durante a aula. <i>A pergunta chave</i> - o programa considera como o fator motivados da aula, pois desafia os alunos e professor a ampliarem seus conhecimentos. No <i>desenvolvimento das atividades</i> – os alunos utilizam as propostas do livro do aluno. É o momento da busca da resposta à pergunta-chave.
<i>Agora você já sabe/pode</i>	Propicia ao aluno a rever a pergunta chave, podendo atestar ou não sua compreensão.
<i>Bilhete "Volte ao início da aula e assinale o que você já sabe".</i>	Os alunos fazem uma breve revisão dos conhecimentos adquiridos em aula da seguinte forma: Eles voltam à seção <i>Nesta aula você vai ...</i> - e assinalam quadrinhos cujo conhecimento julgam ter desenvolvido
<i>Lição de casa</i>	O programa entende que pode ter a função de ampliar o tempo dos alunos para a aprendizagem do dia a dia, bem como desenvolver hábitos de estudos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Oliveira (2004)

²⁴ Mais adiante abordarei especificamente sobre Capital Humano.

As avaliações dos alunos se dão a partir da participação em sala de aula, cartaz de frequência e através de provas prontas do Instituto Ayrton Senna que os professores recebem da Coordenadora Regional do programa. A formação dos professores se dá inicialmente com um curso de capacitação realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS). Os professores selecionados a trabalharem nas classes do *Acelera*, em suas respectivas escolas, passam por um treinamento inicial que visa mobilizá-los e convocá-los para essa nova experiência.

Há também reuniões mensais com a coordenadora do Programa que trabalha na 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Rio grande. No decorrer do ano, o professor recebe a visita semanal de um supervisor, que observa sua dinâmica de trabalho e apresenta um retorno sobre a maneira como o professor está desenvolvendo suas aulas. A partir dessas visitas, é possível perceber a regulação do trabalho do professor que atua no *Acelera*, uma vez que funciona como uma fiscalização e/ou controle das ações docentes, conduzindo suas condutas na medida em que apontam se o trabalho está de acordo com as premissas do programa. Caso contrário, apresentam uma contraproposta sinalizando como as ações pedagógicas devem ser desenvolvidas. Diante disso, percebo o *governamento* sendo exercido pelo programa, no qual o professor é controlado, regulado e avaliado por sua atuação. Aqui é possível perceber uma forma de *governamento* que uns exercem sobre a ação dos outros. Essa forma de poder podemos chamar de governo político, ou o que Foucault denominou de "técnicas de dominação". Castro (2009), por sua vez, diz que se trata das "formas políticas da governamentalidade".

Segundo o IAS, o professor é peça fundamental para o bom funcionamento do programa. Sendo assim, o docente é incumbido de garantir o sucesso do programa e, para isso, é preciso que o professor esteja "preparado". Nesse empreendimento, o IAS se encarrega de ofertar capacitação a todos os docentes que participam do *Acelera Brasil*.

A seguir, passo para a produção do capítulo analítico, no qual apresento as análises a partir do material empírico, com o intuito de mostrar os discursos de verdade, as estratégias de *governamento* que se articulam através do Programa *Acelera Brasil* e o modo como elas vêm conduzindo as condutas e regulando o trabalho dos docentes.

4 ACELERA BRASIL E SUAS FORMAS DE GOVERNAMENTO

Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas.
(SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p.197).

Início este capítulo com a epígrafe acima por entender que devemos pensar a educação escolar na atualidade em consonância com as formas de *governamento* que vêm sendo articuladas nos discursos e nas práticas pedagógicas e que estas são, estruturalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, cada vez mais, essas práticas ocupam um lugar central nas técnicas de *governamento* da população.

Na atualidade, percebe-se um investimento cada vez maior direcionado ao controle da população, sobretudo daqueles que escapam das modulações normativas. A educação, por sua vez, serve como instrumento para a governamentalização e suas tecnologias de poder atreladas a novas formas de controle cada vez mais sutis, pois a sutileza é uma forma de poder que não usa intervenções diretas, mas talvez, por isso, seja mais eficaz. Isso implica falar de uma economia de governo graças a qual se pode alcançar maiores resultados a partir de mínimos esforços. Como assinala Marín-Díaz; Noguera-Ramírez (2012, p.24), "a educação encontra-se mais perto da ação de dirigir ou conduzir que dá ação de instruir ou ensinar alguma coisa".

Ao lançar um olhar metucioso sobre os discursos presentes no material de análise, destaquei algumas recorrências e delimiti as unidades de análise, as quais apresento em cinco seções que foram problematizadas.

Na primeira seção, *A estatística como ferramenta para conhecer e governar*, evidencio o uso da estatística como uma tecnologia para gerenciar riscos e governar a população. Aqui foi possível perceber o quanto o IAS se utiliza da estatística para justificar sua existência e, através dos índices, mostrar a necessidade de continuar com suas ações alternativas e de "solução" para o problema.

Na segunda seção analítica, *O capital humano como valor de mercado*, mostro que as intenções elaboradas pelo IAS objetivam produzir uma gama de investimentos nos sujeitos com o propósito de que os mesmos possam se tornar, no futuro, aptos para governar suas próprias vidas, ou seja, que possam ser empresários de si mesmos, sem causar prejuízo ao Estado.

Na terceira seção, *A aceleração como busca da normalidade*, procurei mostrar que a ideia de aceleração parte, sobretudo, da intenção de capturar e enquadrar os sujeitos que não aprendem num ritmo e num desenvolvimento considerado normal. Eles precisam acelerar por que estão atrasados e, como atrasados, ocupam o lugar da anormalidade na escola.

Como quarta seção analítica, *O caráter salvacionista do Instituto Ayrton Senna*, ressalto a promessa salvacionista do IAS para a educação brasileira. O instituto postula que suas iniciativas têm o poder de salvar os sujeitos com problemas socioeducativos. Sendo assim, faz diagnósticos e prescrições para a educação pública.

E, por fim, na última seção, *A regulação e desprofissionalização do trabalho docente no contexto do Programa*, evidencio a regulação do trabalho do professor que participa do Programa *Acelera Brasil*, pois foi possível perceber que há um *governo* político que incide sobre as práticas dos professores, conduzindo suas condutas.

4.1 A ESTATÍSTICA COMO FERRAMENTA PARA CONHECER E GOVERNAR

O Governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isola-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, incríveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades, que o tornam pensável, calculável e praticável.
(ROSE, 1999, p. 36-37).

As estatísticas participam da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e razão.
(POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001, p. 114).

Ao analisar os documentos do Instituto Ayrton Senna foi possível perceber o uso da estatística como um saber necessário para que se possa conhecer os problemas e a in/produzibilidade da educação brasileira. A partir dessa primeira unidade de análise, percebi dois movimentos da estatística²⁵. Um primeiro movimento entendo ser feito pela estatística descritiva, o qual descreve os quadros alarmantes, da educação brasileira a partir de questões do passado, ou seja, de fatos que já aconteceram e, ao mesmo tempo, apresenta o Programa como a grande solução para esse problema.

²⁵ Qualquer análise estatística pode ser caracterizada como descritiva ou como inferencial, dependendo essa classificação do método de escolha dos dados e dos objetivos de análise. Pode se dizer que a análise estatística descritiva se preocupa com a medida da amostra direta dos parâmetros nas populações, enquanto a análise inferencial se preocupa com a medida da amostra, que, por sua vez, são tomadas como estimativas dos parâmetros da população. Ver melhor em: SILVESTRE (2007)

Pode se dizer que a estatística é composta por duas vertentes: a descritiva e a indutiva ou inferencial. A primeira descreve o passado e o presente, e a segunda infere sobre o futuro, produzindo estimativas e probabilidades. A primeira vertente (a descritiva) arrecada informações sobre os problemas sociais e descreve os fenômenos que já aconteceram: "Essa forma de utilizar a estatística ainda se encontra presente nos dias atuais e se torna extremamente necessária para que, posteriormente, possam ser levantadas probabilidades sobre o futuro". (LOCKMANN, 2013, p. 95).

O uso da estatística descritiva pode ser constatado nos documentos analisados, quando o IAS descreve os problemas no passado e no presente para justificar a criação de um programa como o *Acelera*, ou seja, mostra o problema e apresenta a solução.

Para cada 1.000 alunos novos que entram na primeira série há 778 alunos repetentes, alguns dos quais já se encontram na escola há sete anos ou mais. A evasão ocorre de forma relativamente lenta: cerca **de 20 alunos de cada grupo de 1.000 vão deixando a escola a cada ano**. Ao final de oito anos, 277 alunos já deixaram a escola, a maioria sem completar sequer a terceira série. (OLIVEIRA, 2004, p. 23 - grifos meus).

As matrículas no ensino fundamental em 1999 atingiram o total de 36, 5 milhões, sendo que cerca de 7 milhões estão na primeira série. Ou seja: somente na primeira série, há o dobro de alunos em relação ao que seria necessário. Já na oitava série, chegam muito menos alunos do que deveriam estar lá, como consequência da retenção e da evasão. (OLIVEIRA, 2004, p.18).

Essa situação nos coloca numa posição de tremendo atraso em relação aos países desenvolvidos, e mesmo em comparação com países de nível de desenvolvimento similar. Na classificação do PISA, que avalia as competências de alunos de até 15 anos em 72 países, ocupamos a 66ª posição de matemática, 63ª em ciências, na 59ª em leitura. (Site do IAS, 2018).

A repetência é, de longe, a principal causa do atraso escolar. **A cada ano, 30% dos alunos são reprovados, com maior incidência nas primeiras séries, onde há mais alunos**. (OLIVEIRA, 2004, p.24).

Cerca de um quarto da população brasileira está na escola – quase 50 milhões de pessoas –, **mas nosso sistema educacional não está dando as oportunidades necessárias para que esses estudantes progridam nos estudos, no trabalho e na vida**. (Site do IAS).

MAIS DA METADE DOS BRASILEIROS COM QUINZE ANOS DE IDADE NÃO CONSEGUE ENTENDER O QUE LÊ

Esses baixos níveis de aprendizado revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), **onde o Brasil ficou na última colocação**, entre trinta e dois países avaliados, somam-se aos altos índices de repetência e de abandono, evidenciados nos dados oficiais do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e do Censo Escolar do MEC/INEP. **Apesar desse quadro atual, há resultados animadores com crianças em turma de aceleração e correção de fluxo escolar idealizado por João Batista Araújo e Oliveira, que vem sendo implementado com sucesso no Programa Acelera, realizado pelo Instituto Ayrton Senna e empresas parceiras em conjunto com estados e municípios de todo país**. (OLIVEIRA, 2004).

Uma das consequências da taxa de reprovação alta é a distorção idade-série. Após sucessivas

reprovações, alguns alunos apresentam idade muito avançada do que deveriam ter para a série que frequentam. O Rio Grande do Sul, que já foi um dos líderes brasileiros com baixas taxas de defasagens, está há 10 anos estagnado. (SITE do IAS, 2019).

Nos excertos destacados, podemos notar a necessidade que o Instituto tem em mapear os problemas educacionais e, com isso, justificar sua existência. Nos documentos, podemos perceber também a preocupação em apresentar a posição negativa do Brasil, no que concerne à educação, com relação aos rankings mundiais. Tudo isso, para posteriormente justificar suas ações e argumentar que somente eles podem acabar com as mazelas da educação, uma vez que o poder público é ineficiente.

Com base nas estatísticas, o discurso neoliberal defende que as instituições públicas são ineficazes, ultrapassadas, etc. Portanto, a qualidade da educação pública é constantemente questionada e o Estado é considerado como incapaz de prover uma educação pública de qualidade.

Segundo Hypolito (2013), isso acontece porque houve um deslocamento das relações na educação e na escola transformando-as em relações de quase-mercado. Essas relações de mercado estão presentes no setor público. Todavia, "não na forma tradicional de mercado, de compra e venda direta, mas com relações mais sutis e complexas de privatização" (HYPOLITO, 2011, p. 336).

SILVA (2018, p. 70) afirma que

Essa nova forma de gestão do Estado passa a ser definida como Gerencialismo, ao introduzir as recomendações de gestão empresarial, que enfatiza os propósitos da qualidade, da competitividade, da estratégia, da liderança, do mercado, a eficiência, da responsabilização, da avaliação, as parcerias público-privado, do quase-mercado e da livre escolha como os principais aspectos presentes nas atuais políticas neoliberais.

Ao introduzir essas novas recomendações do setor privado, podemos dizer que se trata de um novo modelo administrativo, em que o Estado não deve ser o único responsável pela aplicação das políticas sociais. Tais ações de Gerencialismo fazem parte de um cenário de reestruturação econômica neoliberal denominada "modernização conservadora" constituída por vários grupos que concebem a educação como um campo estratégico para alcançar seus propósitos. Nesse cenário, as estatísticas ajudam a traçar uma imagem de ineficiência do Estado, o que justifica a entrega deste ao setor privado e fortalece organizações como o IAS.

Na atualidade, a partir dos dados estatísticos, políticas e programas são criados para intervir sobre os problemas evidenciados pelos números, como os da educação,

"Contemporaneamente, a estatística não está sendo utilizada somente para a extração de saberes sobre a população escolar, mas, principalmente, para acompanhar e para avaliar intervenções." (SANTAIANA, 2012, p. 25).

Usando a estatística, o IAS passa não só a conhecer a realidade educacional brasileira, mas a produzir um tipo de problemática, que evidencia o fracasso da administração pública do Estado, justificando a intervenção de alianças público-privadas que tentam corrigir índices por meio de intervenções nos alunos com dificuldade de aprendizagem e identificados como desviantes. Além disso, tais estatísticas justificam também intervenções no trabalho docente e nas ações que devem ser desenvolvidas pela escola para que a educação melhore.

Essa forma de governar por meio da produção de saberes estatísticos para governar a população não acontece desde sempre. Segundo Desrosières (1996), as estatísticas modernas emergiram entre os séculos XVII e XVIII²⁶ na Alemanha e na Inglaterra. Até o século XVIII, a estatística feita a mando do rei estava ligada ao recrutamento de exércitos e ao recolhimento de impostos.

No século XIX, a estatística passou a tratar, principalmente, das epidemias, da pobreza e da saúde pública. Desrosières (1996, p.7) nos explica os deslocamentos que a estatística sofreu ao longo dos anos.

Depois de 1890 a 1930, enfoca a organização do trabalho assalariado e a proteção dos trabalhadores. De 1940 a 1970, aborda a orientação keynesiana das políticas macroeconômicas. Desde a década de 1980, por fim, trata das consequências sociais da crise, da descentralização dos Estado, da unificação europeia.

Percebe-se que a estatística ao longo dos anos, tem servido como aparato de administração para o Estado e em cada período histórico ela trata de diferentes fenômenos sociais.

Lockmann (2013, p.95) alerta-nos que o surgimento da estatística "foi a condição de possibilidade para que se pudesse isolar, mapear e conhecer problemas e a produtividade da população." Os cálculos estatísticos mostram uma série de informações sobre os problemas populacionais e descrevem fenômenos passados, bem como são extremamente úteis para que se possa levantar probabilidades sobre o futuro para, assim, formular planos e atingir as metas programadas: "Em outras palavras, é o saber estatístico que, ao tornar a população conhecida,

²⁶ Entre os séculos XVI e XVIII, as nações começaram a buscar o poder econômico como forma de poder político. Os governantes, por sua vez, viram a necessidade de coletar informações estatísticas referentes a variáveis econômicas e sociais tais como: população, produção de bens e serviços, produção de alimentos, comércio exterior, saúde, educação etc. (ENCE, 2018).

e a partir daí permitir e reconhecer suas necessidades, possibilita o processo de governamentalização do Estado." (KLEIN, 2017, p. 93).

Nessa lógica, é possível conceber a estatística como "[...] uma tecnologia de governo que objetiva conduzir as condutas individuais e o coletivo da vida por meio do gerenciamento/administração da população." (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 9). Ela influencia a vida dos sujeitos na sociedade e funciona como um saber fundamental às práticas de Governo. Tal tecnologia de poder permite que os Estados consigam estabelecer "intervenções calculadas" (FOUCAULT, p.85, 1997).

Tais intervenções podem ocorrer em diferentes campos, no caso desta pesquisa, especialmente, estamos analisando como a estatística vem sendo utilizada como um saber fundamental para pensar ações de *governo* que agem no campo da educação, incidindo na conduta de alunos e professores, vislumbrando a melhora nos índices que "retratam" a qualidade da educação brasileira. Essa visão está claramente presente no excerto abaixo retirado do site do Instituto Ayrton Senna.

Para auxiliar os gestores públicos a fazerem o planejamento estratégico da Educação em seus estados, o **Instituto Ayrton Senna** reuniu **um conjunto grande de evidências com base em informações do Inep** (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A cada uma das 27 secretarias de Educação está sendo oferecido um diagnóstico personalizado para observar com precisão a situação do estado. A análise foi feita com base em quase 3 mil gráficos. (Site do IAS, 2019)

A partir de evidências estatísticas o IAS faz um mapeamento da situação educacional em nosso país para, posteriormente, intervir com suas possíveis "soluções." Conforme o INEP, mapear os indicadores educacionais auxiliam em seu monitoramento e contribuem para a melhoria da educação:

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (INEP, 2018).

Após identificar os problemas gerais da educação e justificar a existência do Programa, por meio da ineficiência do Estado, o IAS apresenta as intervenções necessárias de serem feitas nos grupos de risco, dentre eles os sujeitos multirrepetentes ou não aprendentes,

os professores e a escola. Aqui vemos o segundo eixo da estatística, direcionado a gerenciar riscos futuros.

Este segundo movimento visualizado nos excertos analisados aponta para o futuro, para os desafios que estão por vir e para a necessidade de engajamento de todos na causa da educação. Esse tipo de estatística é a que podemos denominar de inferencial, pois mostra os problemas que ainda irão surgir e, com isso, auxilia a governamentalidade neoliberal que organiza suas ações para o futuro.

Os números da educação brasileira traduzem as dívidas do passado, mas não revelam todos os desafios do futuro. **Certamente, teremos que trabalhar para alcançar índices satisfatórios de aprendizagem em português, matemática e ciências**, mas isso não será suficiente para preparar nossas crianças e jovens para viver no século 21 e construir um futuro melhor. (Site do Instituto Ayrton Senna, 2018).

Além de aprenderem a ler, escrever, fazer contas e conhecer o mundo em todas as suas formas, **nossos alunos também precisarão aprender a colaborar, persistir, organizar, criar, superar e uma série de outras competências para a vida**. Esse não é apenas um desafio nacional, é um desafio global. Quase todos os países do mundo estão repensando seus sistemas de educação para preparar as novas gerações para o século 21. Não podemos deixar nossas crianças e jovens para trás. (Site do IAS, 2018).

Dentre os brasileiros que estão na escola pública, que correspondem a mais de 80% das nossas crianças e jovens, **muitos devem abandonar os estudos antes de concluir o ensino médio. Dentre os que concluírem o ensino médio, apenas 10% terão aprendido o que deveriam em matemática**. (Site do IAS, 2018) [grifos meus].

Nos excertos retirados do Site do Instituto Ayrton Senna, percebo a preocupação em investimentos na educação como uma instância de resolução para que as crianças e adolescentes, no futuro, não se tornem um risco. Noguera-Ramirez, em sua tese intitulada: *O Governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, nos mostra a história do processo pelo qual a educação tornou-se uma prática central em nossa sociedade. Em seu estudo, o autor identifica três momentos históricos que nos remetem a pensar a educação, quais sejam: *Sociedade do ensino, Estado educador, e sociedade da aprendizagem*.

Esses três momentos vão desde a centralidade das práticas de ensino, passando pelo momento de surgimento da educação e do papel do Estado na expansão das diversas camadas sociais, até chegar na ênfase no sujeito que aprende a aprender. Isso nos posiciona frente a uma sociedade que concebe "a educação de todos uma necessidade e a condição imprescindível para a plena realização humana e para a salvação ou redenção da humanidade". (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 22).²⁷

²⁷ Retomarei essa discussão na unidade sobre salvação.

Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) nos explicam que a preocupação com o futuro se conecta ao cosmopolitismo da sociedade da aprendizagem, onde o futuro é visto como princípio regulador do presente e se apresenta como prática de *governamento*. Os autores explicam: "Esse futuro não é algo decretado pelo Destino e alheio às nossas próprias atividades. Tampouco é um futuro de espaços estranhos ou inesperados contra os quais deveríamos lutar. É um futuro mobilizado para a formação de pessoas no presente. [...] É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura." Estas intenções são claras nos discursos do IAS.

Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, **é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo.** (Site do IAS, 2019).

Nos excertos, vemos tanto esse foco no futuro quanto os princípios formadores de uma sociedade da aprendizagem que se centram no sujeito aprendente. Isso está relacionado a uma nova forma de gestão governamental que corresponde ao que Foucault denominou sociedade de seguridade.

Em seus estudos, Foucault nos mostra que foi a partir do século XVIII, com a emergência da noção de população que os interesses coletivos se tornaram alvo e instrumento do Governo. Em sua aula de 1º de fevereiro de 1978, Foucault oferece a possibilidade de pensarmos os deslocamentos da sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar e, mais adiante, para uma sociedade de seguridade. Todavia, deixando claro que não se trata de uma substituição de uma para outra. Foucault ressalta que "temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina, e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança". Temos então, um deslocamento do poder sobre a vida, o qual na soberania exercia-se do lado da morte e agora se exerce do lado da vida, mas não apenas sob a forma anátomo - política do corpo humano, mas sim tendo como alvo principal o corpo espécie (a população). Klein (2010, p.77) acrescenta que:

A ênfase nos dispositivos de segurança permitiu regular a população nos mecanismos coletivos e individuais, podendo corrigir, compensar, frear e finalmente anular. Por isso, houve a necessidade de identificar, compreender, conhecer como e por que os fenômenos agem e, qual o cálculo que se faz pra preveni-lo.

Sendo assim, a população passa a ser instrumento para que o Estado consiga "governar de modo racional e planejado" (FOUCAULT, 2008, p. 290). É sob essa forma de

poder entendida por Foucault como *biopolítica* que os mecanismos de segurança pelos controles de riscos, encontram um terreno fértil para se desenvolver. A *biopolítica* fez emergir sistemas de seguridade que se constituíram em gerenciadores de risco na dimensão coletiva. Conforme Foucault, no século XIX, com o período da industrialização, fenômenos como velhice, doença, incapacidade para o trabalho e deficiência necessitavam ser gerenciados:

Será o problema muito importante, já no início do século XIX. (na hora da industrialização), da velhice do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo da capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a esses fenômenos que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à igreja. Vamos ter mecanismos muito mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

A partir desse período histórico, o governo direciona suas ações para favorecer as condições de vida da população. Assim, a população passa a ser "[...] o fim e o instrumento do governo: o sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo" (FOUCAULT, 2008, p. 140). Trata-se de otimizar a vida e fazer viver.

Trata-se também de mecanismos reguladores que vão fixar e manter um equilíbrio e uma média. O Estado começa a se dissociar em infinitas práticas que atingem a população através de dispositivos de segurança com o intuito de prevenir e controlar os riscos. Para governar um Estado, é indispensável conhecer suas capacidades, regularidades, falhas e tudo aquilo que poderá, no futuro, se tornar um risco.

Cabe ressaltar que, ao abordar o termo risco, apresento-o como algo coletivo, portanto, como sendo um risco social. Ewald (2000, p.96) entende risco "como uma regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística, uma regra que não reenvia a uma natureza [...] ou uma moral [...] permite um juízo sempre atual (e positivo) do grupo sobre si mesmo". Um entendimento que podemos aplicar para explicar os eventos que intimidam e que, por seu turno, colocam em perigo a população. Lunardi (2006) acrescenta que, como essa noção de risco passou a ser utilizada de modo amplo na atualidade, sua aplicação também necessitou a invenção de uma pluralidade de mecanismos.

Por um lado, foram inventadas legislações de proteção ao meio ambiente, práticas de cuidado com o corpo, dietas, exames regulares a fim de diagnosticar doenças, dispositivos contra assalto nas residências, nos automóveis, nas empresas, além da publicação de livros de auto-ajuda [sic] que procuram diminuir a sensação de insegurança e de ansiedade do que possa a vir acontecer. E, por outro, proliferam

saberes especializados em diversas áreas e instituições capazes de identificar as chamadas zonas de risco. (p.180).

Tais mecanismos associam os fatores responsáveis pela formação do risco antes mesmo de começarem a produzir efeitos, viabilizando, desse modo, engendrar ações com o intuito de preveni-lo. Após o saber estatístico construir saberes sobre a população e produzir grupos de risco que precisam ser gerenciados, o programa analisado elabora e dissemina estratégias de intervenção para conduzir as condutas desses sujeitos. Tais intervenções são sobretudo educativas e passam a ser compreendidas como investimentos em capital humano.

Dentro desse quadro teórico, o IAS e o Programa *Acelera Brasil* podem ser compreendidos como mecanismos biopolíticos operacionalizados por essa sociedade de seguridade que compreende a falta de educação ou os altos índices de reprovação como riscos a serem gerenciados. Para resolver esse problema, são pensadas e efetivadas intervenções para gerenciar os riscos futuros, as quais se constituem, sobretudo, em intervenções em capital humano, como veremos na próxima seção.

4.2 O CAPITAL HUMANO COMO VALOR DE MERCADO

A educação, proporcionando ao homem maior capacidade e, consequentemente, maior produtividade não é, na verdade, um investimento?
(THEODORE SCHULTZ, 1973, p.58).

Após o saber estatístico construir saberes, conhecimentos sobre a população e produzir grupos de risco que precisam ser gerenciados, o programa analisado elabora e dissemina estratégias de intervenção para conduzir as condutas desses sujeitos. Tais intervenções são sobretudo educativas e podem ser compreendidas como investimentos em Capital Humano.

A noção de Capital Humano encontra-se em consonância com o aparecimento do neoliberalismo norte americano e foi criada pelos economistas da Escola de Chicago. Embora as discussões iniciais sobre a teoria do Capital Humano envolveram quase que de forma exclusiva economistas e tenham como objetivo principal a resolução de problemas eminentemente econômicos "estender-se-á depois a outros campos, até chegar aos nossos dias envolvendo de certa maneira, a todos nós." (LÓPEZ- RUIZ, 2017, p.183.). É justamente esse movimento que percebemos na atualidade: a expansão da teoria do Capital Humano para

diferentes campos e áreas de saber a ponto de se fazer presente nas mais distintas políticas ou programas educacionais, entre eles o Programa *Acelera Brasil*.

López Ruiz nos mostra seus argumentos do que ele convencionou chamar de Capital Humano:

O capital humano [...] é um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que 'o humano', um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. Assim, a partir de um determinado momento que chamamos de invenção do capital humano, o capital necessariamente abstrato, passa a ser apresentar coberto com roupas humanas; vestindo características e atributos até então apenas vistos no homem. O capital, desta vez, concretiza-se não em dinheiro ou mercadorias, mas em atributos humanos; o capital é investido de formas humanas. (p. 183-184).

São considerados investimentos humanos todos aqueles que pretendem aumentar os serviços produtivos com que os indivíduos contribuem para o trabalho, bem como para ampliar as satisfações que estes alcançarão no futuro como consequência de uma melhor educação: "Existem, portanto, muitas formas de investir no homem. A instrução escolar e o treinamento no trabalho, por seu efeito direto no desenvolvimento de novas capacidades, talvez sejam as principais ou as mais facilmente reconhecíveis.". (LÓPEZ RUIZ, 2007, p.203).

Alguns valores econômicos deslocaram-se da economia para outras competências da vida social, difundindo-se, ganhando poder e constituíram "processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresários-empresários.". (GADELHA, 2013, p.144). O Capital Humano é crucial a esse novo tipo de capitalismo. Nessa teoria, o ser humano adquire valor de mercado e ele próprio se apresenta como capital. "entendido como soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista". (LÓPEZ RUIZ, 2007, p. 18).

Percebemos a presença dessa noção de Capital Humano nos materiais analisados, principalmente a partir de três eixos:

A educação como investimentos em habilidades e competências

Em conjunto, **as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para o seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva**, entre outras realizações ao longo da vida, na escola e fora dela. Tudo isso valorizando a diversidade e os projetos de vida de cada um. (Site do IAS 17/3/2018).

A capacidade que cada pessoa tem de realizar os seus sonhos – requer, por um lado, **oportunidades**

para adquirir competências e desenvolver seu potencial (papel da educação) e, por outro, **oportunidades para empregar as competências desenvolvidas de forma produtiva e significativa** (papel da economia). grifos do autor. (Site IAS, 17-3-2019).

Mais do que expandir o tempo na escola, a educação integral expande as oportunidades de aprendizagem, **promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo.** (Site do IAS, 28/4/2019).

Estimular a criatividade, o trabalho em time e a capacidade de inovar, hoje, são habilidades tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. Essa é a mudança que o Instituto propõe para a educação plena de crianças e jovens. (Site do IAS, 11/12/18).

Nos excertos acima, constata-se uma convocação incessante da educação como uma instância de investimentos nas habilidades e competências dos sujeitos, ou seja, em seu capital humano. Atualmente o sujeito que não desenvolve as habilidades e competências necessárias à lógica capitalista é posicionado como alguém que não investe em seu futuro, portanto, alguém que não poderá produzir renda futura, o que caracteriza prejuízo ao Estado.

O Instituto afirma que, baseados em sua experiência com competências há mais de 20 anos, podem ajudar a desenvolver um currículo que possa desenvolver nos sujeitos: autogestão, engajamento, colaboração, organização, determinação entre outros.

[...] a educação integral expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo. (Site do IAS).

Evidentemente, educação de qualidade pressupõe a aprendizagem plena em leitura, matemática e ciências. Mas é só disso que vamos precisar para viver no século 21? Certamente não, e **a própria OCDE reconhece e necessidade de se expandir essa fronteira, incluindo o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais (como persistência, abertura e colaboração).** Por isso, na edição de 2015, o PISA abarcou a avaliação de resolução colaborativa de problemas, acenando para a inclusão de aspectos socioemocionais.

Os resultados preliminares do INAF 2015 demonstram que, dentre os brasileiros menos favorecidos, aqueles que atingem os patamares maiores de alfabetismo e realizações na vida (medidas por renda e escolaridade final atingida) são justamente os que possuem maior grau de abertura, persistência e autoestima. Esse dado revela que a promoção dessas competências pode ser uma poderosa aliada para diminuição das desigualdades sociais. **Mais uma vez, tudo indica que há um poder de transformação nas competências socioemocionais que não podemos ignorar.** (site do IAS).

É consenso que **o mercado de trabalho cada vez mais exige pessoas mais colaborativas, resilientes, criativas, comunicativas, entre outras competências que chamamos de socioemocionais.** Então, se a escola pública não der conta de desenvolver essas habilidades, nosso sistema educacional vai continuar replicando as desigualdades que vemos hoje. (Viviane Senna-IAS).

O discurso das habilidades e competências adquire força na contemporaneidade a ponto de compor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁸, que visa à formação de sujeitos que saibam "reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável". Conforme a BNCC, os sujeitos precisam ainda desenvolver competências para:

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (p. 14).

Ao analisar os documentos disponíveis no portal oficial da BNCC é possível identificar as etapas do processo de construção de tal documento curricular.²⁹

No entanto, precisamos entender que a Base Comum Curricular não foi estabelecida de forma linear. Os primeiros movimentos para elaboração da BNCC começaram com Lei n. 13.005/ 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação criou através da Portaria CNE/CP nº 11/2014, uma Comissão Bicameral para o processo de discussão da BNCC. Com o objetivo acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No decorrer desse período o Governo sustentou um discurso democrático referente ao processo de elaboração da BNCC, o qual enfatizava a participação de diferentes sujeitos e segmentos

²⁸ O discursos das habilidades e competências adquirem força na década de 1990 e são retomados na contemporaneidade com a BNCC.

Embora a BNCC não seja meu objeto de pesquisa pensei ser interessante fazer uma breve contextualização sobre a mesma, no entanto sem aprofundamentos. Para saber mais sugiro as obras: Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. SILVA, Fabiane Cassia Tavares. XAVIER FILHA, Constantina (org.). Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

²⁹ Em 1º de junho de 2015 aconteceu o seminário interinstitucional para elaboração da BNC, Portaria 592/junho 2015. Em setembro de 2015 é disponibilizada a primeira versão da BNCC. Em maio de 2016, a segunda versão da BNCC é apresentada. Em agosto de 2016 começa a ser redigida a terceira versão, com base na versão 2. E em abril de 2017 o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em dezembro do mesmo ano a Base foi homologada pelo ministro da Educação (Mendonça Filho). E finalmente o CNE apresenta a resolução CNE/P Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

sociais por meio de uma plataforma, onde as pessoas poderiam manifestar suas opiniões e contribuições para o processo de elaboração da BNCC.

Após o documento ter sido considerado, por especialistas e pesquisadores, como problemático e impróprio, os pesquisadores vinculados à ANPEd organizaram um momento para aprofundar a discussão e dialogar com representantes do MEC.

Ao longo do processo de construção da BNCC, estudiosos de todo o Brasil foram se posicionando por meio de artigos, livros, debates, seminários organizados em universidades, associações de professores, reunindo esforços para argumentar e participar da reformulação do documento (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Oliveira (2019), no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, foram realizados vinte e sete Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Dentre as preocupações de estudiosos e pesquisadores da educação com relação a BNCC está a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Diante do exposto é possível perceber que "o processo de construção da BNCC, desde a primeira até a última versão publicada, teve um ambiente de tensionamentos e de forças que disputavam os discursos de verdade." (OLIVEIRA, 2019, p. 56).

Percebe-se que a BNCC aparece atualmente sob o discurso governamental de que, pela primeira vez, o Brasil tem uma Base que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica. Sendo posicionada como necessária frente às transformações sociais, econômicas e culturais. No entanto, compreendo que a mesma está atrelada a desejos e interesses que articulam demandas sociais relacionadas a setores privados.

Vemos que o Instituto Ayrton Senna mostra sua articulação com a BNCC no momento em que cria um guia de implementação da mesma.

O Instituto Ayrton Senna disponibiliza a você uma trilha sistematizada para ajudá-lo (a) em um dos principais passos rumo à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas: **a construção de um currículo comprometido com a educação integral. Mesmo que o currículo da sua rede já tenha sido escrito, vale a pena repensar alguns conceitos.** (Site do IAS 28/4/2019).

Os discursos do IAS, conforme os excertos, estão de acordo com uma sociedade da aprendizagem, onde o mais importante não é aprender conteúdos e conhecimentos, mas desenvolver habilidades que estão em conformidade com mercado: ser flexível, proativo, ter

capacidade de comunicação, trabalhar em equipe, resolver conflitos, entre outros. POPKEWITZ; OLSON; PETERSON (2009, p.74) acrescentam que "o aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas."

Podemos entender que, nessa sociedade, os sujeitos devem tornar-se capazes de fazerem escolhas para serem competitivos. Para tanto, precisam investir em sua educação a vida toda.

A forma contemporânea desse modo de vida expressa-se como um *topoi do conhecimento e da sociedade comunicacional*, no qual uma criança que seja aprendente por toda a vida pode recriar continuamente seu eu, ao se tornar um agente de resolução de problemas [...] Trata-se de uma individualidade que trata a vida como uma contínua resolução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação. (POPKEWITZ; OLSON; PETERSON, 2009, p.76).

Portanto, vivemos sob a égide de uma racionalidade neoliberal que objetiva produzir sujeitos autogovernados que sejam capazes de prover suas necessidades, conduzir suas próprias vidas e fazer escolhas coerentes com suas necessidades individuais e com a seguridade coletiva. Dessa forma, há a necessidade de ampliar a aprendizagem constantemente, porém uma aprendizagem baseada em competências socioemocionais que adquirem maior valor de mercado nessa sociedade neoliberal.

A Teoria do Capital Humano apregoa que um maior investimento na educação torna o indivíduo mais capacitado para concorrer no mercado de trabalho e que os investimentos em sua educação podem garantir uma posição social melhor. Percebe-se, assim, que a educação na sociedade atual está vinculada com interesses econômicos.

Num segundo eixo, percebe-se a educação como garantia de participação no jogo da concorrência, pois, conforme o IAS, por meio da educação os sujeitos podem se tornar competitivos, terem condições para concorrer no mercado de trabalho e mudar a cultura do fracasso por uma cultura do sucesso.

O programa de aceleração da aprendizagem apoia -se numa concepção pragmática. Vale-se de recursos conceituais, metodológicos, técnicos e práticos que ajudem os alunos multirrepetentes a **sair da condição de "fracassados" para a de pessoas normais, competentes e bem - sucedidas** (Oliveira, 2004, p.67)

A repetência causa prejuízos vultuosos à economia. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, produz menos e, dessa forma, afeta a produtividade das empresas no país.(Oliveira, 2004,p.32)

Nos excertos, é possível perceber a preocupação do IAS com que os sujeitos estejam aptos para participarem do jogo neoliberal, que exige um maior investimento em educação para que todos possam exercer, com êxito, seu papel na sociedade. A educação, como investimento em Capital Humano, proporciona aos sujeitos participarem efetivamente do jogo competitivo do mundo capitalista. Os investimentos em suas competências servem como instrumento potente para que possam competir no jogo, cuja lógica é a concorrência.

Nessa lógica adotada pelo neoliberalismo, os processos "[...] transformam o que seria uma sociedade de consumo, numa sociedade de empresa, induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes [...] de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência." (GADELHA, 2013, p. 151).

Conforme esse autor, estamos inseridos em uma cultura do empreendedorismo, ou seja, uma cultura na qual o indivíduo passa a ser empresário de si mesmo. O surgimento do termo *empreendedorismo e Capital Humano* se relaciona à emergência de uma nova noção de indivíduos, da qual a conduta está voltada para o planejamento e investimento em si como um negócio.

Lockmann (2013, p.138-139) explica que:

Trata-se, de fato, de um tipo de sujeito capaz de gerenciar e decidir sobre investimentos que realizará em si mesmo, tomando suas habilidades e competências como um tipo de capital. Os investimentos aqui não são financeiros, mas são investimentos de tempo, de qualificação, de estudos para melhorar o *capital humano*, intelectual e social de cada indivíduo que agora se constitui na sua própria empresa. (grifos meus).

Os discursos em voga na atualidade exaltam que precisamos formar trabalhadores a partir dessa nova ordem, isto é, formar sujeitos, inovadores, proativos, criativos, que trabalhem em equipe e que saibam fazer escolhas para seu futuro.

Num terceiro eixo, observamos que o IAS se preocupa com um retorno futuro a partir de um resultado do investimento. As intervenções do Programa *Acelera Brasil* estão em conformidade com essa ideia e isso pode ser compreendido como investimentos em capital humano, justamente por que o investimento poderá ter um retorno futuro, por isso não se configura como um gasto para o Estado. As intenções e ações elaboradas pelo IAS objetivam produzir uma gama de investimentos nos sujeitos com o propósito de que os mesmos possam se tornar, no futuro, aptos para governar suas próprias vidas.

O programa de aceleração da aprendizagem apoia-se numa concepção pragmática. Vale-se de recursos conceituais, metodológicos, técnicos e práticos que ajudem os alunos multirrepetentes a
--

sair da condição de "fracassados" para a de pessoas normais, competentes e bem - sucedidas. (Oliveira, 2004, p.67).

Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso **preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo.** (Site do IAS, 5/2/2019).

Sem educação de qualidade, não há futuro. A educação é a chave para desenvolver os potenciais humanos. Sem educação de qualidade, não há desenvolvimento social, político, econômico, científico, cultural, ambiental. **Sem educação, estamos condenados à estagnação ou ao retrocesso.** (site do IAS, 5/2/2019).

Desse modo, é fácil perceber a cultura do empreendedorismo atuando na educação e criando novas subjetividades. Lockmann (2013, p.138-139) frisa que "os investimentos aqui não são financeiros, mas são investimentos de tempo, de qualificação, de estudos para melhorar o Capital Humano intelectual de cada indivíduo que agora se constitui na sua própria empresa.". Esses investimentos educativos podem ser compreendidos como estratégias biopolíticas de controle social.

Seguindo a esteira da Teoria do Capital Humano, um maior investimento em educação torna os sujeitos mais competentes para concorrer no mercado de trabalho, uma vez que essa teoria entrega aos sujeitos um tipo de responsabilidade que os torna responsáveis por seu sucesso ou fracasso.

Cidadãos que têm a oportunidade de acesso à educação de qualidade, além de conseguirem mais sucesso na vida acadêmica e pessoal, geralmente escolhem suas carreiras e são profissionalmente realizados. Já **quem não estuda está à mercê dos movimentos do mercado: pode ser escolhido ou não.** (Site do IAS,2019).

Os números mostram que o sucesso profissional está diretamente atrelado à quantidade e à qualidade dos estudos. Com raríssimas exceções, quem não frequenta a escola por muitos anos tende a ser excluído dos melhores cargos do mercado de trabalho, e ter que gastar muito suor para ter um salário baixo no fim do mês. E ainda sempre correr o risco de perder a vaga para alguém com formação melhor. (Site do IAS, 2019).

Nesse contexto, Gadelha (2013) nos chama a atenção para a importância que a educação atribui ao Capital Humano, pois funciona como um investimento que, não só aumenta a produtividade do indivíduo trabalhador, como aumenta também seus rendimentos ao longo da vida. Davenport (2011, p. 24) reforça que "a educação cria o capital humano da mesma forma que o fertilizante faz crescer as plantas. [...] Mais educação significa mais capital para investir e retornos potencialmente maiores que o investimento." Podemos dizer que essa ideia de retorno aparece quando o IAS se preocupa com a correção do fluxo e

distorção idade/série e a gerenciar os riscos num prazo mais curto. E a preocupação com um outro retorno a longo prazo, a partir da ideia de desenvolvimento econômico da nação. Desse modo, entende-se que tais intervenções são ações biopolíticas de gerenciamento de risco.

Tendo em vista que a governamentalidade neoliberal considera os investimentos em Capital Humano como fundamentais para a manutenção de sujeitos participativos na sociedade, é que podemos fazer uma aproximação entre a cultura do empreendedorismo e ao Programa *Acelera*, que têm se adentrado nas escolas com o intuito de corrigir as distorções educacionais e gerenciar os riscos da improdutividade que os sujeitos não aprendentes podem acarretar no social. O Governo vem desenvolvendo ações por meio de parcerias privadas que acionam programas, como o *Acelera Brasil*, para que estes possam funcionar como gerenciadores do risco que tais sujeitos podem oferecer a sociedade. Como escreve Mohr & Naujorks (2017, p.161),

Nas últimas décadas, principalmente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), tem sido cada vez mais comum a implementação de políticas e programas de governo que visam a identificar e prevenir “riscos” relacionados a indivíduos que, por estarem fora dos padrões educacionais/escolares, podem representar distorções nas trajetórias educacionais tidas como “normais”. A expansão desses programas apresenta-se como um modelo de investimento do Estado, o qual passa a oferecer recursos que seriam capazes de oportunizar condições para que os sujeitos aprendam condutas e, conseqüentemente, passem a realizar um empreendedorismo de si.

Um dos recursos para corrigir tais riscos aparece por meio do Programa *Acelera Brasil*, que, segundo o IAS, seria a solução educacional para reparar o "fracasso" escolar e corrigir a distorção idade/série. Nessa esteira, o programa também traz consigo a perspectiva de alcançar uma média estabelecida como normal, com o intuito de intervir sobre a diferença desses sujeitos que escapam da média escolar e aproximá-los dos resultados considerados positivos ou pelo menos aceitáveis nos *rankings* educacionais.

No excerto do livro *Pedagogia do Sucesso*, percebe-se o discurso no qual é visível esse intuito do Programa.

A ambição é elevada: habilitar a maioria dos alunos para a quinta série, em condições de equivalência à média dos egressos das quartas séries regulares. ***O alvo é fazer com que os alunos do programa fiquem pelo menos em torno da média do SAEB***[sic]³⁰. (OLIVEIRA, 2004, p.67)

³⁰ Criado em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

É possível perceber que o propósito do referido Instituto, além da manutenção da continuidade dos estudos e o "sucesso" dos alunos para que os mesmos se tornem produtivos, é também contribuir para que a educação brasileira atinja a meta dos rankings educacionais. Tal propósito está em consonância com a Teoria do Capital Humano, que, na atualidade, está vinculada com os propósitos de agências como a UNESCO³¹. Estas agências demarcam o modelo educacional a ser trilhado através de políticas, projetos e programas educacionais. Assim, os países passam a se colocar em melhores posições nos rankings da educação. A questão que se torna interessante problematizar aqui é se de fato tais rankings materializam a qualidade da educação brasileira. Voltamos ao eixo da estatística como aquela que mobiliza uma variedade de ações, projetos e programas para a melhoria dos índices da escolarização brasileira, porém precisamos compreender que a relação entre tais índices e as efetivas aprendizagens dos sujeitos escolares não são assim tão diretas e precisam ser problematizadas.

Para contemplar os objetivos de alcançar médias e tentar colocar o Brasil num lugar privilegiado no rankings educacionais, o IAS busca incluir os alunos e acelerá-los na aprendizagem para, ao mesmo tempo, enquadrá-los dentro da normalidade. Tal discussão desenvolverei na próxima seção.

4.3 A ACELERAÇÃO COMO BUSCA DA NORMALIDADE

A modernidade traz consigo um desejo de ordenação e organização através dos conhecimentos científicos que produziu tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas, e detalhadas que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa, da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a mesma <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

³¹ A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964 e se tornou Escritório Nacional no âmbito do Cluster Mercosul + Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da UNESCO. Em Brasília, o escritório da UNESCO iniciou suas atividades em 1972. Por muitas décadas, a colaboração foi estreita e produtiva, mas, somente em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil. No ano de 1993, foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, como mecanismo auxiliar à decisão do Governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/>

forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar.
(LOCKMANN, 2013, p.129).

Ao escolher o excerto de Lockmann (2013) para começar esta secção, tento dar visibilidade a uma racionalidade governamental que atua em nossa sociedade usando estratégias que tentam capturar e incluir todos os sujeitos com desvios que escapam de um ideal de sociedade. Pensando na governamentalidade neoliberal que atua nos dias atuais, concordo com Santaiana quando diz que,

Não é por acaso que existe uma proliferação de políticas de inclusão na sociedade contemporânea. Busca-se não somente gerar uma sensação de segurança ao abarcar todos na escola, mas também governar a constituição de sujeitos que possam efetivamente inserir-se no mercado neoliberal, do capital e do consumo. O Estado ao dissolver-se em inúmeras práticas e ações que incidem sobre a população, através de dispositivos não só disciplinares, como também de segurança, procura prevenir e controlar riscos por meio de investimentos em uma biopolítica educacional de inclusão. (SANTAIANA, 2013, p. 204).

A biopolítica age com intuito de gerir a vida social, sobretudo para gerenciar riscos. No caso dos sujeitos que participam do programa analisado, os investimentos da *biopolítica* seriam em sua improdutividade por estarem com atraso escolar e, portanto, escapam da normalidade. Nesse sentido, a ideia de aceleração parte, sobretudo, da intenção de enquadrar esses sujeitos num ritmo e num desenvolvimento considerado normal. Eles precisam acelerar por que estão atrasados e, como atrasados, ocupam o lugar de anormalidade na escola. A proliferação de políticas educacionais e de inclusão que vem configurando o campo da educação nos faz perceber que, cada vez mais, a mesma é usada para incluir os sujeitos que se distanciam da normalidade. Portanto, podemos dizer que a educação é um elemento necessário para a inclusão dos sujeitos desviantes e que o Programa *Acelera Brasil* parece trabalhar no sentido de incluir esses sujeitos para que se possa governá-los ou até mesmo tentar normalizá-los.

Foucault analisou como as práticas de normalização atuam por meio da norma, a qual é definida por dispositivos, através dos quais os exercícios de poder se mostram legitimados e onde a ideia de normalidade vai sendo construída.

Podemos relacionar a norma com um modelo, através do qual se estabelece a distinção entre o normal e o anormal. A norma atua num movimento de comparação e, por isso, atua tanto sobre o indivíduo quanto sobre o conjunto, a população. É importante esclarecer que, no poder disciplinar, há uma separação entre normal e anormal, em que o

último é produzido através de um ideal de normalidade. "É em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis.". (FOUCAULT, 2008, p.75).

Por sua vez, a norma biopolítica, na sociedade de seguridade, funciona governando os acontecimentos em uma realidade já existente, ou seja, os saberes partem de um fenômeno e, alicerçado nele, cria-se os dispositivos regulamentadores. Foucault nos explica que

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentar, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a "norma". A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 2005, p.302).

Conforme Foucault, a norma pode ser entendida como o elemento que transita entre a disciplina e a regulamentação, uma vez que a norma possui a função de disciplinar e normalizar os corpos individuais e, ao mesmo tempo, controlar os acontecimentos da sociedade. "A disciplina traz em seu bojo, o discurso da regra, o discurso da norma e definirá o código que será o da normalização.". (FREITAS, 2012, p. 9). Assim, "aparece através das disciplinas o poder da norma". (FOUCAULT, 1991, p.164).

No entanto, não podemos confundir a norma com a disciplina. Moraes (2014) coloca que o raciocínio normativo já prevalecia antes da modernidade como uma regra de valoração segundo uma média, mas que esta forma de valorar foi encoberta pelos saberes científicos e a média passou a ser concebida como verdade pelas ciências. Sendo assim, todos que não se adequassem deveriam ser normalizados ou excluídos. Portanto, "a norma, propriamente, se refere a atos e condutas dos indivíduos como um domínio de comparação, diferenciação e uma média de condutas ou comportamento a se pautar. (MORAES, 2014, p.71).

A busca pela normalização nos faz pensar nos alunos que participam das classes do programa *Acelera Brasil*, pois os mesmos são posicionados como alguém que não consegue aprender em tempo igual aos colegas e não conseguem atingir a média mínima para serem aprovados. Um dos recursos para corrigir tais desvios aparece por meio do programa, que, segundo o IAS, seria a solução educacional para reparar o "fracasso" escolar. Nesse bojo, o programa também traz consigo a perspectiva de alcançar uma média estabelecida como normal, com o intuito de intervir sobre a diferença desses sujeitos que escapam da média escolar e aproximá-los dos resultados considerados positivos ou pelo menos aceitáveis nos

ranking. No excerto abaixo, podemos perceber a busca pela normalidade através da aceleração da aprendizagem.

O Programa de aceleração da aprendizagem apoia-se numa concepção pragmática. **Vale-se de recursos conceituais, metodológicos, técnicos e práticos que ajudem os alunos multirrepetentes a sair da condição de "fracassados" para a de pessoas normais, competentes e bem sucedidas.** (OLIVEIRA, 2004, p. 67).

Tendo em vista que a racionalidade vigente em nossa sociedade requer sujeitos aptos a aprender e a ser produtivos para participar do jogo, os sujeitos que possuem algum problema de aprendizagem podem ser considerados como excluídos e, portanto, precisam ser incluídos para que sobre eles possam ser exercidas ações de governo e normalização. (SKLIAR, 2000, p. 33) acrescenta que "o neoliberalismo cria uma hipotética posição entre exclusão/inclusão, estabelecendo que esta última é o politicamente correto. Porém, não existe tal oposição, senão uma relação que coloca a exclusão e a inclusão dentro de uma lógica perversa". Assim, seria interessante pensar no processo de in/exclusão desses alunos. Tal noção pode ser percebida em dois sentidos a partir do funcionamento do programa. Um que, apesar dele se nomear de inclusão e promover ações para incluir esses sujeitos na jornada escolar e no processo de aprendizagem, a organização do programa institui um espaço para esses sujeitos separado do espaço dos demais sujeitos aprendentes, a turma *Acelera*, ou seja, inclui mas exclui, o que podemos chamar de in/exclusão. Lopes & Fabris (2013, p.10) afirmam que este termo seria

Uma forma de dar ênfase à Contemporaneidade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser considerados como excluídos. Todos vivem num processo de in/exclusão.

O Programa *Acelera Brasil* é um programa de inclusão, pois não exclui esses sujeitos dos processos de escolarização e sim os inclui em propostas pedagógicas alternativas. O problema é que tais propostas tem a normalidade como padrão e por isso se pautam na ideia de aceleração. Na lógica da in/exclusão, a exclusão não se refere a estar fora dos processos escolares por exemplo, mas estar dentro desses processos ocupando a lugar do desviante, do não aprendente, portanto da anormalidade.

Outro sentido de in/exclusão que nos materiais analisados fica visível é forma de inclusão restrita ao acesso dos alunos.

No Programa Acelera Brasil, há um esforço especial junto a professores, alunos e diretores para assegurar a frequência diária dos alunos. **Diversas atividades e mecanismos são acionados, de forma rotineira que o aluno (a) sinta que sua presença é importante e que sua ausência é notada esse esforço recebeu o nome de " pedagogia da inclusão".** (OLIVEIRA, 2004.p.131).

A pedagogia da inclusão inclui a capacitação do professor para lidar com a chamada dos alunos a cada dia; o estabelecimento de mecanismos de **"ir atrás do aluno" envolvendo colegas, pais, professores, diretores e membros da comunidade; a parceria com o ministério público, Conselho da Criança e do Adolescente e outras instituições da sociedade civil.** (OLIVEIRA, 2004.p. 131).

Observa-se que, para efetivar a "pedagogia da inclusão", o Instituto envolve uma gama de mecanismos que possa fazer com que os alunos desviantes não desistam do programa para que o mesmo tenha êxito. Parece-me que a inclusão, neste caso, é apenas manter a presença desses alunos em sala de aula.

LOPES *et al.* (2010) afirmam que, na Contemporaneidade, a inclusão ocupa um lugar de imperativo de Estado. Isto porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico, ou seja, "garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupões fazer investimentos para que sua situação presente de pobreza, falta de educação e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazo". (p.7).

O programa *Acelera Brasil*, através de algumas estratégias, investe para manter a presença dos alunos em sala de aula e assim, garantir sua "inclusão". O cartaz de presença que o Programa utiliza é uma dessas estratégias. Os professores do *Acelera* não possuem um caderno de chamada para controle de presença, como nas turmas convencionais. O controle das presenças se efetiva quando o professor marca num cartaz a presença dos alunos. Os alunos presentes em sala de aula recebem a cor verde ao lado de seu nome no cartaz. Quando o aluno não está presente a cor é pintada de vermelho pelo professor. Segundo o programa, desse modo o aluno, ao visualizar seu nome com cor vermelha, repetidamente, poderá se sentir constrangido por estar faltando aulas. Por outro lado, o aluno que acumula cor verde é sempre parabenizado pelo professor.

Percebe-se o movimento de in/exclusão na turma do *Acelera*, que inclui e exclui, mas que tem o objetivo de controlar a assiduidade e evitar que os alunos desistam do programa, uma vez que participar do mesmo é uma opção das famílias. Desse modo, a inclusão pode ser entendida como um "conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre

outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar." (VEIGA-NETO; LOPES, p.126).

Nesse sentido, podemos identificar que há uma preocupação com a "inclusão" de todos. Como explica Skliar (2000, p.33):

Assim, a inclusão - tal como ela tem sido colocada como condição existencial para todas as ordens da vida- constitui, na minha opinião, uma estratégia de controle dos excluídos; a inclusão é uma forma de disciplinar a alteridade dos outros, desses outros que são para o neoliberalismo, sempre, dos mesmos outros.

A educação pensada a partir da lógica neoliberal se ocupa com os excluídos, para que possa obter um retorno, quer seja na lógica do capital humano, quer seja para gerenciar os riscos futuros. Nesse tipo de racionalidade, é possível dizer que se inclui para gastar menos. Podemos pensar, então, que a inclusão é uma estratégia do Estado.

A repetência causa prejuízos vultuosos a economia. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, produz menos e, dessa forma, afeta a produtividade das empresas e do país. (OLIVEIRA, 2004, p.32).

[...] Estarão condenados ao mercado informal, sem ter nem mesmo chance de um mínimo de experiência no setor formal. A exclusão da escola leva a exclusão do mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2004.p.32).

Dentro da lógica neoliberal, todos precisam estar incluídos, todos precisam contribuir de alguma forma. Assim, a inclusão escolar funciona como condição para a inclusão no mercado de trabalho. Nessa esteira, a parcela da população que não estiver apta para o trabalho, não será produtiva e, por isso, causará prejuízo ao Estado. Portanto, vemos aqui práticas de inclusão que visam com que todos sejam preparados e qualificados, correspondendo, desse modo, às expectativas do mercado.

A preocupação do IAS em formar alunos para o mundo do trabalho está em consonância com a lógica de que os sujeitos precisam ser empresários de si. Rech, (2015) nos lembra que, na atualidade, a escola e a empresa estão conectadas por distintas práticas sociais influenciadas pelo neoliberalismo. A referida autora acrescenta que

percebemos expressões como *proatividade, volatilidade, flexibilidade* e, por que não dizer *adaptabilidade* estão na ordem do dia, tanto na escola quanto na empresa. A escola esforça-se para moldar alunos com tais características; já a empresa espera obter colaboradores com autonomia necessária para executá-las. (RECH, 2015, p.190 - grifos da autora).

Atualmente, em nossa sociedade, ter produtividade e obter lucro é um imperativo à empresa. Nesse sentido, esta e a escola enfrentam problemas, pois há um grupo de escolares que não estão dentro do padrão e, por isso, correm o risco de não se tornarem produtivos, tampouco desenvolverem as habilidades que o mercado de trabalho (empresa) requer. Como, por exemplo, as crianças com dificuldades de aprendizagem, como mostro nessa pesquisa.

Nesse viés, recorro a Rech (2015, p 190) para dizer que "a inclusão pensada como um imperativo do Estado, potencializa-se também como *estratégia de segurança*, por priorizar um viés econômico; e *estratégia educacional*, por almejar a educação de todos." Diante disso, podemos dizer que a racionalidade neoliberal envolve uma gama de práticas que destinam integrar, incluir e, sobretudo, normalizar os sujeitos para que, no futuro, possam compor o mercado de trabalho. Sendo assim, concordo com Lopes (2009, p.109) quando afirma que "todos estamos, de uma certa maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo."

A preocupação em acelerar e manter o ritmo é a marca desse programa que, ao mesmo tempo que quer incluir a todos para normalizá-los, produz uma inclusão que exclui, exclui pelo tempo que precisa ser acelerado para dar conta de uma padrão de desenvolvimento e aprendizagem imposto pelas métricas e não pelos sujeitos concretos.

O segundo objetivo da reunião é **assegurar o ritmo do projeto. Num programa de aceleração o ritmo é fundamental. O professor ao comparar-se com outros, pode calibrar melhor o seu ritmo, de maneira a assegurar o cumprimento de todo o programa durante o ano letivo.** Se um colega pode cumprir o programa, em condições semelhantes, o outro também deve poder. (OLIVEIRA, 2004, p.97).

Manter o ritmo - O ritmo é fundamental: trata-se de um programa de aceleração. **O desafio consiste em manter o ritmo assegurando que os mais lentos acompanhem o programa a contento.** (OLIVEIRA, 2004, p.97).

Percebe-se que, ao impor um ritmo para professores e alunos do programa, o IAS não considera que os sujeitos manifestem modos particulares de se apropriar e experienciar o tempo e o conhecimento, ou seja, nem todos mantêm um mesmo ritmo. Ao exigir um mesmo desempenho para todos, o programa deixa claro que o que importa não é a aprendizagem, mas sim a performatividade. Ao analisar os excertos acima podemos dizer que os discursos estão de acordo com a noção de performatividade.

Hattge (2014), em sua pesquisa de doutorado, abordou discussões relevantes sobre a performance na área da educação. Esta autora usa o termo performatividade como sinônimo de desempenho/produtividade e afirma que atualmente a mesma se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem. A autora afirma que a relação da performatividade com a inclusão constitui-se em um paradoxo, uma vez que:

Ao mesmo tempo que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é a condição inegociável, absolutamente necessária, esse ditos "incluídos" ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes não são considerados satisfatórios para atender as metas estabelecidas por essa escola pautada pela performatividade como produtividade na educação. (HATTGE, 2014, p. 10).

Podemos afirmar que a performatividade executa um papel fundamental nas políticas educacionais da atualidade. Ela favorece a integração de atividades e resultados, facilitando a fiscalização do Estado e possibilita a sua intervenção nas subjetividades dos agentes do processo educativo, bem como limita o conhecimento a níveis de desempenho.

Podemos visualizar nos excertos a preocupação do programa com o desempenho dos alunos e professores, o qual se torna a meta do mesmo e impõe um ritmo de trabalho baseado sempre na ideia de aceleração.

Diante do que foi discutido nessa seção, podemos dizer que o *Acelera Brasil* é um programa que promove in/exclusão, pois há um ritmo imposto a todos, possui um espaço diferenciado dos demais, o qual produz rótulo aos alunos que dele participam. A criança da classe do *Acelera* é posicionada como: o aluno atrasado, o que nada sabe, o que é aprovado sem mérito, entre outros. Ao mesmo tempo, em que vemos esses discursos e estratégias que parecem promover a exclusão, o programa apresenta-se com uma proposta inclusiva denominada de "Pedagogia da inclusão". É justamente esse jogo entre, de um lado, colocar todos os sujeitos para dentro dessa proposta, independente das suas reprovações, da distorção idade/série e das dificuldades apresentadas por eles e, por outro lado promover práticas normalizadoras, que impõem um ritmo normal de desenvolvimento e aprendizagem, que segregam em espaços diferenciados etc., que se torna possível sustentar a ideia de que tal programa funciona como uma estratégia de in/exclusão.

No interior desse jogo entre incluir e excluir encontramos discursos que promovem o programa como uma solução educacional para os diferentes problemas educativos. É sobre esses discursos do IAS, com viés salvacionista, que desenvolverei a próxima seção.

4.4 O CARÁTER SALVACIONISTA DO INSTITUTO AYRTON SENNA

O envolvimento do IAS no campo da educação se efetiva através de seus projetos e programas, os quais o próprio instituto denomina de "soluções educacionais". Estas iniciativas contemplam a alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação de professores e Gestão. Tais iniciativas podem ser melhor compreendidas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Iniciativas do IAS

INICIATIVAS	COMO FUNCIONA
GESTÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO	A solução educacional <i>Gestão da política de alfabetização</i> é uma proposta para garantir a educação integral dos alunos matriculados nas turmas regulares do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de forma que sejam ampliadas suas possibilidades de sucesso na continuidade da vida escolar
LETRAMENTO EM PROGRAMAÇÃO	O Programa <i>Letramento em programação</i> busca promover o letramento em linguagens de programação voltadas para o desenvolvimento do pensamento computacional com estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental.
SE LIGA	O <i>Se liga</i> é um Programa voltado para alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados. O programa atende estudantes do 3º ao 5º ano matriculados em anos incompatíveis com a idade e resgata sua autoestima e confiança para que possam avançar para a série adequada.
SUPERAÇÃO JOVEM	Por meio do apoio a políticas educacionais e da formação de professores e gestores escolares, o instituto desenvolve o potencial dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de prepará-los para viver, conviver, conhecer e produzir na sociedade do século 21.
REDE NACIONAL DE CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO	<i>A Rede Ciência para a Educação - CPE</i> é uma iniciativa que conta com o apoio do instituto Ayrton Senna e reúne mais de 80 grupos de pesquisa das mais diversas áreas, com o objetivo de promover melhores práticas e políticas educacionais baseadas em evidências.
ACELERA BRASIL	<i>Acelera Brasil</i> - Solução educacional desenvolvida pelo instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente.
GESTORES EM REDE	O projeto <i>Gestores em rede</i> é um espaço de diálogo onde gestores ligados à educação têm a possibilidade de trocar experiências e desenvolver parcerias, independentemente de sua localização geográfica.
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO-SC	<i>Educação integral para o Ensino Médio (SC)</i> - O projeto foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da educação de Santa Catarina, com o apoio do instituto Natura, e inspirada na proposta de educação integral para o Ensino Médio, desenvolvida pelo instituto Ayrton Senna.
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO - RJ	<i>Educação integral para o Ensino Médio (RJ)</i> - A proposta de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro foi desenhada em uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e está presente em 35
	escolas da rede, levando uma proposta curricular inovadora

	que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e fora da escola.
FORMULA DA VITÓRIA	<i>Fórmula da Vitória</i> é uma proposta pedagógica voltada para estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental e busca reduzir as dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e em matemática, além de levar para as escolas uma perspectiva de educação integral.
GESTÃO NOTA 10	O <i>Gestão nota 10</i> oferece suporte para gestores públicos incentivando a liderança do diretor escolar, a construção e o desenvolvimento de autonomias pedagógica e administrativa, o desenvolvimento de competência na gestão financeira e a sistematização de ações no âmbito da secretaria e das escolas, de maneira integral.
EDUCAÇÃO PELO ESPORTE	O Programa <i>Educação pelo esporte</i> foi a primeira iniciativa criada pelo instituto Ayrton Senna e atua na promoção de uma educação integral que valorize o estudante em seu desenvolvimento pleno.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Site do IAS.

Nas palavras do Instituto, percebe-se um viés salvacionista, na medida que acena com a possibilidade de acabar com as mazelas educacionais, ao postular que suas iniciativas têm poder de salvar os sujeitos com problemas socioeducativos. Colocando-se, assim, como o agente principal para anular os problemas sociais através da educação. Peroni e Adrião afirmam que:

O Instituto tem como diagnóstico que a educação pública vai mal e assim, a sua missão é contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto que tem a fórmula para a qualidade e que, se adotada à risca pelos sistemas, a educação superará os seus problemas. (PERONI; ADRIÃO, 2011, p. 73).

Observa-se que o IAS se posiciona como se fosse o poder público, pois faz diagnósticos e prescrições para a educação pública e ainda as denomina de soluções. Nessa direção é que podemos perceber o viés salvacionista do instituto. É possível verificar nos excertos abaixo, que o IAS está em posse de discurso sobre a ineficácia e a improdutividade da educação pública. Argumenta que a educação pública está agonizante, pois o estado não oferece educação de qualidade. Todavia, a instituição apresenta soluções para superá-la.

Para concretizar os objetivos, o Instituto desenvolve as soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala, além de estimular o diálogo para que a causa da Educação esteja na pauta dos mais diversos setores da sociedade, garantindo que mais crianças e jovens tenham acesso à educação integral de qualidade em todo o país. (Site do IAS, 2018).

Todo jovem tem o potencial de aprender tudo que precisa para construir um futuro melhor para si e para o mundo. Mas **a escola não está dando conta de captar o seu interesse e desenvolver**

integralmente os seus potenciais. Como consequência disso, **os sistemas escolares enfrentam taxas altas de evasão no ensino médio e baixas taxas de aprendizagem.** Para apoiar os gestores e educadores a superarem esse desafio, **o Instituto e parceiros conduziram o estudo de políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens, que visa identificar os determinantes da evasão escolar e indicar quais políticas e práticas poderiam ser implementadas para reduzir esse problema.** (Site do IAS, 2018).

Dados oficiais têm exposto, continuamente, a cada ano, o fracasso e a ineficiência na educação formal brasileira. Esses dados apresentam não apenas os altos índices de reprovação/repetência e de abandono/evasão, mas também o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais, revelando que o país está entre aqueles com situação mais crítica nesse aspecto. Desde sua criação, em 1994, **o Instituto Ayrton Senna assumiu como missão o desenvolvimento de crianças e jovens por meio da educação, comprometendo-se tanto a identificar os entraves que impedem esse processo como criar soluções para superá-los. O Acelera Brasil é uma dessas soluções.**(Site do IAS, 2018).

A falta de eficiência e produtividade da escola pública são exaltadas e assim fazem com que o Estado institua parcerias com o setor privado, que passam a executar projetos e programas nas escolas. " Tais parcerias público - privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade da educação sob a ótica dos resultados, utilizando-se de diversas estratégias.". (CAETANO, 2013, p. 116).

Através da "educação de qualidade" e se utilizando de seus projetos e programas o IAS se compromete a salvar os alunos desviantes de um futuro que não é promissor. Coloca-se como detentor de soluções como se tivesse uma receita de sucesso.

O aluno que participa do Acelera Brasil provavelmente se sentirá vitorioso durante o programa e, principalmente, após seu término. (LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.5).

O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: **propõe-se a alterar a política educacional e a substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso.** (OLIVEIRA, 2004, p.13).

Estabelecemos parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, **formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que podem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do País.** Desenvolvemos e disseminamos inovações educacionais e iniciativas voltadas para estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o médio. (Site do IAS, 2018).

No excerto a seguir é possível perceber o quanto a educação é convocada como instância de resolução de uma variedade de problemas das mais distintas ordens.

Além de promover o crescimento econômico sustentável e a redução das desigualdades sociais, **a educação está relacionada ao aumento da participação cívica e ao decréscimo dos índices de violência.** No campo pessoal, **mais educação de qualidade significa maior autonomia, renda, saúde, estabilidade e satisfação pessoal.** (Site do IAS, 2018)

Em seu discurso, o IAS deixa claro que a educação oferecida por eles é a fórmula da vitória e que, certamente, quem participa de seus programas terá um futuro promissor. Pode se dizer que esse caráter salvacionista atribuído à educação tem uma proveniência no cristianismo³². Em sua dissertação, Caetano (2017) faz algumas articulações sobre as funções destinadas à escola contemporânea com o que Michel Foucault definiu de poder pastoral. Sobre esse poder pastoral, Foucault afirma que "[...] ele por certo foi deslocado, desmembrado, transformado, integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi abolido". (FOUCAULT, 2008, p.197). Olhar para os discursos salvacionistas presentes no PAB não significa entender que o poder pastoral se faz presente hoje da mesma forma que antes, mas que se reconfigura no interior de uma lógica contemporânea que relaciona princípios salvacionistas com a lógica do mercado: "O poder pastoral cristão se configura como um poder que deu lugar a uma nova forma de conduzir, de guiar, de manipular os homens durante toda sua vida regido por leis, mandamentos, técnicas e procedimentos". (CAETANO, 2017, p.48).

A partir do pensamento de Foucault, Nogueira Ramírez destacou quatro características fundamentais do poder pastoral:

1. É um poder que não se exerce sobre o território; por definição é um poder que se exerce sobre o rebanho;
2. É um poder benévolo, seu alvo é a salvação do rebanho;
3. É um poder que se manifesta como um dever, uma missão. O pastor se caracteriza não por sua superioridade, por seu poderio, mas por sua dedicação, aplicação, zelo;
4. É um poder individualizador, o pastor zela tanto por um rebanho inteiro como por cada uma das ovelhas, deve ficar de olho sobre todos e sobre cada um. (2009, p.33).

Algumas dessas características parecem descrever o IAS. Ele exerce suas ações não sobre um território, mas sobre sujeitos em movimento; ele se apresenta como benévolo, que pretende salvar a todos apresentando soluções para os problemas sociais; ele manifesta um dever e uma missão, muito vinculada à imagem do ídolo; ele se exerce por sua dedicação e zelo para com todos e não por ser poderio; ele zela por todos, mas também por cada um individualmente. Não se trata aqui de um poder pastoral na Contemporaneidade, mas da

³² No século XVII, em sua *Didática Magna*, publicada em 1657, Comênio postulava que um mundo bom e harmônico foi criado por Deus. Pela desobediência, o ser humano introduziu o desequilíbrio e o pecado. Mesmo Deus enviando Cristo à terra para trazer a salvação e retomar o equilíbrio e a harmonia, os homens continuaram com seus delírios, distorções e desvios. À educação cabe recuperar essa harmonia e equilíbrio perdidos. Nessa compreensão, a educação teria, portanto, poder de salvar a sociedade, se investir seus esforços nas novas gerações e governar suas ações a partir dos ensinamentos, adaptando os sujeitos a um ideal de sociedade através da educação.

Para uma leitura mais detalhada, ver em :Filosofia da Educação. LUCKESI, Carlos. São Paulo: Cortez, 1994.

permanência e da reconfiguração de algumas de suas características numa racionalidade neoliberal.

A principal característica do poder pastoral é conduzir os indivíduos para a salvação, essa maneira, ele deve conduzir "os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação" (FOUCAULT, 2008, p. 21). Tal poder funciona como uma tecnologia efetiva, e é possível observar suas marcas nos tempos atuais. Assim, podemos dizer que algumas práticas desenvolvidas na atualidade podem ser semelhantes a outras desenvolvidas em outros períodos históricos. No entanto, estão atreladas a uma nova lógica, que se utiliza de outras técnicas. Atualmente a ideia de salvação, própria do poder pastoral, passa a ser articulada à imagem de um ídolo com o Ayrton Senna, pois percebo que o IAS associa o PAB à figura desse ídolo que foi um campeão. A imagem do ídolo é usada não como o pastor que vai conduzir o rebanho, mas como alguém que o próprio aluno deve desejar se tornar. É um governo que age pelo desejo e subjetivação, para que o pastor seja o próprio sujeito capaz de governar a si próprio e ter sucesso, tal como seu ídolo.

[...] o instituto trouxe para os alunos um ídolo que passou a lhes servir de inspiração. **Ninguém melhor do que Ayrton Senna representa a imagem do sucesso em condições de adversidade aliada à tenacidade, esforço, garra e vontade de vencer.** O programa passou a ter um herói, um modelo a ser imitado. (OLIVEIRA, 2004, p.65).

Participar do Acelera Brasil é dizer sim a um novo modo de fazer educação, **é entrar em um universo em que predominam a crença em si próprio e no outro, o respeito pelo ser humano e pelo profissional, a perseverança, a determinação, a dedicação, a busca, da vitória e da perfeição, valores tão bem expressos e vividos por Ayrton Senna.** (LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.5).

"Tudo que aprendi foi muito interessante e deu um significado em minha vida. **Vivo esse programa como um verdadeiro campeão.**" (depoimento de um aluno de aceleração em MG) (OLIVEIRA, 2004, p. 103).

A "pedagogia do sucesso", proposta pelo autor, vem substituir a " pedagogia da repetência", respeitando a pluralidade de abordagens pedagógicas e apresentando **a oportunidade ímpar de identificação com heróis e modelos como Ayrton Senna, cujas virtudes de esforço, tenacidade e espírito de luta o aluno será estimulado a considerar no seu processo de auto superação.** (OLIVEIRA, 2004, contra capa).

No que se refere à educação, podemos afirmar que a tendência salvacionista se faz presente ainda hoje quando observamos os discursos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna, que se objetivam a salvação dos sujeitos através da educação de qualidade. É possível perceber, nos excertos destacados do site, o caráter salvacionista que o IAS concede à educação. É importante ressaltar que a salvação pastoral estava ligada a outro mundo, ou seja,

a salvar a alma dos sujeitos. No programa e na lógica contemporânea a salvação é terrena e refere-se ao melhoramento das condições de vida e de escolaridade dos sujeitos.

Sem educação de qualidade, não há futuro. **A educação é a chave para desenvolver os potenciais humanos.** E o desenvolvimento humano é a chave para todas as outras formas de desenvolvimento. Sem educação de qualidade não há desenvolvimento social, político econômico, científico cultural ambiental. **Sem educação estamos condenados a estagnação e ao retrocesso.** (Site do IAS, 2018).

Acreditamos que **a Educação é a chave para mudar o mundo.** Assim como o ídolo Ayrton Senna, não nos conformamos com os problemas do mundo e **trabalhamos para mudar as coisas para melhor.** Acreditamos que cada criança e jovem tem o poder de transformar realidades, mas precisa de oportunidades para desenvolver seus potenciais. Por isso, **promovemos uma educação integral que prepara para viver no século 21 e construir um futuro melhor.** (Site do IAS, 2018).

A nossa missão é promover o potencial transformador das pessoas por meio do desenvolvimento integral dos estudantes e educadores. O trabalho em parceria, a crença no potencial e o respeito ao protagonismo são alicerces do nosso trabalho. **Em parceria com educadores, gestores e pesquisadores, somamos esforços para preparar crianças e jovens para a vida em todas as suas dimensões.** (Site do IAS, 2018).

Os discursos do IAS que objetivam a salvação dos sujeitos através da educação se posicionam no interior da racionalidade vigente em nossa sociedade, pois verifica-se que o mesmo acena com a educação integral como forma de garantir um desenvolvimento pleno aos sujeitos e resignificar sua educação. Nesse sentido, através da educação, ele visa agir sobre os sujeitos de modo a torná-los incluídos no jogo social. Identifico nos discursos destacados estratégias de governmentação que intencionam investir nos sujeitos escolares para que os mesmos se tornem produtivos a um tipo sociedade que se quer formar.

Lockmann (2013), em sua pesquisa, afirma que se trata da relação entre o *télos* e a *tekhne*, abordada por Foucault. Conforme essa autora, cada *télos* (forma de ser do pensamento político de uma época) desenvolve e favorece determinadas *tekhnes* (técnicas e procedimentos para conduzir as condutas dos sujeitos). Na atualidade, essas técnicas se inscrevem no interior de uma outra racionalidade: a lógica neoliberal, que tem o intuito de controlar os riscos de exclusão dos sujeitos que estão fora da média nacional da aprendizagem, tentando incluí-los, pois todos têm que fazer parte do jogo econômico neoliberal.

Na Contemporaneidade, a preocupação não é com a salvação das almas, assim como se deu no poder pastoral, trata-se de uma salvação terrena que se dá por meio da educação. A escola hoje é responsável por diversas funções que lhe são atribuídas, como: educação sexual, educação para o trânsito, prevenção ao uso de drogas, cuidados com a saúde, entre outros. Vemos aqui um alargamento das suas funções por esse viés salvacionista. No excerto a seguir

é possível perceber o quanto a educação é convocada como instância de resolução de uma variedade de problemas das mais distintas ordens.

Além de promover o crescimento econômico sustentável e a redução das desigualdades sociais, **a educação está relacionada ao aumento da participação cívica e ao decréscimo dos índices de violência.** No campo pessoal, **mais educação de qualidade significa maior autonomia, renda, saúde, estabilidade e satisfação pessoal.** (Site do IAS, 2018).

Segundo Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), "essa tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos" pode ser denominada de processo de educacionalização do social. Assim como aponta Lockmann (2016, p.59), "a educação, como estratégia de governo, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais."

Esse processo de educacionalização do social está estritamente associado com tais discursos salvacionistas que conferem à educação o papel de resolução de uma variedade de problemas sociais. Nessa seção, a associação educação/salvação aparece por meio do Programa *Acelera Brasil* que é apresentado como a grande solução educacional. O *PAB* se apresenta como infalível e para ter sucesso basta saber implementá-lo adequadamente. Portanto, segundo eles, é necessário ensinar o professor a trabalhar. Para alcançar esse objetivo o IAS desenvolve estratégias de governo para tentar tornar os sujeitos docentes parceiros do programa.

Na próxima seção, trato de desenvolver discussões sobre algumas estratégias que, através do Programa *Acelera Brasil*, o Instituto Ayrton Senna se utiliza para regular o trabalho docente.

4.5 REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA

Ninguém nega que a formação e o treinamento de professores sejam condições necessárias para uma escola de qualidade.[... Independentemente da duração, os cursos normais e de pedagogia não preparam o professor adequadamente para ensinar.
(**OLIVEIRA, 200, p.41**).

Início esta seção com excertos do livro "Pedagogia do sucesso" de autoria do mentor do Programa *Acelera Brasil*, pois entendo que a afirmação de que o professorado da

escola básica pública é desqualificado para ensinar está em consonância com os discursos neoliberais sobre o papel do Estado, sendo este considerado como ineficiente.

No último eixo de análise, percebi que o PAB funciona como uma estratégia de regulação do trabalho docente, o qual produz o que chamei aqui de processo de desprofissionalização docente. Porém, antes de mostrar o seu funcionamento e como ele direciona a ação do professorado, considero importante trazer algumas figuras centrais que pensam o programa e sua efetivação. Antes de analisar como o programa opera sobre o professorado pareceu-me interessante compreender quem vêm determinando a ação dos docentes e que legitimidade eles têm para isso.

Penso ser produtivo problematizar sobre as "cabeças pensantes" do IAS, pois esse me parece ser um primeiro passo do processo de desprofissionalização docente que visualizo nessa última unidade. Quem são essas pessoas que dizem que os professores são incapacitados e que estabelecem o quadro de suas condutas? Quais são suas formações? Que aproximações tem com a educação?

Para tentar responder tais questões busquei no site do IAS um pouco sobre a formação e carreira de alguns dos sujeitos que desenvolvem as proposições do Programa.

Figura 5 – Pensadores do IAS



Fonte: Site do IAS

Viviane Senna Lalli - é uma psicóloga e empresária brasileira. É graduada em Psicologia pela PUC-SP, com especialização em *Psicologia Junguiana*. É irmã do piloto tri-campeão mundial Ayrton Senna e presidente do Instituto Ayrton Senna, fundado em 1994, com sede em São Paulo. Desde 2003, ela é integrante do *Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social*, conselho este que foi criado para reunir as melhores cabeças de todos os setores da sociedade brasileira com o propósito de traçar visões estratégicas para o país.

Mozart Neves Ramos - Engenheiro químico formado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor em Química pela Politécnica de Milão - Itália. Diretor de inovação e articulação do Instituto Ayrton Senna e membro do Conselho Nacional de Educação- CNE. Mozart Neves, recentemente, lançou o livro *Sem educação não haverá futuro*, no qual aborda o cenário educacional no Brasil, o desafio da alfabetização, a formação de professores e o preparo de jovens para o mercado de trabalho.

Ricardo Paes de Barros - é economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper, onde ele se dedica ao uso de evidência científica para identificação de grandes desafios nacionais e para a formulação e avaliação de políticas públicas. PB, como é conhecido, é graduado em Engenharia Eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com mestrado em Matemática pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago. Possui pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa em Economia da Universidade de Chicago e pelo Centro de Crescimento Econômico da Universidade de Yale, nos Estados Unidos. O economista se tornou referência internacional em pesquisas sobre educação, desigualdade social, pobreza, mercado de trabalho no Brasil e na América Latina.

Estas são algumas das pessoas que representam o IAS, as quais, baseadas em dados e índices, apresentam um diagnóstico catastrófico da educação brasileira, apontando a ineficácia do serviço público e fragilidade dos cursos de formação docente ofertados pelas Universidades. Segundo Mozart Neves Ramos, para se efetivar uma educação de qualidade é necessário pensar com urgência a formação do professor, tanto inicial quanto a continuada, segundo o diretor do instituto, o que se observa na atualidade são "professores com formação teórica, mas sem experiência prática de como conduzir uma sala de aula" (RAMOS, 2019, p.35). Portanto, a capacitação dos professores é uma das preocupações do Programa. No entanto, não há, no grupo que pensa o projeto educacional do IAS, nenhum sujeito formado em Pedagogia ou em outra área da educação.

Agregado a isso, se utilizam do discurso que a educação é o vetor mais importante para o desenvolvimento do nosso país, porém não a educação que nos é ofertada, mas sim a educação que o IAS pode oferecer, que, segundo o instituto, é mais eficiente e eficaz. Penso ser importante nos questionarmos: como sujeitos que não tem uma formação pedagógica vem definindo os rumos da educação e determinando a conduta dos professores em sala de aula?

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei número 9.394/1996, em seu artigo 61, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – *profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e*
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

A recente alteração da LDB em seu artigo 61, que destaca o reconhecimento do notório saber, representa uma desvalorização do saberes pedagógicos e dos cursos de formação de professores. Retirar essa competência das universidades é proceder a uma fragilização do campo de formação de professores e abrir as portas para que pessoas de outras áreas de saber não só atuem no campo, como determinem os passos da educação.

Segundo Nóvoa (2017), a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham "notório saber" contribuem para o desprestígio da profissão e isso conflui numa desprofissionalização do professorado. Este autor afirma que

Estas tendências interligam-se com processos poderosos de privatização da educação. Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projecto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da "salvação" da dimensão pública da educação. Já não se trata de edificar escolas ou colégios privados, mas de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas. (p.5).

No bojo desse processo de desprofissionalização docente, podemos também salientar outras ações educativas mais recentes que vem sendo pensadas por outros ministérios, como por exemplo, a educação domiciliar, que, apesar de não ter sido

regulamentada é tema de quatro projetos de lei, dois da Câmara dos Deputados e dois do Senado Federal³³.

Esses projetos de lei pautam-se no discurso de que as famílias terão o direito de oferecer educação domiciliar às crianças, mediante a construção de um plano individual proposto pelos pais ou responsáveis. Iniciativas como de uma educação domiciliar não só podem contribuir para a desprofissionalização docente, como corremos o risco de perder o caráter público da educação.

Assim, percebe-se não apenas um processo de desprofissionalização do professor como também uma desvalorização do próprio Ministério da Educação, pois é um projeto de lei educativo que está sendo pensado por outro ministério, a saber: O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Percebe-se que diferentes campos de saber, assim como diferentes profissionais vêm invadindo o âmbito educacional e tomando conta dos rumos da educação pública. Isso fica bastante evidente quando nos deparamos com programas como o *Acelera Brasil*, que se espraiam pelas escolas e que determinam as práticas escolares. Tais práticas, na atualidade, são estabelecidas por profissionais que não são da área da educação, como os profissionais do IAS. Vale destacar que dois deles encontram-se muito distantes da nossa área, como é o caso da engenharia e da economia. E mesmo a Viviane Senna Lalli, que tem formação em Psicologia não apresenta formação pedagógica. Isso coloca em evidência a valorização do notório saber.

Historicamente a educação é um campo que se consolidou através de outras áreas, numerosos representantes da educação eram médicos e psicólogos e a pedagogia sempre os colocou numa posição privilegiada ao constituírem como referentes nas chamadas teorias da aprendizagem, pedagogias corretivas, etc. Talvez seja correto afirmar que a Psicologia constituiu e ainda constitui o próprio trabalho pedagógico. Varela (2002, p. 91) afirma que "os pedagogos eram em sua maior parte procedentes da medicina, já que exerceram a profissão de psiquiatras e de psicólogos clínicos".

O que gostaria de destacar é que a Pedagogia se constituiu num campo híbrido, buscando sua consolidação na Medicina, na Psicologia, e mais recentemente na Neurociência. Na atualidade, nota-se ainda, que a área empresarial como administração, marketing e gestão parece também invadir fortemente o campo da educação. Percebe-se que o programa

³³ O mais recente, nº 28/2018, é de autoria do senador Fernando Bezerra Coelho (PMDB-PE) e visa impedir a criminalização de *homeschooling* (termo em inglês usado para definir o modelo).

analisado é gerido por sujeitos que vêm dessas áreas e que estão determinando o que o professor deve fazer na sala de aula. Ou seja, as “cabeças pensantes” do programa parecem ser um primeiro eixo de desprofissionalização docente, que visualizamos presente no PAB.

Depois desse primeiro movimento, e ainda conectado á noção de desprofissionalização docente, foi possível perceber como o programa analisado vem regulando o trabalho docente, através de diferentes estratégias. Uma das estratégias desenvolve-se por intermédio da capacitação e da formação que é oferecida aos docentes. Nos excertos analisados, podemos perceber a preocupação com a capacitação dos professores.

Treinamento inicial: Permite familiarizar o professor, os materiais dos alunos e os instrumentos de acompanhamentos, controle e avaliação. Um conjunto de videotapes ilustra a dinâmica das aulas e permite aos professores desenvolver técnicas de feedback, de incentivar perguntas e manejar pequenos grupos. O treinamento inicial geralmente dura uma semana e é ministrado pelos supervisores, treinados por técnicos experientes. O depoimento de supervisores e professores é fundamental para estimular os futuros professores. (OLIVEIRA, 2004, p. 98).
Nesse sentido, pode se afirmar que o Programa de aceleração de aprendizagem, na verdade, constitui um programa de **retreinamento e de reconversão dos professores**, de uma cultura da repetência para uma pedagogia do sucesso. O que se deseja não é apenas um professor treinado. Espera-se um professor transformado e capaz de transformar sua escola em um lugar onde toda criança tenha sucesso. (OLIVEIRA, 2004, p.102).

As reuniões quinzenais complementam o processo de supervisão e constituem componente central da **estratégia de capacitação em serviço dos professores**. (idem).

Percebe-se aqui um primeiro movimento de regulação e controle do trabalho docente, o qual deve ser ajustado ás premissas e ás técnicas do programa. Tal movimento se dá pelo viés da capacitação, nomeada no material como “Programa de retreinamento e reconversão dos professores”.

Hypolito (2010), ao discutir as ações gerencialistas para a educação, evidenciou a ação do Estado como ente regulador da educação e do trabalho nas escolas públicas. Esse autor acrescenta que "as ações do estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos". (p. 1339).

Vieira; Hypolito e Duarte (2009) apontam para existência de dispositivos³⁴ de controle que atuam nas escolas e que de certa forma produzem efeitos sobre o desempenho e a

³⁴ Dispositivos são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. (HYPOLITO, 2009).

identidades dos docentes, pois desenvolvem uma gama de práticas (discursos) que têm como função controlá-los e regular seus trabalhos. É justamente esse movimento de regulação e controle do trabalho docente que se observa no PAB, um movimento que estabelece “o quadro das condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo” (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p. 223), determinando o que deve e pode ser feito. A primeira estratégia de regulação do trabalho docente colocada em prática pelo programa, refere-se á capacitação do professorado, aos momentos de retreinamento e de reconversão docente.

Seguindo a análise desse processo de regulação e controle do trabalho docente, outra estratégia que percebemos operando no programa refere-se à prescrição do trabalho docente. Conforme pode ser observado nos excertos abaixo.

O Programa de aceleração é estruturado em projetos e subprojetos, cada subprojeto é subdividido em aulas. **As atividades para cada dia são previstas no livro dos alunos.** (OLIVEIRA, 2004, p. 96).

[...] o fundamental é fazer bem feito o que está prescrito no programa, e **não desviar-se do que está previsto para desenvolver outras atividades supostamente criativas.** (OLIVEIRA, 2004, p. 96)

As aulas são compostas por seções fixas que se repetem todos os dias e na mesma sequência. Essa rotina contribui para que os alunos adquiram intimidade e, conseqüentemente, hábitos positivos que concorrem para sua aprendizagem. (LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.15).

A partir dos excertos destacados, é possível evidenciar que o professor do PAB, não planeja suas aulas, lhe restando apenas o papel de executar os planos educacionais elaborados pelas "cabeças pensantes" que como vimos, não têm formação na área da educação. Nesse sentido desvaloriza-se a carreira docente e tira-se, praticamente, toda a participação do professor no processo educativo, reduzindo-o ao papel de mero executor.

A imagem a seguir faz parte do Livro do professor, o qual compõe o material do Programa *Acelera Brasil*. Nela podemos visualizar as instruções voltadas para o professor executar as tarefas em sala de aula. Constantemente encontramos comandos direcionados ao professor sobre como desenvolver suas práticas pedagógicas na escola.

Figura 6 – Comandos ao professor do Acelera

ATIVIDADE 4

A intenção é que os alunos percebam que o inteiro é a floresta, pois representa 100%. A parte derrubada está perto de 15%, ou seja, $\frac{15}{100}$; portanto, se a floresta fosse dividida em 100 pedaços, 15 deles estariam sofrendo a derrubada de árvores.

ATIVIDADE 6

Espera-se que os alunos relacionem 50% com a metade e façam $120 \div 2 = 60$; portanto, 60 alunos participaram das festas.

ATIVIDADE 8

Dissemos que a identificação das classes morfológicas deve ser feita constantemente, em pequenos e rápidos exercícios. Aqui vai um exemplo: antes de os alunos fazerem o exercício, pergunte a eles que classe de palavras provavelmente será usada no preenchimento da tabela. A percepção de que eles usarão, nomes de lugares e de produtos ajuda a inferir que se trata da classe dos substantivos.

AGORA VOCÊ JÁ SABE... - ATIVIDADE 1

Conduza a correção de forma a avaliar se foram abordados os dois aspectos pedidos (jornal e primeira página) e se as ideias foram colocadas de maneira clara. Lembre-se de que os textos deverão obedecer às regras ortográficas contidas na matriz de habilidades, e isso deve ficar muito claro para os alunos (concordância verbal e nominal, pontuação, parágrafos, letras maiúsculas, tempo verbal etc.).

AGORA VOCÊ JÁ SABE... - ATIVIDADE 2

Peça aos alunos que leiam oralmente o poema e identifiquem a similaridade na construção dos cinco últimos versos, bem como o texto de definição transposto para a linguagem poética. Em seguida, incentive-os a identificar o conteúdo do poema. Os alunos devem perceber que o texto trata da importância de preservar o solo, para evitar a erosão. Assimilado o poema, peça que levantem as principais informações dadas pela notícia. Dessa forma, desenvolvemos tanto a habilidade de identificar as informações principais de um texto quanto de expressar esse conteúdo oralmente. Aproveite para levantar com os alunos as informações que eles aprenderam sobre o assunto na aula. Por fim, estabeleça com eles a relação entre os dois textos. Os textos produzidos devem contemplar tanto o problema da erosão, quanto suas consequências.

Peça a eles que entreguem suas produções e aproveite para avaliar os resultados referentes à ortografia, acentuação, pontuação e paragrafação. Como os textos partirão do mesmo estímulo e tratarão do mesmo conteúdo, esta será uma oportunidade para ampliar a lista dos erros mais cometidos pelo grupo.

4 – Notícias do Sul**Habilidades desenvolvidas**

- Criar e comparar manchetes.
- Conhecer o jornal por dentro.
- Conhecer a relação entre solo, chuva, rio e enchente.
- Conhecer as paisagens naturais e as atividades extrativista e agropecuária da região Sul.
- Trabalhar com divisões de números naturais.
- Rever duas figuras planas: quadrado e retângulo.

ATIVIDADE 1

Para desenvolver a habilidade de *ler oralmente um texto com fluência*, leia a notícia em voz alta e peça que alguns alunos também o façam, como se estivessem apresentando um jornal no rádio. Oriente a leitura deles pela pontuação, a fim de que possam relacioná-la com o ritmo do texto. A atividade tem por função levar os alunos a identificarem as condições de uma leitura fluente: se a voz é audível, se as palavras estão bem expressas, se há um ritmo de leitura, se o locutor faz pausas adequadas etc. Recorte algumas notas pequenas dos jornais que você selecionou. Ao longo de todo o trabalho com jornal, você pode dar o texto a um aluno para que leia em voz alta, sempre retomando os pontos levantados no primeiro exercício.

ATIVIDADE 2

Aproveite a situação para desenvolver a habilidade de *argumentar oralmente*, pedindo aos alunos que comentem as estratégias usadas para escrever a manchete. Na primeira manchete do jornal, por exemplo, o repórter escolheu uma forma mais íntima, mais afetiva de tratar a esportista, usando apenas o primeiro nome. Os alunos podem ponderar que isso é bom, mas também podem argumentar que o segundo repórter é mais eficiente, pois informa também o sobrenome da atleta. Enfim, as observações devem se encaminhar para a análise das intenções dos autores e de seu impacto nos leitores.

ATIVIDADE 3

Para esta atividade, leve jornais para a classe. Eles não precisam ser do dia, porque os alunos irão estudar a divisão em cadernos e não as notícias em si. É fundamental que os alunos manipulem o jor-

No excerto acima é visível que a ação do professor é regulada por comandos que não dizem apenas o que ele deve fazer em termos de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, mas como aplicar determinada atividade, quando fazer uma pergunta, quando ler em voz alta, quando pedir algo aos alunos, que materiais usar, etc.

Até aqui, percebem-se, diferentes discursos que sustentam o Programa *Acelera Brasil* e que precisam ser problematizados: seja quando ressaltam a ineficiência e o despreparo do professorado, seja quando são pensadas ações de capacitação para os professores, seja quando desenvolvem ações educativas que excluem o professor do processo educativo, uma vez que, no referido programa, todas as atividades são prescritas e não é dada abertura para os docentes trabalharem com projetos externos. Desde as cabeças pensantes, passando pelo processo de treinamento/capacitação, até chegar à prescrição de técnicas e atividades que devem ser aplicadas; todos esses, ao meu ver, são movimentos que produzem um processo de desprofissionalização docente.

Outra verdade que sustenta o discurso do programa refere-se ao processo de centralização do aluno ou a constituição do aluno como gestor da sua própria aprendizagem, Isso secundariza o papel do professor no processo ensino - aprendizagem, colocando o aluno como o responsável pelo seu processo de aprendizagem.

O papel do professor na sala de aula também é bastante diferente das classes convencionais. O subprojeto guia os alunos, e as tarefas são indicadas pelos ícones. **O aluno tem maior controle sobre o programa- ele e não o professor, está no centro e no comando do processo.** (OLIVEIRA, 2004, p.97).

O foco é claro: o aluno. Todo o projeto é focalizado no sucesso do aluno. Todo o resto - inclusive professores, materiais, recursos de toda ordem- é subjetivado ao objetivo de fazer o aluno dar certo. (OLIVEIRA, 2004, p. 66)

O Programa é voltado para o aluno.Tudo, da definição dos currículos à avaliação, é centrado no aluno. Os materiais didáticos foram elaborados para ficar sobre controle do aluno. (OLIVEIRA, 2004, p.75).

As aulas são compostas por seções fixas que se repetem todos os dias e na mesma sequência. **Essa rotina contribui para que os alunos adquiram intimidade e, conseqüentemente, hábitos positivos que concorrem para sua aprendizagem.** (Livro do professor, 2010, p.15).

O que se percebe nos excertos destacados é o aluno como centralidade no processo educativo. Assim como Lockmann (2010, p.138) entendo que "o aluno como centro do processo educativo, suas necessidades, interesses e aprendizagens têm sido os balizadores contemporâneos para a organização de uma proposta pedagógica considerada mais

significativa e inovadora." Analisando os discursos do programa, podemos dizer que partir da necessidade do aluno é uma das formas de moldar a atuação docente.

Os discursos que circulam sobre a máxima de partir das necessidades dos alunos foram constituídos historicamente, tornando-se naturalizados e, com isso, foram produzindo deslocamentos no papel do professor. No século XX, já se percebia na obra de Claparède uma ênfase para a educação funcional ou para o que podemos denominar de educação ativa. Segundo esse autor "a atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza." (1940, p. 194). Pensando dessa forma, ele concebia a necessidade como algo natural, por isso acreditava que as atividades feitas a partir das necessidades eram mais efetivas, do que as atividades desenvolvidas pelas escolas tradicionais. Claparède foi um dos precursores de uma proposta pedagógica inovadora, juntamente com outros membros do Movimento Escola Nova.

Na atualidade ainda encontramos discursos dessa ordem, que foram constituídos historicamente. Lockmann (2010) nos lembra que, obviamente, os discursos presentes hoje nas escolas de nosso país não são os mesmos de Claparède, no entanto eles se constituem como condições de possibilidade para a emergência de um discurso pedagógico que tem sua centralidade no aluno e toma o princípio da necessidade como verdade. Esse processo, por mais inovador que possa parecer nos tempos atuais, contribui para o processo de desprofissionalização docente, deslocando a figura do professor como responsável pela condução do trabalho educativo.

No entanto, no material analisado, percebe-se uma contradição. Por um lado assume a tônica contemporânea de partir das necessidades do aluno, mas por outro, prescreve todas as atividades que devem ser realizadas pelo professor e padroniza, assim, a ação docente.

Ao analisar os excertos, se percebe um controle externo sobre o trabalho docente, que se dá por meio das visitas da supervisão que pretende fiscalizar o trabalho dos professores do *Acelera* e verificar se este está conduzindo o seu trabalho como o promulgado pelo programa.

[...] o fundamental é fazer bem feito o que está prescrito no programa, e **não desviar-se do que está previsto para desenvolver outras atividades supostamente criativas.** (OLIVEIRA, 2004, p. 96).

O Programa de aceleração é estruturado em projetos e subprojetos, cada subprojeto é subdividido em aulas. **As atividades para cada dia são previstas no livro dos alunos.** (OLIVEIRA, 2004, p. 96).

Visita do supervisor

O programa prevê uma visita por semana a cada classe, durante o período letivo. O supervisor leva uma ficha de observações, que inclui dados sobre o andamento da turma, o desempenho do alunos e intervenções específicas do professor. (OLIVEIRA, 2004,p.96).

Nos excertos, fica evidente que o professor do *Acelera* não pode desenvolver projetos que não sejam os planejados pelo IAS, e para controlar isso, evidencia-se mais uma estratégia de regulação do trabalho docente: a supervisão externa.

Após determinar como o professor deve conduzir o próprio trabalho, o programa desenvolve práticas que chama de supervisão e acompanhamento. Isso se efetiva através de acompanhamentos das atividades mediante a visita semanal de um(a) supervisor(a) que faz assistência da prática docente para garantir que o mesmo esteja cumprindo com as premissas do Programa. Caso não esteja, recebe orientações de como proceder. Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1991, p.84), acrescenta que "o acompanhamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral". No caso da supervisão do programa o acompanhamento é apenas a dissimulação de uma forma de vigilância acerca do trabalho docente. Foucault (1991, p.85) entende vigilância como "um controle intenso, contínuo; corre ao longo de todo o processo de trabalho; não se efetua- ou não só- sobre a produção. [...] mas leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento". Desse modo, podemos dizer que os professores do *Acelera* têm seu trabalho vigiado por meio das visitas semanais do supervisor.

Silvio Gallo (2002) ao analisar as interfaces da obra de Deleuze com a problemática da educação inferiu que há uma *educação maior* e uma *educação menor*. A educação maior seria aquela dos ministérios, das secretárias e dos gabinetes, enquanto a educação menor seria a da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos, que por sua vez, constitui-se num empreendimento de militância ao professor. Nessa perspectiva, o professor do *Acelera* fica limitado a desenvolver apenas a *educação maior*. Podemos dizer que "a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder" (GALLO 2002, 169). A diferença entre educação maior e a educação menor não se dá apenas em nível de escala, uma que seria macropolítica e outra que seria micropolítica, mas também na forma como é concebida e produzida. A educação maior se desenvolve sempre no sentido de regular, controlar os fluxos desviantes da vida escolar. A educação menor, ao contrário, quebra e racha com essas regulações produzindo outros espaços, outros tempos e outras práticas. É importante ressaltar aqui que *educação maior* e

educação menor não estão dentro de uma lógica binária, ou seja, elas coexistem, mas sem substituir uma a outra.

Tendo em vista que o professor do PAB precisa desenvolver suas ações pedagógicas respeitando as premissas e o material didático do IAS, podemos dizer que tal instituto tenta impedir que uma educação menor aconteça. (GALLO, 2002, p.173) explica que,

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Entendo que a educação é algo que foge ao controle e sendo assim podemos sempre buscar brechas para que possamos exercer nossas ações conforme um professor militante. Todavia, o professor do *Acelera* tem suas ações permanentemente vigiadas pelo olhar atento do supervisor do programa.

Podemos dizer que a regulação do trabalho docente, presente nas práticas do Programa, constitui-se como um mecanismo de governo que se efetiva através de diferentes estratégias como a capacitação/treinamento do professorado, a prescrição das atividades exercidas pelos professores e da visita semanal de um supervisor, sendo o professor limitado apenas ao trabalho exigido pelo Programa, e também através do material elaborado para o professor do PAB, o qual tem suas atividades diárias engessadas.

Assim, é possível perceber, claramente, aquilo que podemos chamar de um controle sobre as ações dos professores conduzindo suas condutas. Aqui o professor é regulado e avaliado por sua atuação. Ou seja, estamos falando de um *governo-político* dos sujeitos, isto é, um *governo* que uns exercem sobre os outros, com o intuito de conduzir suas condutas, o que Foucault chamou de *técnicas de dominação* "que permitem determinar as condutas dos indivíduos, impor certas vontades a eles e submetê-los a certas finalidades e objetivos". (LOCKMANN, 2013, p. 61).

Essas ações contribuem para a desprofissionalização do professor que atua nas classes do PAB, pois os transforma em meros executores de ideias concebidas por outros, uma vez que precisam cumprir com um cronograma de atividades previstas nos livros para cada um dos 200 dias letivos, não sendo possível fazer o planejamento de suas aulas. Diante disso, podemos confirmar, no âmbito deste programa, como assinala (FREITAS *et al.*, 2012, p. 8).

a concepção de professor tarefeiro, que não participa das etapas da elaboração do processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção com o grupo de alunos com os quais trabalha, levando em consideração contextos específicos e a complexidade do trabalho que passa pela organização de conteúdos, até as propostas de avaliação do referido processo.

Para problematizar essas questões precisamos lembrar que a lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, em seu artigo 13, assegura as incumbências dos docentes,

I – participar da elaboração da proposta pedagógica; II – elaborar e cumprir plano de trabalho; III – zelar pela aprendizagem do aluno; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2007)

Na LDB fica claro que o professor não é apenas aquela pessoa que executa ideias e comandos, mas sim deve ter um maior envolvimento com a educação e ser responsável por elaborar e cumprir o seu plano de trabalho. A falta de autonomia no planejamento das aulas, junto com as demais estratégias discutidas até aqui (capacitação, prescrição e supervisão), configuram o quadro de desprofissionalização docente, em especial dos professores que atuam no *Acelera Brasil*.

Conforme Novais & Cicillini (2010) a desprofissionalização pode ocorrer quando há um retorno da docência à fase pré- profissional, entendida como ofício, cujos conhecimentos são transferidos de forma assistemática e não dotada de saberes e práticas sistematizadas. As autoras acrescentam ainda que a desprofissionalização pode representar também o fracasso da Ciência da educação devido a "sua simplificação e redução a técnicas de ensinar". (p.148). Nessa linha de reflexão se percebe que as práticas pedagógicas dos professores do programa analisado são reduzidas a técnicas, pois os docentes precisam apenas aplicar determinados procedimentos, falando de acordo com os comandos que regulam até o seu tom de voz.

Frente aos ideais neoliberais para a educação que consistem em entregar para a iniciativa privada a gestão de serviços que são de competência do Estado, os professores, por sua vez, têm sua profissão precarizada e desvalorizada, o que chamei aqui de uma desprofissionalização docente. Essa desprofissionalização do trabalho docente contribui para que as parcerias público privadas, cada vez mais, se adentrem no âmbito escolar ditando o quê e como os professores devem trabalhar.

Diante do exposto destaca-se que, o Programa *Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna, que tem como objetivo corrigir a distorção idade/série, a partir de um material didático próprio e de uma metodologia específica de trabalho, desqualifica a ação docente e conduz as condutas dos professores que dele participam, ao mesmo tempo que os exclui do processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de finalizar. Isso me provoca, pois diante de tanta coisa dita, muitas ainda ficaram para trás. Parece que ainda há muito a ser dito, no entanto é preciso finalizar. Todavia, penso que os questionamentos e pensamentos que ainda pairam, poderão me instigar para que eu dê continuidade a novos estudos. Desde o início da escrita já fui mostrando ao leitor os caminhos que trilhei, portanto o que farei aqui é retomar alguns pontos e continuar problematizando. Este estudo teve como objetivo problematizar os discursos de verdade que sustentam o Programa *Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna, e como este, opera sobre o trabalho docente. A partir desse objetivo pude perceber que os discursos de verdade que sustentam o funcionamento do Programa giram em torno da estatística, do capital humano, da aceleração, da salvação e da regulação do trabalho docente.

Além disso, foi possível discutir que em tempos neoliberais o Estado, deixa de se preocupar e se ocupar com as questões sociais, e assim, "abre as portas" para a iniciativa privada que passa a encarregar-se de muitas esferas sociais, sobretudo, da educacional.

Percebi também que a racionalidade vigente posiciona a educação como instância privilegiada para a produção de sujeitos autogovernados, os quais devem ser responsáveis por suas próprias vidas e também pelo progresso social. No contexto de uma sociedade da aprendizagem onde os indivíduos precisam aprender em todos os espaços no decorrer de sua vida toda e, ao mesmo tempo ser empresários de si mesmos, os indivíduos que não aprendem se configuram num risco social. Eles são um risco porque podem não ser produtivos, porque não contemplam o perfil de sujeito que a sociedade requer e, com isso, causam prejuízos ao Governo. Afinal, "o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.". (VEIGA-NETO, 2000, p.11).

Em uma sociedade mobilizada pela aprendizagem como conduta de vida, a não-aprendizagem necessita ser eliminada. "A não aprendizagem, em uma sociedade de aprendizagem, é uma sombra. É um perigo que paira, que ronda e que precisa ser combatido.". (ENZWEILER, 2017, p. 39).

Sendo assim, investir nos sujeitos que não aprendem se faz necessário. Uma ferramenta imprescindível utilizada pelo Governo para gerenciar os riscos coletivos é a estatística, pois a partir da mesma se administra e se conduz problemas que atingem a população. Desse modo, a estatística é produtiva para a implementação e desenvolvimento de

um programa como o *Acelera Brasil*. Por isso, a vejo também como uma estratégia biopolítica de gerenciamento de riscos.

Outra tônica do programa analisado é o investimento em capital humano, pois se percebe que o intuito do programa é gerenciar o risco da improdutividade dos alunos não aprendentes, pois pretendem formar sujeitos aptos e produtivos para o mercado de trabalho.

Para formar os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, o programa tenta aproximá-los o máximo possível do que é considerado normal. Essa busca pela normalidade se dá através da aceleração.

Para gerenciar os riscos mencionados, entram no bojo as parcerias do setor privado que, prontamente, apresentam as "soluções" para os problemas educacionais de nosso país. Nessa esteira o IAS é convocado e, com sua promessa salvacionista, passa a desenvolver práticas com o intuito de capturar e normalizar os sujeitos não aprendentes, para posicioná-los num ritmo dito normal e assim deixarem de ocupar o lugar de anormalidade. Uma vez que vivemos sob a égide de uma racionalidade neoliberal, na qual todos precisam participar, efetivamente, do jogo social.

Para tal empreendimento o professor é peça fundamental para o IAS. Os professores tornam-se alvos de investimentos do programa, pois são treinados e capacitados, com o objetivo de atingir fins de aprovação dos alunos, pois entendem que é o professorado quem vai definir o sucesso ou não do aluno do *Acelera Brasil*. Para tal, o professor do *Acelera* é interpelado no seu fazer pedagógico por meio de capacitação, prescrição e supervisionamento de suas atividades em sala de aula.

Desta forma, vejo uma estratégia de *governamento* atuando por seu caráter de conduzir a conduta dos professores para que estes, através de suas práticas e comportamentos, passem a agir conforme as premissas do programa *Acelera*.

Foi possível perceber, através das análises, que além de serem regulados, os professores são alvo de um poder que é insidioso, que se faz presente nos mais ínfimos detalhes, agindo através de discursos de verdades para que o referido Programa consiga atingir suas metas para a educação. Como se refere Foucault (1979, p.12) "A verdade é desse mundo; ela é produzida nele [...] e nele produz efeitos regulamentados de poder. Creio que a verdade não existe fora do poder ou sem poder."

Podemos dizer que os tipos discursos de verdade que o programa acolhe e as técnicas e procedimentos que utiliza para fazê-los funcionar, produz efeitos de poder que incide nas condutas dos sujeitos docentes para que os mesmos se tornem seus parceiros e o referido programa consiga atingir suas metas para a educação. Cabe lembrar que tais metas estão em

consonância com princípios neoliberais extremamente presentes em nossos dias, como produzir sujeitos empresários de si. Atualmente, visualizo que outros princípios parecem perder a sua centralidade diante dessa nova racionalidade e que parece despontar no Brasil e no mundo articulando neoliberalismo e neoconservadorismo. Como esse programa ficará diante de uma nova racionalidade que parece estar se formando hoje e que articula neoliberalismo e neoconservadorismo? O que será que permanecerá nesse programa e o que se modificará? Que efeitos isso produzirá sobre os sujeitos escolares?

Essas foram algumas problematizações que construí a partir dos estudos da pesquisa. Como coloquei anteriormente, não há mais tempo para continuar com a escrita, tendo em vista o curto prazo de uma pesquisa de mestrado, mas penso que o material que utilizei no estudo abre um leque de oportunidades para, quem sabe, outras pesquisas futuras.

Quero dizer que enquanto docente e fazendo parte do cotidiano de uma escola, muitas vezes me percebi capturada por discursos semelhantes aos que analisei nesse estudo. Em razão disso, posso dizer que fazer esta pesquisa mudou meu olhar sobre as "coisas" do mundo e possibilitou repensar minha prática. Não quero dizer com isso que passei a olhar e compreender as relações que se dão em meu entorno de forma privilegiada, mas sim, que passei a me questionar sobre minhas ações e pensar de outra forma.

Espero que este trabalho possa contribuir também com os leitores, sobretudo, alguns professores da educação básica, que talvez passem a olhar diferente para alguns programas que invadem a escola atualmente, ditam os currículos regulando a ação docente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018.

AGUILAR, Adélia Martins de. Plano, programa e projeto. *In: Dicionário de Políticas Públicas*. CASTRO, Carmem Lucia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Braga; AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha (org.). Barbacena: EdUMG, 2012.

ANDRADE, Rita de. **Teoria do capital humano e a qualidade na educação nos estados brasileiros**. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio grande do Sul - UFRGS. Faculdade de Ciências econômicas. (Departamento de Ciências Econômicas). Porto Alegre, 2010.

ARNOLD. Delci K. Dificuldade de aprendizagem em tempos de escola para todos. *In: LOPES, Maura Corsini; DAL'LGNA, Maria Claudia (org.). In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, p. 89-114, 2007.

BALL, S. Olmedo. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In: PERONI, Vera (org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano Nacional de educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. *In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ed da ULBRA, p.157-171,2012.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 13-34, 2007.

CAETANO, Leticia Farias. **"No que esta pensando?"**: o discurso do mal estar Docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio grande/RS, 2017.

CAETANO, Maria Raquel . A proposta do instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Fac. Educ.** Universidade. do Estado de Mato Grosso, v. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez., 2015.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado**: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do instituto Ayrton Senna. (2007-2010). 300 f. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

CLAPARÉDE, Edouard. **A educação Funcional**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1940.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Costa, Marisa Vorraber (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORRÊA, Camila Bottero. **A Inclusão como estratégia de governamento: A condução da conduta dos sujeitos normais**. Rio Grande, 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande-RS, 2017.

DAVENPORT, Thomas O. **O capital Humano: o que é e por que as pessoas precisam investir nele**. Trad. Rosa S. Krausz. São Paulo: Nobel, 2001.

DESROSIÉRES, Alain. Do singular ao geral: a informação estatística e a construção do Estado. *In: Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais*. 27 a 31 de maio de 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

ENCE. **Aplicações de estatística**. Disponível em: www.ence.ibge.gov.br/estatistica. Acesso em: 12 nov. 2018.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *In: Cad. Pesquisa [online]*, n.114, pp.197-223, 2001. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In: FOUCAULT, Michel. Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 289-347, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 2005

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso do *Collège de France*: 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade (1980-1981). *In: Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, C. C. R *et al.* A iniciativa privada na educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. *In: VII SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: SOCIEDADE CIVIL*, 2012, Uberlândia, MG. **Anais [...]**. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa em História, Cidade e Trabalho – NUHPECIT/ PPGHIS/UFU; Niterói, RJ: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil – NUPEP/PPGH/ UFF, 2012. p. 1-10.

FREITAS, Carmem Rodrigues de. O empresariamento da educação pública: o caso do programa Acelera Brasil. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun., 2013.

FROHLICH, Raquel. Da educação especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. *In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED - XI ANPED SUL*, 2016, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br>.

FROHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *In: Educação & realidade*, 27 (2) 169-178. Jul/dez, 2002.

HANFF, Beatriz Bittencourt. Collere *et al.* Classes de aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *In: Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 27-46, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_artigo_hanff_barbosa_koch.pdf.

HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**: Uma análise pedagógica – Goiânia: 2010.128 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

HATTGE, Domênica. **Escola campeã**: Estratégias de governo e auto-regulação. São Leopoldo, 2007, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2007.

HATTGE, Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 180f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS: São Leopoldo, 2014.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas curriculares, Estado e regulação. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010.

HYPOLITO, Álvaro. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *In: Educação: Teoria e Prática* - vol. 21 n.38, Período out/dez, 2011.

HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luis. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. Tese (Doutorado) Universidade vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em educação, 2010.

KRAEMER, Graciele Marjana. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre-RS, 2017.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan., 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 19, ANPED, p. 20-28, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS DO INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: www.globaleditora.com.br/didaticos/instituto-ayrton-senna/. Acesso: 16 nov. 2017.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. *In: Educação Unisinos*, janeiro/abril, 58-67, 2016. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - URS, faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013a.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. *In: Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos/RUIZ*. Gisele Silva e HENNING (org.). Rio Grande: FURG, 2013b.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura C; LOCKMANN, Kamila; HATTGE Morgana D; KLAUS Viviane. *In: Inclusão e biopolítica*. Cadernos IHU Ideias (UNISINOS), v. 1, p. 3-30, 2010.

LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÓPEZ- RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das trans nacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

MACHADO, Rosimar Isidoro. **A tríade Ciclo de Alfabetização - PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular** que gerencia a alfabetização no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2018.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Educar es gobernar. La educación como arte de gobierno. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan./abr. 2012.

MOHR, Alana Claudia. NAUJORKS, Maria Inês. Políticas educacionais de correção de fluxo no RS. Efeitos da racionalidade neoliberal na gestão escolar. *In: Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.25 p.160-177, jan/abril, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVAES, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. **Formação docente e práticas pedagógicas olhares que se entrelaçam**. São Paulo: Junqueira e Morin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Caderno de pesquisa*. v. 47 n. 166 p. 1133 ou/dez., 2017.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 15 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). *In: Cad. Pesqui.*, São Paulo , n. 116, p. 177-215, jul., 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2018.

OLIVEIRA, Priscila Oletto de. **A base Nacional Comum Curricular: problematizando as políticas educacionais contemporâneas (Projeto de qualificação)**. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2019. (Não publicado).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As parcerias entre o público e o privado: a proposta do plano de desenvolvimento da educação/guia de tecnologias.** 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/VeraMariaVidalPeroni_GT6_integral.pdf, 2014.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Pesquisa científica: Edital-Jovem Pesquisador, 2011.

PINTO, Luciano Rocha. **A história como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da história.** *In: História e Ensino*, Londrina. V.17, p-149-165- janeiro/julho, 2011.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *In: Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago., 2001.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. *In: Educação e Realidade*, maio/agosto, p.73-96, 2009.

QUADROS, Neli H. **Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no Ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Passo Fundo - UPF, Passo Fundo, 2008.

RAMOS, Mozart das Neves. **Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste século 21.** São Paulo: Moderna, 2019.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece.** 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do vale do Rio dos Sinos, 2010.

RECH, Tatiana Luiza; **Da escola á empresa educadora: A inclusão como uma estratégia de fluxo- habilidade.** Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, 2015.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia e outras formas do governo do eu.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.30-45.

SANTAIANA, Rochele S. Educação integral: do uso das estatísticas à produção de sujeitos aprendentes. *In: Revista textura*, v 14, p. 22-33, 2012.

SANTAIANA, Rochele S. **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em fevereiro, 2019.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1973.

SENNA, Viviane. **Revista Gestão e Inovação**. Entrevista de Viviane Senna a Carlos Alberto Júlio, presidente da HSM do Brasil. São Paulo: HSM do Brasil; Microsoft do Brasil, 2007.

SILVA, Simone Gonçalves da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação**: O discurso do ENEM. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na Pedagogia da política e na política da Pedagogia. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p 9-19.

SILVESTRE, António Luís. **Análise de dados e estatística descritiva**. Ed; Escolar, 2007.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. 2008. *Educational Research: the educationalization of social problems*. Dordrecht, Springer, 247 p. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>.

TRAVERSINI, Clarice Salete, BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *In*: **Educação e Realidade**, Porto Alegre/ Faced/UFRGS. v. 34, n.2. Maio/Ago., 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço - temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. *In*: / COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, jul/dez 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. *In*: **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas [34]: 83–94, set./dez., 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *In*: **Educação & Sociedade**. v. 28, n.100, 2007, Campinas/SP:CEDES, p.947-964.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan./Jun., 2011. *ISSN 1645-1384 (online)*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

VIEIRA, Jarbas; Hypólito, Álvaro; DUARTE, Barbara V. Dispositivos de regulação conservadora Currículo e Trabalho docente. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr., 2009.