



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

**ELDA HIPÓLITO SIMIEMA GOUVÊA**

**REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO  
PROGRAMA ACELERA BRASIL:  
UM ESTUDO DE CASO**

Araguaína/TO  
2022

**ELDA HIPÓLITO SIMIEMA GOUVÊA**

**REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO  
PROGRAMA ACELERA BRASIL:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura 2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Araguaína/TO  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

G719r Gouvêa, Elda Hipólito Simiema .  
REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: UM ESTUDO DE  
CASO. / Elda Hipólito Simiema Gouvêa. – Araguaína, TO, 2022.  
93 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva

1. Regimes de interação. 2. Regimes de educação. 3. Prática pedagógica. 4.  
Acelera Brasil. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**ELDA HIPÓLITO SIMIEMA GOUVÊA**

**REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO  
PROGRAMA ACELERA BRASIL:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura 2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

APROVADA EM: 12 DE DEZEMBRO DE 2022.

Banca Examinadora de Defesa de Dissertação

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA

Data: 12/12/2022 18:28:06-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dr. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT)  
Orientadora



Prof. Dr. Janete Silva dos Santos (UFNT)  
Avaliador interno



Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno (Mackenzie)  
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA

Data: 12/12/2022 18:45:00-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Naiane Vieira dos Reis Silva (IFCE)  
Avaliador externo

*Dedico este trabalho a Deus, pois sem ele eu não teria força, perseverança e capacidade para desenvolver este estudo.*

*Aos meus pais Domingos e Aparecida, a quem agradeço infinitamente por todos seus esforços diários para que eu me tornasse quem eu sou hoje.*

*Ao meu esposo Márcio José Gouvêa (in memoriam), por sempre ter sido um grande parceiro e incentivador para que eu não desistisse da vida acadêmica e do meu crescimento profissional.*

*Aos meus queridos filhos razão do meu viver, Mariana Luiza e Luiz Felipe, por compreenderem a minha ausência nos momentos de estudo e pesquisa.*

*Aos meus familiares e amigos queridos que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.*

*A minha querida orientadora Luiza Helena, que sempre me incentivou, gratidão pela paciência e orientação ao longo de todo o processo.*

*Dedico este trabalho a todo corpo docente e discente que compõe o curso, lisonjeada por dele ter feito parte.*

*A todos os meus amigos e colegas de curso, em especial a minha grande amiga e parceira Francisca Verônica Feitosa, que compartilhou comigo dúvidas, angústias, incertezas alegrias e vitórias ao longo desta caminhada.*

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

*Jean Piaget*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu esposo Márcio Gouvêa (*in memorian*), que foi o grande incentivador para que eu nunca desistisse, aos meus filhos, pais e irmãos, que muito me ajudaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei ao estudo.

À professora Luiza Helena, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação, compreensão e amizade.

Aos meus colegas e amigos de curso, em especial minha amiga Francisca Verônica, com quem convivi intensamente durante esse período, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como profissional.

A UFNT e toda equipe que compõe o Programa de Pós-graduação, obrigada por todos os ensinamentos e dedicação, que muito contribuíram para o meu processo de formação.

## RESUMO

O presente estudo constitui-se de uma análise do programa destinado a escolas públicas do país denominado *Acelera Brasil*, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. Como se pode depreender do título desse programa, que se vale de uma associação metafórica com o mundo automobilístico, traduz-se como uma série de proposições de natureza prática que pretendem a correção da distorção idade-série de estudantes matriculados do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, fazendo-os avançar, acelerando o passo para as séries seguintes. A partir de um rígido programa a ser cumprido por docentes e estudantes, dá-se a promessa de sucesso da formação. Com vinte anos de existência e atendimento a escolas de 974 municípios, declara ter alcançado como resultado um avanço educacional até oito vezes a velocidade média dos municípios brasileiros. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada propôs analisar os documentos relativos a um já consolidado programa de parceria público-privada e as práticas pedagógicas previstas em seu desenvolvimento. Para tal, a pesquisa constitui-se como estudo de caso, mediante a realização de observações, análise de registros de natureza documental e entrevistas com docentes de duas escolas públicas que aderiram ao projeto. Como fundamentação teórica, mobilizam-se estudos advindos da semiótica discursiva que se orientam pela investigação de práticas e discursos pedagógicos. Parte-se do pressuposto de que o monitoramento excessivo dos docentes contribui para o esvaziamento de seu papel actancial, uma vez que o coloca na condição de um destinatário que se incumbe de um dever-fazer definido por uma instância de planejamento e decisão constituída no alhures, numa acentuada assimetria.

**Palavras-chaves:** Regimes de interação. Regimes de educação. Prática pedagógica. *Acelera Brasil*.

## **ABSTRACT**

The present study is an analysis of the program aimed at public schools in the country called Acelera Brasil, coordinated by the Ayrton Senna Institute. As can be seen from the title of this program, which uses a metaphorical association with the automobile world, it translates into a series of propositions of a practical nature that aim to correct the age-grade distortion of students enrolled in the 2<sup>nd</sup> to 5<sup>th</sup> year of the elementary school, making them advance, accelerating the step to the following grades. Based on a rigid program to be followed by teachers and students, there is a promise of successful training. With twenty years of existence and serving schools in 974 municipalities, it claims to have achieved an educational advance of up to eight times the average speed of Brazilian municipalities. In view of this, the research presented here proposed to analyze the documents related to an already consolidated public-private partnership program and the planned pedagogical practices. To this end, the research is constituted as a case study, through observations, analysis of records of a documentary nature and interviews with teachers from two public schools that joined the project. As a theoretical foundation, studies arising from discursive semiotics are mobilized, guided by the investigation of pedagogical practices and discourses. It is assumed that the excessive monitoring of teachers contributes to the emptying of their actential role, since it places them in the condition of an addressee who is responsible for a duty to do defined by a planning and decision-making instance constituted elsewhere, in a marked asymmetry.

**Keywords:** Interaction regimes. Education regimes. Pedagogical practice. Acelera Brasil.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Figura 01 – Dados do IDEB da Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota
- Figura 02 – Dados do IDEB da Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal
- Figura 03 – Fonte: Adaptado de Landowski (2014, p.80)
- Figura 04 – Rotina diária – Acelera Brasil
- Figura 05 – Lendo e Formando Leitores – Instituto Ayrton Senna
- Figura 06 – Livros didáticos do Programa Acelera Brasil
- Figura 07 – Agenda para reunião pedagógica com o mediador
- Figura 08 – Fluxo das aulas (calendário)
- Figura 09 – Consolidado resultado avaliações
- Figura 10 – Missão Instituto Ayrton Senna

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

- Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes atendidos pelo Acelera Brasil
- Tabela 2 – Ano de origem dos estudantes atendidos
- Tabela 3 – Razões de maior interesse na escola
- Tabela 4 – Impressões dos estudantes sobre o programa
- Tabela 5 – Percepção dos alunos a respeito do papel da escola
- Tabela 6 – Função da escola
- Tabela 7 – Manifestação de prazer na escolarização
- Tabela 8 – Percepção dos alunos sobre a rotina escolar
- Tabela 9 – Participação nas atividades escolares
- Tabela 10 – Análise do material didático
- Tabela 11 – Facilidade no aprendizado
- Tabela 12 – Informações sobre atividades de leitura
- Tabela 13 – Autonomia frente a escolhas de temáticas de interesse para as aulas
- Tabela 14 – Proposições para aula de maior qualidade

Quadro 1 – Participantes da entrevista/questionários

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 O Instituto Ayrton Senna e o Programa Acelera Brasil.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Atuação do IAS em Araguaína e no Estado do Tocantins.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Problemas da pesquisa e objetivos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Natureza da pesquisa e organização dos capítulos.....</b>	<b>22</b>
<b>2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO.....</b>	<b>24</b>
<b>3 DO TIPO DA PESQUISA E DA GERAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 As escolas que serviram de campo de pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<i>3.1.1 Questionário realizado com estudantes das duas escolas.....</i>	<i>36</i>
<i>3.1.2 Questionário e entrevistas realizados com docentes das duas escolas.....</i>	<i>42</i>
<b>3.2 Subsídios teóricos para análise dos dados: a semiótica discursiva no campo aplicado.....</b>	<b>43</b>
<b>4 ROTINAS PARA PROGRAMAR A APRENDIZAGEM</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Entrevistas</b>	<b>56</b>
<b>4.2 Observação</b>	<b>63</b>
<b>4.3 Organização escolar e programa <i>Acelera Brasil</i></b>	<b>65</b>
<b>4.4 O professor como destinatário ou operador?</b>	<b>70</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, acentuaram-se várias mudanças na educação. As transformações advindas do plano socioeconômico e cultural relacionadas ao processo de globalização vêm interferindo na dinâmica e estrutura educacional e, conseqüentemente, estimulando alterações na organização desse processo. Veja-se, por exemplo, a ação de instituições estrangeiras que adquirem um papel fundamental na proposição de modelos para a educação no Brasil, como a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial, aliadas a grupos privados cada vez mais presentes nos modelos adotados pelo país, como a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho.

Ao mesmo tempo, os problemas vividos na educação vêm acentuando-se, gradativamente, demandando mudanças significativas relativas a concepções que dizem respeito ao ensinar e ao aprender, o que nos leva a pensar nas respostas que vêm sendo elaboradas como “inovadoras”, traduzindo-se como metodologias diversificadas com vistas ao desenvolvimento integral do educando.

A pesquisa parte da minha experiência como professora da educação básica e dez anos de atuação na coordenação pedagógica dos Programas de Correção de Fluxo no município de Araguaína, cidade de médio porte no norte do Tocantins. Ao longo desse tempo, venho atuando diretamente com professores e alunos dos programas *Se Liga* e *Acelera Brasil*, ambos da instituição Ayrton Senna, o que me levou a refletir sobre as práticas e metodologias utilizadas e seus resultados na formação. Os dois programas têm como principal preocupação o avanço educacional pautado pela atenção prioritária à leitura e à escrita, considerando dados quantitativos em relação à promoção e ao avanço de série/ano.

Propusemo-nos em nossa pesquisa a aprofundar nosso saber sobre diferentes abordagens teórico-metodológicas que pudessem fundamentar as práticas pedagógicas de modo que reflitam e destaquem uma aprendizagem significativa. Partimos do pressuposto de que há diferentes saberes, para além daqueles da escolarização, que implicam outras vozes e outros sujeitos, que nem sempre são considerados quando a escola se coloca como um sistema à parte, ignorando sua inserção num contexto preciso, com uma cultura precisa:

[...] Os conhecimentos e os valores que construímos na vida cotidiana são muito fortemente arraigados em cada um de nós. Estão ligados às histórias de nossas famílias, de nossos grupos sociais, às nossas experiências no mundo, enfim, são povoadas de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas vozes, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não homogêneo. Tudo isso é marcado polifonicamente, por muitas vozes; tudo isso precisa, então, ser considerado

nas salas de aulas para que, no processo de ensino/aprendizagem, se possam articular as referências de mundo que já possuímos com as novas referências, que é papel da escola socializar: referências das áreas das ciências, da história, da geografia, da matemática, da arte, da filosofia, da literatura, entre tantos outros. (GOULART, 2011, p. 43)

Pensamos, assim, numa reflexão a partir das situações cotidianas, da diversidade social e cultural dos educandos a fim de investigar como se dá a aquisição de saberes dentro da prática pedagógica onde estão inseridos.

Nesse contexto, esta pesquisa objetivou analisar práticas pedagógicas tidas como inovadoras e que, em princípio, responderiam com competência a problemas relacionados ao ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Mais explicitamente, este trabalho se volta para o Programa *Acelera* Brasil, elaborado pela Fundação Ayrton Senna e implementado há alguns anos pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e diferentes secretarias municipais de educação.

O *Acelera* responde ao que em educação se concebe como “correção de fluxo”, correspondente à distorção idade-série. Ao longo dos anos o processo educacional tem sofrido várias transformações e inovações, e isso em consonância aos fatores e contextos sociais da atualidade tem interferido diretamente no processo ensino-aprendizagem. Fatores como analfabetismo, reprovação, abandono/evasão e a distorção idade-série são os efeitos perversos das mudanças na educação atual, e as consequências são refletidas na qualidade da educação, pois os alunos sem a devida alfabetização, torna-se cada vez mais suscetíveis a reprovações e/ou promoções sem aprendizagem, tornando o ambiente escolar cada vez mais desinteressante e conseqüentemente evidenciando a baixa autoestima e o desinteresse em aprender, culminando na evasão escolar e por conseguinte no atraso da sua vida e atuação como cidadão crítico na sociedade.

Nessa direção, a distorção idade-série é um dos maiores problemas enfrentados nas redes de ensino (público/privado), tanto no que diz respeito ao campo financeiro quanto ao social, pois empobrece as competências culturais e produtivas da população e por consequência da sociedade em geral. Sabe-se que o aluno necessita de quatorze anos de ensino básico (educação infantil ao ensino médio), tempo esse chamado de fluxo escolar, e quando uma criança interrompe esse fluxo, pela sua ingressão tardia na escola ou porque não consegue aprender ou mesmo por falta de oportunidades, há o comprometimento da progressão do aluno e seu fluxo escolar.

Nesse ínterim, a política e estratégia utilizadas para adequar a série à idade dos alunos é chamada de correção de fluxo, proposta que resulta em um determinado espaço de tempo, na

regularização da sequência de séries previstas pela escolarização. Pretende que a maioria dos alunos estarão matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para as séries seguintes. Assim a correção de fluxo tem como objetivo erradicar a distorção idade-série, considerada hoje um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira.

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

Pensando em nos aprofundarmos mais no referido tema, utilizamos como *corpus* desta pesquisa dados relativos ao Programa *Acelera Brasil* – documentos que definem suas diretrizes, sua filosofia, associados a registros de observação de aulas, entrevistas com docentes e questionário destinado a discentes de duas escolas públicas de Araguaína.

O programa foi criado como uma estratégia para corrigir o fluxo escolar e garantir uma educação de qualidade objetivando a promoção e a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 2º ao 5º ano do ensino fundamental da educação básica. O programa *Acelera Brasil* é designado pelo Instituto Ayrton Senna como uma política de correção de fluxo escolar, assim “esse preceito justifica-se por defender a qualidade da aprendizagem, por meio de estratégias que visem a continuidade da vida escolar dos estudantes, evitando que eles não estacionem ou desistam de sua vida escolar” (LUCENA *et al*, 2009, p. 7). Faremos aqui um breve percurso para compreender a proposta e estrutura de funcionamento do programa a fim de sistematizarmos o objeto central da pesquisa.

A dinâmica de desenvolvimento do programa inicia-se com uma triagem feita nas escolas que compõem a rede, neste caso, municipal, a fim de detectar o público-alvo do programa (crianças matriculadas: 2º ao 5º ano, idades: 9 a 14 anos), em seguida a solução educacional aplica uma avaliação diagnóstica com intuito de observar o nível de alfabetização dos alunos com distorção idade-série. A partir dos resultados, os alunos identificados como não alfabetizados são encaminhados para o programa *Se Liga* e aqueles com baixo nível de aprendizagem comporão o público-alvo do programa *Acelera Brasil*.

Os critérios para formação das turmas dos programas, bem como de seleção de professores, apresentam-se também definidos a priori pelo Instituto. O ingresso de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nos programas é vetado no artigo 4º da Instrução Normativa nº 12, de 2005. De acordo com o referido documento e os Procedimentos Administrativos para cada ano letivo emanados pelo IAS, ‘a seleção de alunos para formação de turmas do Se Liga e do *Acelera Brasil* será feita mediante aplicação de prova diagnóstica nas primeiras semanas de aula do ano letivo. (QUEIROZ, 2010, p. 93)

Miskalo (2008) complementa que:

a implementação do programa “*Acelera Brasil*”, assim como do “*Se Liga*”, é realizada mediante a identificação dos alunos em situação de defasagem no início de cada ano por meio de teste diagnóstico ao qual são submetidos para classificação entre os não alfabetizados e alfabetizados, diagnóstico este que determinará o programa adequado a cada perfil. Uma vez envolvidos em turmas de correção de fluxo, os alunos egressos do “*Se Liga*” também poderão ser conduzidos para o programa “*Acelera Brasil*”, caso ainda necessitem do processo de correção de defasagem, sendo que todo estudante distorcido terá no máximo até dois anos para corrigir o fluxo, o que significa que cada um poderá participar numa única vez em cada programa. (MISKALO, 2008, p. 11)

O *Acelera Brasil* tem como diferencial a proposta de uma estratégia de intervenção para a correção de fluxo no viés da dimensão pedagógica, seguindo as diretrizes e políticas públicas educacionais do Instituto Ayrton Senna, doravante IAS, assim a formação de professores, planejamento, sistemática de execução, de acompanhamento e de avaliação são direcionados pelo instituto mantenedor, visando à eficiência do programa e a aprendizagem efetiva dos alunos. O programa abrange em sua matriz de ensino uma organização curricular que contempla as cinco áreas de conhecimento. Na língua portuguesa e na matemática articula o conhecimento conforme a matriz curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, trabalhando conteúdos que englobam o funcionamento da língua, expressão oral, conceitos matemáticos, números e operações. Na área de ciências busca compreender como os fenômenos acontecem no mundo, por meio de conhecimentos científicos e tecnológicos, e em geografia e história, trabalha aspectos sobre espaço, cultura e desenvolvimento dos fatos ao longo do tempo.

A partir dos documentos norteadores e diretrizes do IAS, à operacionalização dos programas de correção de fluxo, enfatiza atores diversos na implementação e participação no processo de aquisição do conhecimento, sobre essa concepção Lucena et al, 2009 diz que:

espera-se do docente que atua no programa “*Acelera Brasil*” que esteja aberto aos desafios que se apresentam no processo de implementação, devendo estar disposto a: “envolver-se nos quatro pilares do desenvolvimento humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que garantem competências cognitivas, produtivas, sociais e pessoais, respectivamente” (LUCENA *et al*, 2009, p.13)

## 1.1 O Instituto Ayrton Senna e o Programa Acelera Brasil

O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, conforme denomina Soares (2010, p. 23), “uma organização da sociedade civil de natureza privada fundacional”. O Instituto foi fundado em novembro de 1994, seis meses após o falecimento do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna. A iniciativa para criação do instituto partiu da família do piloto com o intuito de colocar em prática o sonho do competidor de Fórmula 1, que consistia em diminuir as desigualdades sociais e proporcionar acesso à Educação de qualidade para crianças e jovens. Soares (2010, p. 25) afirma que: “Criado pela família do falecido piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, o IAS tem o objetivo de intervir na realidade educacional do país para, nas palavras de seus idealizadores, extirpar os níveis altos de repetência e evasão, tornando mais eficazes as escolas”. O instituto tem como responsável Viviane Senna, irmã do piloto, graduada em Psicologia pela PUC/SP e especialista em Psicologia Junguiana. Desde 2003, é membro do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, criado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, preside o comitê do movimento *Todos pela Educação* e foi cotada para assumir a pasta do Ministério da Educação pelo governo Jair Bolsonaro.

A fundação é mantenedora das Soluções Educacionais criadas e implementadas pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com diversas redes de ensino, objetivando o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, com vistas a subsidiar a construção do conhecimento com êxito, pensando-se na formação de pessoas/cidadãos com competências fundamentais para o século 21. Preconiza que essas soluções educacionais são incorporadas às atividades das redes escolares e articuladas com as principais necessidades de cada rede escolar.

Com intuito de atingir o objetivo supracitado, o IAS lançou vários programas educacionais cuja implementação ocorre em parceria com as Redes Públicas de Educação Brasileiras, assim conta como meta principal “Levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil. Atua em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, s/p), apresenta como proposta soluções educacionais “que se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, s/p).

Mesmo com a evolução na universalização do ensino fundamental, o Brasil ainda lida com o grande problema da distorção-idade série. Em 1997, a distorção se encontrava entre 50%

a 70% dos alunos, índices que eram causados pelo aumento de reprovações e/ou entrada tardia na escola gerando assim a defasagem escolar. Nesse sentido o IAS propôs soluções educacionais por meio de programas voltados para as séries/anos iniciais do Ensino fundamental I, a saber: (*Acelera Brasil/1997, Se Liga/2001*), para o Ensino fundamental II (*Fórmula da Vitória/2009 e Solução Educacional para o Ensino Médio/2013*).

O IAS dedica-se especialmente às formações introdutórias (capacitação inicial das equipes), que acontecem no começo de cada ano. Essa formação tem como objetivo levar os educadores a se apropriarem das metodologias e diretrizes para a execução do programa. Acontecem ainda formações continuadas ao longo do ano, lideradas pelas equipes de profissionais das secretarias de educação corresponsáveis pela execução do programa, visando o apoio ao professor e a busca de resultados satisfatórios nas turmas.

O programa conta como proposta a aprendizagem de alunos com defasagem escolar visando saltar no mínimo dois anos escolares, resgatando a autoestima e desenvolvendo aspectos socioemocionais. As turmas do *Acelera Brasil* atuam com a metodologia própria e desenvolvida pelo IAS, para as quais são capacitados docentes especialmente para o desenvolvimento das atividades propostas. Essas turmas contam com no máximo 25 estudantes, de idades e ano escolar diferentes.

A dinâmica de desenvolvimento das aulas conta com uma rotina e acompanhamentos diários, utiliza-se de uma estratégia constituída pelo programa de “rotina da aula”. Em sua prática pedagógica utiliza materiais impressos de uso diário pelo professor e aluno, livros literários para o momento da leitura, e cadernos de produção de textos. O material didático é estruturado em aulas multidisciplinares, contendo conteúdos que exploram todas as áreas do conhecimento. Ao longo do ano são utilizados quatro livros, seguidos de uma avaliação após o término de cada um.

Os livros didáticos são utilizados como ferramenta pedagógica, as aulas são numeradas (sendo 1 aula do livro para cada dia), e os alunos são avaliados com avaliações bimestrais produzidas pelo IAS e uma gincana final englobando conteúdos estudados nos quatro livros que compõem o programa (os conteúdos da gincana também são produzidos pelo IAS).

No programa, a valorização da leitura é predominante. Os estudantes recebem por sala uma caixa de literatura contendo 40 livros infanto-juvenis. Os títulos dos livros que compõem as chamadas “caixas literárias” são selecionadas pelo IAS, que estabelece como meta mínima a leitura de 40 livros por aluno.

As produções de textos são realizadas no contraturno (momento do reforço), e os alunos produzem a partir de temas sugeridos pelo IAS e pelo professor. As produções são individuais, em dupla e coletivas.

Todo o material utilizado no planejamento dos professores é produzido e designado pelo IAS contando apenas com alguns ajustes dos professores. Para o acompanhamento os professores, supervisores e coordenadores utilizam em sua sistemática diária formulários como: frequência do aluno, acompanhamento mensal do rendimento do estudante em leitura e produção de textos, quantidade e identificação dos livros lidos e condensados com resultados das avaliações, que devem ser consolidados e informados ao IAS mensalmente.

O programa considera como indicadores de sucesso os seguintes parâmetros: cumprimento dos dias letivos previstos e do fluxo das aulas; frequência de professores e alunos; observações da aula pelo mediador; reuniões de professores para planejamento e cumprimento das atividades realizadas em casa e leitura de livros pelos alunos, fatores que são mensurados como sucesso ou insucesso no desenvolvimento do aluno.

O olhar avaliativo e constante do professor se verifica nos dados quantitativos que são informados pela rede de ensino em um sistema informatizado de monitoramento criado especialmente pelo Instituto. Os agentes técnicos do IAS, a partir desses dados informados pelos docentes, elaboram relatórios cuja leitura assume o caráter avaliativo do processo e, a partir desses dados, realizam visitas técnicas às salas de aula ou em reuniões de planejamento para acompanhamento de todo o processo.

## **1.2 Atuação do IAS em Araguaína e no Estado do Tocantins**

A parceria do IAS com o governo do Tocantins teve início em 2004, mas desde 2001 os municípios de Araguaína e Palmas adotavam os programas *Se Liga e Acelera Brasil*. Em 2009, o estado também incluiu o programa *Circuito Campeão* nas escolas públicas. A parceria terminou em 2011, sendo retomada em 2017 e 2018. Porém mesmo com a interrupção da parceria do IAS com o governo do estado do Tocantins (em 2011), o Município de Araguaína continuou com a parceria via Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o qual se encontra vigente na atualidade.

A Rede Municipal de Ensino de Araguaína é composta por 48 escolas (30 na zona urbana e 18 na zona rural) e 24 creches urbanas. Em 2021, encontram-se matriculados na Rede Municipal de Ensino 19.233 (dezenove mil, duzentos e trinta e três alunos), sendo: 10.925 (dez mil novecentos e vinte e cinco) no Ensino Fundamental Regular, 357 (trezentos e cinquenta e

sete) nas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), 7.831 (sete mil oitocentos e trinta e um) na Educação Infantil e 30 (trinta) matriculados no Programa *Acelera Brasil*.

O município dispõe de um sistema de ensino próprio que garante autonomia administrativa e pedagógica. Desenvolve todo o processo de ensino-aprendizagem em parceria direta com o Ministério da Educação e com várias instituições que contribuem com o sucesso escolar. No município de Araguaína, o IAS atua com os programas de correção de fluxo: *Se Liga* e *Acelera Brasil*, objetivando a alfabetização, a correção de fluxo escolar e redução da distorção idade/série.

Atendendo à sistemática do IAS, o município realiza anualmente um levantamento nas unidades escolares da zona urbana, a fim de detectar a demanda de alunos com distorção de idade-série. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação percorre as unidades escolares observando o processo escolar e documentos pessoais de cada aluno do 2º ao 5º ano.

Seguindo a dinâmica estrutural dos programas, após levantamento da demanda, é aplicada uma avaliação diagnóstica, pela qual identifica-se o nível de cada aluno, bem como o programa no qual ele será inserido.

Concluída essa etapa inicial, realizam-se reuniões com os pais e visitas domiciliares com o objetivo de enturmar os alunos nas salas dos programas. As salas dos referidos programas são formadas por alunos de diversas escolas e bairros da cidade, uma vez que a secretaria disponibiliza transporte escolar para deslocamento dos alunos até as salas onde funciona os programas, pois nem todas as unidades de ensino dispõe de espaço físico para o funcionamento das salas. Assim o programa funciona em parceria com as unidades escolares e comunidade, e muitas vezes os alunos são atendidos em espaços cedidos para atendimento da demanda.

Em Araguaína os programas têm a seguinte dinâmica de funcionamento: aulas no período matutino e reforço pontual no período vespertino. As aulas seguem a metodologia do IAS e são implementadas com atividades diversificadas que visam contribuir na elevação da autoestima e motivação dos alunos.

São realizadas ações complementares para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tais como: bazar e gincanas pedagógicas, participação dos alunos no desfile de 7 de setembro, atividades alusivas às datas comemorativas (Dia da Criança, Dia do Índio etc.), premiação dos alunos destaque e formatura na conclusão do ano letivo. São atividades que seguem, pois, um calendário mais ou menos oficial de eventos em escolas públicas no país.

Atualmente o Programa *Acelera Brasil* é desenvolvido no município de Araguaína em duas Unidades Escolares: Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota, situada na Vila Ribeiro, e Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal, no Conjunto Patrocínio, totalizando em 2021

atendimento de 30 alunos. As escolas campos da pesquisa estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Araguaína e contam com um público de baixo poder aquisitivo.

### **1.3 Problemas da pesquisa e objetivos**

Considerando a adoção do Programa *Acelera* Brasil como norteador para a prática docente em duas escolas, perguntamo-nos: I. As práticas pedagógicas preconizadas pelo referido programa contribuem positivamente para construção do conhecimento e desenvolvimento do educando? II. Qual é o papel do professor nas práticas previstas pelo programa? III. Como os docentes se veem nesse processo de formação?

Como objetivo geral, este trabalho investiga concepções de educação a partir dos regimes de sentido assumidos por um programa educacional atualizados em documentos e práticas pedagógicas de duas escolas públicas de Araguaína.

Para isso, foram definidos como objetivos específicos: I. Analisar o que revela o Programa quanto a concepções de ensino-aprendizagem; II. Verificar o papel actancial assumido pelos docentes a partir da adoção do Programa pela escola; III. Observar as práticas pedagógicas definidas em torno do que se pretende com o *Acelera*.

### **1.4 Natureza da pesquisa e organização dos capítulos**

Pensando-se na realização de uma pesquisa investigativa mais ampla e focada em contextos da vida real, utilizaremos o Estudo de Caso, método qualitativo conforme define Yin (2001), como uma estratégia que busca responder às perguntas “como” e “por que”, contribuindo assim para compreensão dos fenômenos individuais e os processos organizacionais e políticos da sociedade.

Como metodologia de análise, mobilizamos a semiótica discursiva, em linhas gerais definida como teoria da significação. Para a referida análise, centramo-nos principalmente no nível narrativo do que a teoria concebe como percurso gerativo de sentido, tendo em vista que privilegiamos aspectos relativos ao fazer dos sujeitos actantes, no caso, professores e alunos, e os regimes de interação e de sentido pressupostos por esse programa de educação (LANDOWSKI, 2014; 2015).

Além de esta introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em quatro seções. Na segunda seção, desenvolve-se um breve histórico da educação em tempos de neoliberalismo, os princípios que moldam a educação a partir da lógica neoliberal, considerando

a submissão do Brasil e, conseqüentemente de escolas de estados e municípios a um projeto maior, advindo de grupos internacionais, que definem modelos de educação. Pautas econômicas e projetos de desenvolvimento para os chamados países emergentes é que definem concepções de educação, metas e programas, o que nos leva a compreender em nível macro o que se opera no âmbito micro que aqui será enfocado, mediante estudo de caso.

No terceira seção, de natureza metodológica, informamos sobre o modo como foram gerados os dados da pesquisa e o que foi tomado como objeto de análise. Ali discorreremos ainda sobre a semiótica discursiva que fundamenta as análises.

Por fim, na quarta seção, são apresentadas as rotinas para programar a aprendizagem, organização escolar, o programa Acelera Brasil e a definição do papel actancial do professor como destinatário, numa aproximação com o que o reduz a operador.

## 2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”. Dessa forma podemos perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNIO, 1994 p. 90)

Diante da crise do capitalismo neoliberal (final de 1980-1990), tornou-se essencial a ressignificação do papel do estado para com a sociedade. Pensando-se no âmbito político e social foram defendidas concepções como possíveis soluções para sustentar a enorme crise sociopolítica na esfera global. O modelo neoliberal foi uma importante força que impactou a educação no final do século XX e define suas orientações nessas primeiras décadas do século XXI, o que se evidencia pelas diretrizes educacionais advindas de ordem universal, implicando diretamente na formação do cidadão e universalização do processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1990, a educação brasileira começou a seguir as orientações definidas pelos organismos multilaterais, pensando-se em ações para melhorar a qualidade da educação. Utilizava-se como discurso a garantia e a satisfação das necessidades básicas da população. Nesse contexto, a educação deixou de ser compreendida como direito espontâneo e passou a ser vista apenas como uma ferramenta para formar cidadãos trabalhadores, dentro de um modelo sociocultural advindos de outras sociedades.

Nesse período, termos como qualidade total, modernização do ensino, competitividade, eficiência e produtividade, adequação ao mercado de trabalho, foram utilizados para atribuir a educação a responsabilidade de disseminar a ideia de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 54).

Nesse cenário, destaca-se a realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), evento que contou com a participação de diversas entidades não-governamentais, associações profissionais, educadores do mundo inteiro, além da participação e financiamento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e BM. O evento teve como foco principal a garantia de uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do país (MELO, 2004), visando à redução da pobreza, à melhoria da saúde e o aumento da produtividade dos trabalhadores. Assim a educação básica passou a ficar em evidência, pois consistia em formar trabalhadores capazes de adquirir novos conhecimentos, adaptáveis e atentos às novas demandas do mercado globalizado.

A partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o Brasil começou a implementar essas políticas internacionais, esse novo modelo de educação começou no governo do então presidente Itamar Franco, porém foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que se concretizou essa reforma, considerada por Melo “como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital” (MELO, 2004, p. 163).

Com a expansão do neoliberalismo a partir dos anos 1990, a educação passa a ser influenciada “em uma posição estratégica em seu projeto de hegemonia para a regulação e o controle social”, conforme expõem Pacievitch et al. (2008, p. 12). A educação a partir daí passa a ser vista como estratégia de poder guiada pelos ideológicos neoliberais, utilizando os objetivos institucionalizados a fim de servir aos ideais dessa configuração social. A escola passa a adquirir valores competitivos com propósitos econômicos e, conforme Silva,

a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais: De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. (SILVA, 1994 p.12)

Ball (1998, p.126) destaca o neoliberalismo como “aquilo que se poderia chamar de ideologia de mercado”, ou seja, uma proposta vinda do liberalismo que, ao se metamorfosearem neoliberalismo, passa a focalizar sua ação na redução gradativa da intervenção estatal na economia e na sociedade. No tocante à educação, o neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação que, segundo Murrach (1996) conformou o indivíduo a um mero consumidor, com vistas ao enfoque economistas da teoria do capital humano. Sob essa perspectiva, a educação passa a ser vista como uma atividade de transmissão de conhecimentos e saberes que visam a competitividade na esfera econômica e basicamente no mercado de trabalho, “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

Em consonância com essa visão, o livro “Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar”, obra inspirada em um texto de Adorno (2003), organizada pelo professor Fernando Cássio, traz críticas acerca de questões relacionadas ao ensino público e a transformação da educação em mercadoria, com vistas apenas aos interesses empresariais e ao mundo do trabalho. O livro traz ainda reflexões sobre os reais interesses que estão por trás das concepções como: “ideologia de gênero”, “Escola sem Partido” e, sobre a regulamentação do ensino domiciliar e à distância, apresentado pela Ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Observa-se que o discurso educacional neoliberal centra-se na expressão de qualidade total, propondo uma educação de excelência, pautada no ensino e na pesquisa, que preveem alunos aptos ao mercado de trabalho e professores competentes que utilizem currículo com conteúdos voltados ao tecnológico e ao científico, porém sob um ponto de vista tecnicista baseando-se na produtividade da educação. Na visão neoliberal, a escola de qualidade é aquela que apresenta um ensino voltado para a competitividade no mercado, onde o professor tem como principal incumbência preparar os alunos para sua inserção no mercado de trabalho. A prática pedagógica é pautada no “saber-fazer”, com homogeneização dos conteúdos e a inclusão de avaliações nacionais, a fim de mensurar o desempenho dos alunos e o sistema educacional vigente e, assim, “a escola, que na origem grega designava o lugar do ócio, é transformada em um grande negócio” (SHIROMA et al., 2004, p.120), utilizando-se a educação como estratégia para uma formação pragmática, sem expansão da visão crítica e criatividade.

A educação dentro do discurso neoliberal passa a ingressar o mercado de trabalho, deixando de ser apenas parte do campo social e político. Marrach (1996) ressalta três objetivos relacionados ao que o neoliberalismo atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Tal abordagem evidencia que o neoliberalismo destaca a escola no âmbito do mercado, considerando alunos e pais de alunos como consumidores, esvaziando o conteúdo político e social da cidadania.

Pensando-se na educação sob equação mercadológica, Saviani (2008) destaca que a educação passa a ser entendida como:

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

Nesse contexto, a educação desloca-se do campo social para o político-econômico, seguindo as diretrizes neoliberais de mercado, atrelando o sentido da educação ao de produto.

Cardozo (2006) complementa a visão da educação neoliberal, explicitando algumas implicações resultantes desse processo:

[...] priorizar a formação de mão-de-obra; realocar verbas públicas do Ensino Superior para a Educação Básica; tornar os direitos universais em educação em bens semi-públicos; estimular a iniciativa privada; estimular a participação dos pais e da comunidade nas escolas; capacitar o corpo docente em serviço e, se possível, a distância; incentivar a concorrência entre as escolas; avaliar a educação em termos do aprendizado dos alunos; cobrir certos déficits que possam afetar o aprendizado, através de ações no pré-escolar, assim como em programas de saúde e nutrição (CARDOZO, 2006, p.15).

A partir dessas concepções observa-se que a educação passa a ser vista como ferramenta para o desenvolvimento de cidadãos voltados para o mercado de trabalho, adaptados ao ideário neoliberal e ao progresso da economia nos moldes dessa fase do capitalismo.

Ao pensar o ensino-aprendizagem como um processo que sempre esteve presente, seja de forma direta ou indireta nos relacionamentos entre os humanos, percebe-se que em se tratando deste processo no âmbito educacional, o bom desenvolvimento da educação dependerá de um bom conhecimento, da interação e do uso de recursos didáticos por parte do educador.

Aurélio (1999), diz que: “didática é arte de ensinar”; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento. Uma definição obtida em dicionário destaca-se como “parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente” (HOUAISS, 2001, p. 210).

A Pedagogia é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência de ensinar. Para Masetto (2003 p. 32), didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”.

Nesse mundo de troca de experiências e cultura, o docente e seus recursos didáticos têm uma grande importância para o aprendizado crítico-reflexivo do estudante. Assim, o educador além de transmissor de conhecimento, tal como se faz no modelo mais tradicional de um professor destinador, doador de saberes a um aluno destinatário, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreçam esse aprendizado de forma ativa e motivadora. Para Freire (2007 p. 39), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire, aliás, criticando o que ele chama de educação bancária, pressupõe uma formação menos assimétrica e constituída não pela

transmissão, mas por um fazer conjunto que, seguindo as proposições de Landowski (2014), construiriam o que ele designa como regime de ajustamento.

No cenário atual, é imprescindível que os docentes desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas habituais de ensino por ferramentas didáticas e metodologias de aprendizagem que empoderem a prática docente cotidiana e a construção do saber dos educandos, conforme afirma Fabbri:

O processo de aprendizagem não se limita, contudo, à transmissão de uma cultura e de um saber-fazer: “fazer aprender” significa, mais profundamente, atribuir ao aluno as qualificações que o tornarão um receptor competente em relação a objetos cognitivos que lhe são transmitidos: competência relativa, conseqüentemente, não apenas à reprodução do saber, mas também a sua própria aquisição e a sua evolução. (FABBRI, 2016, p. 3)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve ser um processo interativo de conhecimento, reflexão, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o intuito de encontrar soluções para problemas diversos. Assim o docente deve atuar em sua prática como um facilitador, para que o estudante realize pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.

Nesse sentido, Locatelli (2016, p. 248) diz que “O trabalho docente, quando compreendido em todas as suas exigências requer inúmeros conhecimentos, além de atitude, sensibilidade e comportamento crítico diante dos problemas da sociedade.” Complementando o que diz o autor, Tardif e Lessard ressaltam que

[...] O trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos”. Compreendendo conhecimentos relacionados a cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 327)

Segundo essa perspectiva, professores e estudantes se tornam protagonistas, interagindo com os assuntos em estudo ao invés de somente recebê-lo de forma passiva pelo professor. Este por sua vez, assume o papel de orientador, supervisor, mediador e facilitador da aprendizagem, instigando junto aos educandos a construção de sentidos diversos.

A partir das mudanças educacionais que vêm sendo implantadas/implementadas desde esse novo modelo, buscamos conhecer e analisar os efeitos e impactos gerados sobre a educação, especificamente na prática pedagógica dos Programas do Instituto Ayrton Senna, atentando mais precisamente ao Programa *Acelera Brasil*.

Diante dos documentos do IAS (*Soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil, Procedimentos Administrativos para Implementação das Soluções Educacionais Se Liga e Acelera Brasil e Termo de Adesão às Condições Gerais de Acordo de Cooperação*), percebe-se em suas diretrizes que a aprendizagem ganha relevância, porém o processo para a aquisição do ensino não é tão evidenciado. O IAS como mantenedor das soluções educacionais estabelece metas iguais para o desempenho de redes, porém ficam esquecidos alguns aspectos relevantes como as especificidades de ordem cultural e contextual, os saberes dos estudantes, a infraestrutura de cada localidade, disseminando assim uma política educacional centralizadora e homogeneizada que reduz inclusive o papel do docente, numa espécie de *operador* (GREIMAS; COURTÉS, 2008; LANDOWSKI, 2014), conforme explicitaremos mais adiante. Esse modo de programação homogeneizante é acentuado por Fontes:

o Instituto desenvolve uma ideia, uma Solução Educacional e esta é aplicada, reproduzida e repetida várias vezes. Em outras palavras, são Programas difundidos com uma estrutura básica comum para todo o território nacional, sem que haja uma análise conjuntural de cada instituição parceira. (FONTES, 2017 p. 47)

Percebe-se que o IAS trabalha com uma perspectiva elaborada como uma “fórmula” unificada, um modelo padronizado, sem considerar-se a realidade própria de cada escola, turma, professor e estudante, utilizando as mesmas concepções de norte a sul do país. Orienta-se ainda pelo viés de uma educação de cunho neoliberal, conforme expusemos até aqui.

A proposta das soluções educacionais segundo deixa evidente a presidente do IAS, Viviane Senna, é trabalhar a formação do cidadão para que ele seja autônomo: “[...] é preciso criar oportunidades em larga escala a e não para exceções”, acrescentando ainda que o intuito é o de “oferecer todas as condições para que as crianças tenham melhores oportunidades. Somos um time que junta forças para ajudar as crianças a vencerem a corrida da vida. Precisamos construir um país para todos e não para poucos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, s/p). A prática em sua essência, porém, exclui o protagonismo do professor e do aluno, por se tratar de uma prática pré-programada.

Em setembro de 2018, o IAS divulgou um guia digital, denominado: BNCC: construindo um currículo de educação integral. Nele, reforça a intenção educacional de oportunidades para todos em larga escala, sem exceções, elucidando em seu discurso o apoio às diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) difundindo concepções homogeneizadoras ou padronizadas de orientações de aprendizagem em todo país, assentadas na pedagogia das competências e habilidades. Também a BNCC é alvo de críticas

de docentes progressistas em função da filiação do documento a uma perspectiva neoliberal de formação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Os Programas do IAS utilizam ainda em sua prática o trabalho pedagógico por meio das tecnologias e funcionalidades, evidenciando a avaliação de resultados, pois é constatado o sucesso e insucesso dos alunos por indicadores que gerenciam e mensuram resultados, supervalorizando os meios, visando o fim esperado e predeterminado, esquecendo-se, porém, das desigualdades sociais, culturais, econômicas e às diferenças diversas entre as escolas e seus autores.

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que não implica em ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19)

Além disso, observa-se que os Programas do IAS utilizam-se de uma política compensatória e assistencialista, pois pretende a inserção de estudantes que não conseguiram acompanhar o ensino regular, no tempo oportuno, tendo como consequência do' atraso escolar produzido por fatores econômicos, culturais, políticos ou sociais que são minimizados e não receberão atenção por parte de políticas públicas. Supostamente, o *Acelera Brasil* funciona como estratégia de "inclusão", mas há que se considerar que modelo de inclusão está em questão e que ensino é esse que se faz, para que sujeitos e para que modelo de sociedade.

### 3 DO TIPO DA PESQUISA E DA GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Conforme Triviños (1987, p. 133), “Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”, evidenciando que o pesquisador poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos utilizando-se do enfoque qualitativo.

A pesquisa qualitativa surgiu na sociologia e na antropologia, conforme afirma Denzin e Lincoln (2006), iniciando-se por meio de discussões sobre sua importância para o estudo da vida e de grupos humanos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930, época em que os autores como Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow e Malinowski trouxeram os métodos de trabalho de campo. Porém foi na década de 1970 que a pesquisa qualitativa ganha força por meio de estudos focados nos fatos ou causas dos fenômenos sociais, evidenciado grande aceitação em diversos campos das ciências sociais e comportamentais como: educação, história, ciências políticas, medicina, assistência social dentre outras.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem como característica principal uma abordagem interpretativa do mundo, por ser estudada em ambientes que buscam compreender fenômenos permeados pela significação atribuídas pelos indivíduos, elementos e ações sociais no campo específico em abordagem.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Creswel (2007, p. 186) acentua que a pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo, destacando que neste tipo de pesquisa o pesquisador tem como intuito maior analisar problemas/situações manifestadas em procedimentos e interações cotidianas, utilizando-se de instrumentos de dados predominantemente descritivos.

Para Richardson (1999), esse tipo de investigação é pertinente em situações em que são evidenciados aspectos cognitivos e psicológicos como compreensão de atitudes, motivações, valores e expectativas, por ter uma proximidade e maior interação entre os dados e envolvidos.

O processo de investigação pelo viés qualitativo diferencia-se da pesquisa quantitativa por não seguir uma sequência rígida nas etapas do seu desenvolvimento, pois o pesquisador utiliza-se de uma fundamentação teórica em torno de elementos que surgem em meio às

discussões/ações, visando o envolvimento e a representatividade dos sujeitos em foco. Nesse contexto, Minayo evidencia que, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa trabalha a partir de uma realidade que não pode ser apenas quantificada, pois possui inúmeros fatores que contribuem para construção de significados, a saber: crenças, valores, atitudes, aspirações e motivos diversos, aprofundando-se em “um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Considerando os fundamentos que permeiam a pesquisa qualitativa, utilizamos o Estudo de Caso, uma categoria de pesquisa qualitativa que analisa aprofundadamente as circunstâncias propostas a serem observadas em suas especificidades e complexidades. Partimos do pressuposto observacional, utilizando-se a técnica de geração de informações pertinentes à observação participante.

Analisando os fundamentos do método do Estudo de Caso, tipo de análise pertencente à pesquisa qualitativa, tem-se, conforme expõe Bonoma (1985), um método visto como recurso pedagógico ou uma maneira de se “gerar insights exploratórios” na pesquisa, prática constante nas ciências sociais. Tull (1976, p 323) afirma que "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular" e, assim, considera o método como um organizador de dados sociais. Em consonância com essa perspectiva, Yin (1989, p. 23) afirma que "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas". Para ele, tal método é adequado a pesquisas exploratórias, pois contribui para o entendimento e geração de hipóteses.

O estudo de caso tem como característica fundamental a descoberta, buscando sempre novos elementos ou dimensões à medida em que o estudo avance: “o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” (MINAYO, 2003, p. 22). Nessa modalidade de pesquisa, utilizam-se documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, elementos cruciais para obtenção de evidências que apoiam e contextualizam a investigação. Tais elementos buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, pois por meio deles o pesquisador busca entender a multiplicidade de dimensões existentes na situação ou problema em foco.

Todavia como todas as outras estratégias, o método tem suas vantagens e desvantagens, assim Goode (1969), Yin (1989) e Bonoma (1985) recomendam muito cuidado ao se planejar a execução do estudo de caso, principalmente perante as críticas tradicionais que são feitas ao

método, uma vez que esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação entre seus componentes.

### **3.1 As escolas que serviram de campo de pesquisa**

Nesta seção fazemos a caracterização das escolas-campo de pesquisa e tratamos da geração dos dados que são objeto de análise.

Para subsidiar o estudo de caso, selecionamos duas escolas do ensino fundamental do município de Araguaína e que aderiram aos programas do IAS: Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota (15 alunos) e Escola Municipal Vereador Raimundo Arnon Ferreira Leal (15 alunos). Juntas, totalizam 30 alunos e 2 professores envolvidos com o Programa *Acelera Brasil* do IAS. Em ambas, atuam como docente.

O corpus foi constituído de documentos do IAS, questionários destinados aos estudantes das duas escolas e entrevistas semiestruturadas realizadas com os dois professores. Foram ainda realizadas atividades de observação de aulas, considerando conteúdos, metodologia, avaliação, condições organizacionais, materiais e formação do corpo docente.

Para cumprir esses objetivos, foram utilizados os seguintes procedimentos: a) análise aos documentos norteadores dos Programas do IAS (especificamente o Programa *Acelera Brasil*), visando conhecer fundamentos teórico-práticos e os procedimentos metodológicos pertinentes à prática pedagógica e execução do Programa nas duas escolas da cidade de Araguaína; b) entrevistas com educadores para conhecer a sua prática e sua versão sobre características do Programa e condições de seu funcionamento administrativo e pedagógico; c) entrevistas com alunos, a fim de diagnosticar dados sobre sua trajetória escolar e desenvolvimento da aprendizagem. Estas entrevistas foram bastante informais, visando obter dados sobre a trajetória escolar e profissional (conforme Roteiro em anexo); d) aplicação de questionários visando completar informações que não foram possíveis obter na entrevista, utilizando ainda dessa estratégia de forma que não fossem invasivas, deixando-os à vontade para expor suas impressões subjetivas.

As escolas pesquisadas pertencem à rede municipal de ensino da cidade de Araguaína, cidade de médio porte no norte do Tocantins e atuam com pré-escola e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ambas são localizadas em setores periféricos, funcionando nos períodos matutino e vespertino. Os alunos matriculados nessas escolas são em grande maioria oriundos de famílias de baixa renda, provenientes de bairros mais afastados ao setor central e até mesmo da zona rural (chácaras nas proximidades da cidade). Assim, alguns deles necessitam de transporte

escolar, principalmente os que compõem as turmas do Programa *Acelera Brasil*, uma vez que são remanejados de outras Unidades Escolares para formação da turma do referido programa. O quadro de professores é composto por profissionais em sua maioria de contratos temporários, porém são capacitados pelas diretrizes dos programas e atuam na sistemática do IAS por muito tempo. As escolas são compostas por áreas pedagógicas, administrativas e financeiras que são regidas e acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação e todas as ações da escola estão inseridas no seu Projeto Pedagógico visando enfrentar os desafios do cotidiano escolar de forma refletida, consciente, sistematizada e participativa. Possui regimento escolar com diretrizes elaboradas em consonância aos documentos norteadores nacionais, estaduais e municipais e ainda diretrizes específicas dos Programas do IAS.

No ano de 2021 (ano da realização da pesquisa), as referidas escolas contaram com uma turma (cada) do Programa *Acelera Brasil*, totalizando 30 alunos. Consultando o site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://ideb.inep.gov.br>), verificamos o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que traz resultados da avaliação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Assim, a Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota obteve a média de 5,9 em 2019, tendo tido como meta projetada para esse ano a média 6,0. As médias de 2005 a 2019, ano da última média disponibilizada mostraram-se crescentes, partindo de 5,1 em 2005 a 5,9 em 2019, referentes às notas dos 4º e 5º anos (Fig. 1).

**Fig. 1 Dados do IDEB da Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota**



Fonte: INEP (2022)

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4365718> Acesso em 09 mai 2022

Já a Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal não tem dados referentes a 2005, registrando-se em 2007 a média 4,6, sem registro nas avaliações de 2017 e 2019. Com asteriscos no lugar das médias, encontra-se a informação de “solicitação de não divulgação conforme Portaria do INEP”. Consta como última média correspondentes aos 4º e 5º anos a de 2015: 5,4.

**Fig. 2 Dados do IDEB da Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal**



Fonte: INEP (2022)

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4365718> Acesso em 09 mai 2022

Conforme os dados, o IDEB se concentrou nas turmas de 4º e 5º anos. Esse índice é calculado a partir de dois componentes. O primeiro corresponde à taxa de rendimento escolar traduzida como aprovação e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação se evidenciam pelo Censo Escolar. As médias advêm do SAEB e da Prova Brasil.

As duas escolas que serviram a nosso estudo de caso possuem médias próximas. Em Araguaína, a média das escolas municipais em 2019 foi de 6,0.

### 3.1.1 Questionário realizado com estudantes das duas escolas

A pesquisa teve início com um questionário destinado a 30 alunos distribuídos em duas escolas. Conforme os dados trazidos pelas tabelas 1 e 2, há uma maior concentração de alunos com 13 anos, sendo maior retenção no 4º ano. Acreditamos que tal situação se dá em função de ser a série/ano posterior ao período destinado à alfabetização, principal desafio da escolarização nos anos iniciais, ocasionando, assim, a reprovação na referida turma e consequentemente o atraso/defasagem dos alunos (Idade: 13 anos/4º ano).

Tab. 1 Faixa etária dos estudantes atendidos pelo Acelera Brasil

<b>ANO DE ORIGEM</b>	
3º ANO	09
4º ANO	14
5º ANO	07

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 2 Ano de origem dos estudantes atendidos

<b>FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS</b>	
11 ANOS	05
12 ANOS	07
13 ANOS	12
14 ANOS	06

Dados da pesquisa (2021)

Seguindo o questionário proposto aos estudantes, indagamos a respeito do que mais lhe interessa na escola. Os resultados encontram-se na Tab. 3:

Tab. 3 Razões de maior interesse na escola

<b>O QUE MAIS INTERESSA NA ESCOLA</b>	
PROFESSORA	04
ESTUDAR MATEMÁTICA E PORTUGUÊS	05
ATIVIDADES	04
COLEGAS	02
LEITURA	05
BRINCADEIRAS	05
LANCHE	05

Dados da pesquisa (2021)

Como se pode observar, uma boa parte apontou para questões não imediatamente relacionados aos conteúdos objetos de aprendizagem e parte das respostas dizem respeito a possivelmente sua condição social, denotado pelo interesse no lanche e o gosto pelas brincadeiras, o que é esperado da própria sua faixa etária dos estudantes, ainda mais quando se considera o teor lúdico de parte das atividades escolares nesse segmento de formação. No entanto, percebe-se que alguns se dividem entre estudos de conteúdos de matemática e português, realização de atividades e leitura, explicitando assim a divergência em relação às opiniões/impressões no tocante à importância da aprendizagem.

A seguir, apontamos diretamente para os interesses de nossa pesquisa, indagando a respeito de sua avaliação sobre o programa *Acelera Brasil*.

Tab. 4 Impressões dos estudantes sobre o programa

<b>O QUE ACHA DO PROGRAMA ACELERA BRASIL?</b>	
GOSTA DAS AULAS	08
AJUDA A PASSAR DE ANO	03
LEGAL	07
DIFÍCIL	12

Dados da pesquisa (2021)

Embora um bom número tenha respondido positivamente sinalizando gostar e achar “legal”, 12 estudantes assumiram avaliá-lo como difícil. Uma entrevista poderia fornecer mais dados a respeito das razões para esse resultado.

Na tabela abaixo a grande maioria (15 alunos) reconhece que a escola é o local que serve para estudar, porém, ao serem questionados sobre as aulas, dez assumiram que não gostam de das aulas (Tabela 6).

Tab. 5 Percepção dos alunos a respeito do papel da escola

<b>PARA QUE SERVE A ESCOLA?</b>	
DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO	08
ESTUDAR	15
LER	07

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 6 Sobre as aulas

<b>GOSTA DAS AULAS?</b>	
SIM	10
NÃO	10
SOMENTE DO REFORÇO	06
SOMENTE LEITURA	04

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 7 Objetivo da escolarização

<b>PARA QUE SERVE O ESTUDO?</b>	
SER ALGUÉM NA VIDA	04
PASSAR DE ANO	08
APRENDER	09
TER UM BOM FUTURO	09

Dados da pesquisa (2021)

Em relação à percepção dos alunos quanto ao estudo, percebe-se que eles ainda não têm uma concepção totalmente formada no tocante ao papel da aprendizagem, o que é evidente na tabela acima, onde os resultados apresentados são diversificados, mas explicitam uma lógica mais pragmática (passar de ano), seguindo o fluxo do que lhes parece imposto como obrigação.

Quanto à rotina escolar, a grande maioria expõe o uso sistemático do livro didático diariamente. Tal informação foi confirmada ao observar a rotina de aula dos alunos, uma vez que, dentro das diretrizes do programa, o livro didático é uma ferramenta indispensável e que deve ser utilizada todos os dias. Os estudantes, porém, não reconhecem o desenvolvimento em atividades escolares que seriam centrais na rotina da aula, como leitura e produção de textos (Tabelas 8 e 9).

Tab. 8 Percepção dos alunos sobre a rotina escolar

<b>O QUE FAZ DIARIAMENTE NA SALA DE AULA</b>	
ESTUDA NO LIVRO DIDÁTICO	22
PARTICIPA DA LEITURA	02
PRODUZ TEXTO	05

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 9 Participação nas atividades escolares

<b>PARTICIPA DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES</b>	
SIM	08
NÃO	14
AS VEZES	08

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 10 Análise do material didático

<b>O QUE ACHA DO MATERIAL DO PROGRAMA ACELERA BRASIL?</b>	
DIFÍCIL	16
MUITO BOM	03
MATEMÁTICA É DIFÍCIL	05
FÁCIL	06

Dados da pesquisa (2021)

Novamente, é grande o número de discentes que revela a dificuldade com os conteúdos, agora avaliando o material pedagógico.

No que diz respeito à assimilação de conteúdos ministrados, as respostas foram bem variadas, porém concentrando a maioria na ênfase a dificuldades de apreensão (Tab. 11)

Tab. 11 Facilidade no aprendizado

<b>CONSEGUE COMPREENDER OS CONTEÚDOS REPASSADOS PELO PROFESSOR?</b>	
SIM	04
NÃO	10
ALGUNS	06
SOMENTE PORTUGUÊS	07
SOMENTE MATEMÁTICA	03

Dados da pesquisa (2021)

Sobre as atividades de leitura a grande maioria (24 alunos) disse que acontece no momento do “Curtindo as Leituras” que faz parte da rotina diária das aulas. Em observação à prática em sala de aula, foi constatado tal momento (momento esse que dura em torno de 45 minutos diários), no qual as temáticas utilizadas são direcionadas pelo IAS, por meio de exemplares literários que constam nas caixas de literatura. Assim, a grande maioria aponta que

os temas para leitura e escrita são escolhidos pelos professores e os demais expuseram que não têm autonomia quanto à escolha desses temas (Tabelas 12 e 13).

Tab. 12 Informações sobre atividades de leitura

<b>COMO ACONTECEM AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS?</b>	
NO MOMENTO DO CURTINDO A LEITURA – ROTINA DA AULA	24
NO REFORÇO	06

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 13 Autonomia frente a escolhas de temáticas de interesse para as aulas

<b>VOCÊ TEM AUTONOMIA NA ESCOLHA DOS TEMAS DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS?</b>	
SIM	0
NÃO	10
OS TEMAS SÃO ESCOLHIDOS PELA PROFESSORA	20

Dados da pesquisa (2021)

Tab. 14 Proposições para aula de maior qualidade

<b>COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE AS AULAS?</b>	
COM MAIS BRINCADEIRAS	03
COM MAIS LEITURAS	05
SEM BAGUNÇA	10
COM USO DE TECNOLOGIAS	12

Dados da pesquisa (2021)

Na análise dessas respostas, observa-se como a prática do professor influencia no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, pois estes almejam a troca de informações enquanto a prática é superficial no sentido da interação e socialização entre docentes e discentes, pois os momentos para reflexão são insuficientes. Os alunos destacam que gostam da rotina, porém existem alguns percalços que os limitam, principalmente no tocante à leitura, interpretação e produção de textos.

Conforme Piaget (1975), a criança expõe seus aprendizados por meio da linguagem, uma vez que a construção do conhecimento se dá a partir da exploração de assuntos e ações diversas vivenciadas pelos alunos, oportunizando a problematização e o levantamento de hipóteses estabelecidos entre os conteúdos captados e suas próprias experiências advindas de sua trajetória de vida, fato esse que o autor denomina como “abstração reflexiva ou construtiva”. Essa perspectiva não encontra abertura num programa tão regulado como esse do IAS.

### *3.1.2 Questionário e entrevistas realizados com docentes das duas escolas*

Concomitante à geração de dados junto aos alunos, foram levantados dados das duas docentes que atuam diretamente no programa. Por razões de natureza ética, os nomes verdadeiros não serão indicados. Vamos designá-las como Maria I e Maria II.

As duas docentes possuem um bom tempo de experiência como docente. Maria I atua há 17 anos; Maria II há 20. Maria I tem experiência apenas em escolas públicas da rede estadual e municipal; Maria II em escolas da rede municipal e privada. Ambas informaram ter atuado em modalidades diferentes das previstas por um programa de correção de fluxo. Maria I tinha em 2021 03 anos de experiência com o programa; Maria II já atua com correção de fluxo há mais de 05 anos.

Observando os documentos (questionários), entrevistas e a prática pedagógica, percebe-se que a aprendizagem é construída pela perspectiva de competências, porém utilizando-se de situações que consistem em modelos de ações e procedimentos pré-elaborados, limitando-se à transmissão de conteúdos e conhecimentos. Assim é notório diante desta análise que o professor é consciente da importância de sua atuação na formação de pensadores, todavia o programa preestabelecido pelo IAS o limita na condução da sua prática, pois tem como propósito preparar o aluno para “avançar” visando à sua vida profissional, tornando-os apenas repetidores do que é transmitido através dos conteúdos.

Na seção 4, esses dados serão analisados.

### 3.2 Subsídios teóricos para análise de dados: a semiótica discursiva no campo aplicado

As práticas pedagógicas são uma parte importante da aprendizagem, compreendida como uma prática social complexa, uma vez que acontece em diferentes espaços/tempos da escola. O processo educativo não pode ser visto como algo individualizado, restringindo-se apenas à aquisição de conhecimento enciclopédico e, assim, o cotidiano escolar deve ser pensando de modo que contemple as relações sociais, a estrutura escolar, a trajetória/realidade dos alunos mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Verdum (2013) conceitua prática pedagógica como a união da teoria e prática no exercício de ensinar e apreender, destacando que essas práticas devem envolver uma reflexão dos professores acerca de seus saberes e deveres para o desenvolvimento da ação pedagógica.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social, elas enfrentam em sua construção um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo, configurando sempre como uma ação consciente e participativa em seu sentido de práxis.

Pensando-se nas práticas pelo viés da semiótica busca-se entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente que o envolve. Dessa forma, estuda como o indivíduo atribui significação a tudo que está ao seu redor, favorecendo a sua autonomia, o despertar da curiosidade, estimulando-o nas tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos educacionais.

Com relação às práticas, afirma Fontanille:

As práticas, com efeito, se caracterizam principalmente por seu caráter de processo aberto, circunscrito em uma cena: trata-se, portanto, de um domínio de expressão compreendido entre o movimento mesmo de sua transformação, mas que toma forma enquanto cena.”, em se tratando da semiótica o autor explicita que, “uma prática semiótica pode ser compreendida como uma estrutura sintagmática que assume a forma de uma cena predicativa, derivada da articulação entre um ou mais processos e actantes. (FONTANILLE, 2008, p. 26)

Pensadas como “cursos de ação”, a principal característica das práticas é a de seu não fechamento, de sua processualidade e, portanto, uma análise de práticas pedagógicas incide sobre as regularidades evidenciadas pela reiteração ao longo de uma cadeia sintagmática, no caso, a sucessão das aulas, mesmo das séries, considerando sua inscrição em determinadas concepções teóricas que orientam para o dever ser do ensino-aprendizagem.

Em um texto publicado por Marsciani intitulado Introdução à Etnossemiótica, as práticas se apresentam primeiramente aos olhos do semioticista enquanto “cena discursiva”. Ou

seja: antes de tudo, o que se apreende ao longo de uma observação etnossemiótica são os traços que compõem a sintaxe discursiva do percurso gerativo de sentido: espaços, tempos, atores (MARSCIANI, 2012, p. 30). Para o autor, é necessário considerar “as relações entre atores da experiência e seus ambientes semióticos, que é o que consideramos a articulação plástica da cena discursiva” (MARSCIANI, 2012, p. 30). Leva em conta, portanto, atores e espaços, num dado recorte temporal que ancora seu fazer no mundo.

Para que haja aquisição da aprendizagem, superação de desafios, resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos, as práticas devem ser construídas/reconstruídas a partir da significação, ideologias e efeitos de sentido, considerando o sujeito em sua completude, disponibilizando elementos que o empoderem, visando seu desenvolvimento em contextos sociais.

Do ponto de vista de uma formação crítica, as práticas pedagógicas teriam como horizonte a necessidade de instigar, alcançar e motivar o estudante para a compreensão e o enfrentamento de problemas de ordem diversa, que dizem respeito a sua posição de sujeito no mundo. Nesse sentido, o professor é o actante que deveria dotá-los de um saber investigar, saber buscar, saber questionar, sem a perspectiva da transmissão dada por um saber já constituído como certo e acabado, como objeto a ser destinado ao actante aluno destinatário, sujeito da privação.

As práticas devem possibilitar o despertar da curiosidade, e permitir que os educandos tragam novos elementos e perspectivas para o cotidiano escolar e social. Oxford (1989 p. 9-13) destaca que a competência comunicativa é o principal foco da aprendizagem de língua, pois todas as estratégias de aprendizagem de línguas são orientadas para o objetivo geral da comunicação. Enfatiza ainda que as estratégias de aprendizado ajudam aos alunos a participar ativamente da comunicação autêntica, destacando que as estratégias operam tanto de forma geral como de forma específica com a finalidade de encorajar os alunos a desenvolverem suas competências comunicativas.

A semiótica discursiva, oriunda da Escola de Paris, denominada greimasiana, apresenta-se como uma teoria que investiga a significação, buscando compreender como os sentidos se produzem nas diferentes linguagens, nas relações estabelecidas no cruzamento de distintas formas de expressão, como nos textos sincréticos, na interação entre sujeitos, a ordem do sensível e do inteligível ou ainda a própria relação do sujeito com o mundo tomando também como significante, como uma macrossemiótica (GREIMAS, 1975). A teoria versa como os sentidos vão se constituindo nas práticas, por meio dos elementos abstratos, concretos e figurativos, utilizando-se de objetos geradores de significação (verbais, visuais, verbo-visuais,

audiovisuais, espacial), bem como as práticas e formas de vida e a interação através dos contextos sócio-histórico que estão inseridos.

Landowski (2001), em suas concepções, afasta-se da noção de decodificação, na medida em que a leitura é entendida como gesto de produção de sentido que engaja o sujeito, não estando o sentido como uma coisa já dada nas coisas, meramente à espera de sua apreensão: “Se o sentido não existe para ‘se pegar’ (como seria um tesouro quando se cava a superfície) é porque ele, em todos os casos, deve ser construído: ‘compreender’ é fazer, é operar, é ‘construir’ (LANDOWSKI, 2001, p. 29). Para dar conta do modo como compreendemos o que compreendemos, a semiótica abriga em seu horizonte de análise desde os signos, textos e objetos até as práticas, estratégias e formas/estilos de vida (FONTANILLE, 2015; LANDOWSKI, 2001). Seu fazer envolve, tanto os objetos que se apresentam como encerrados, estáticos, como textos, esculturas, filmes etc., quanto os abertos e em processo, como as práticas nas quais nos situamos, implicados como sujeito em devir, no momento em “que se passa”.

Sendo uma área investigativa que está em constante crescimento, permite novos olhares e reflexões perante situações e territórios dos saberes diversos, instigando à busca de novos sentidos e a construção real do conhecimento. Por não se delimitar em disciplinas, a semiótica possibilita um amplo caminho de investigações, compondo um complexo universo de informações, transforma-se em um grande suporte para compreender e apreender quaisquer redes sógnicas, por estar inserida naturalmente no cotidiano de cada ser humano, mesmo antes do seu nascimento, sendo considerado assim como algo inato do indivíduo.

Com a evolução da sociedade principalmente no tocante às tecnologias, estudiosos diversos tem se preocupado com a inovação constante do conhecimento e a busca de novas formas de compreensão e atribuição de sentidos, que vão além da comunicação através da linguagem escrita e falada. Assim a compreensão por meio de gestos, olhares, cheiros, gostos, imagens, sinais etc., ganham grande relevância na construção do conhecimento e na convivência dos indivíduos em sociedade, fatores estes presentes na semiótica.

Considerada como ciência geral dos signos e da semiose (modo de estabelecer sentido entre expressão e conteúdo) por estudar fenômenos e sistemas de significações e representações, pressupõem-se que a semiótica no contexto educacional atua na escola em um ambiente que se constrói/produz conhecimentos em um lugar onde a interação entre professores e alunos é a grande chave para que as atividades e ações se tornem significativas ao não. Nesse viés, o professor pode ser um articulador/mediador dos saberes que a própria sociedade constroi, pensando-se pela perspectiva de que a informação e aquisição do conhecimento não se dá apenas no âmbito escolar, evidenciando assim que o professor não pode desconsiderar os

conhecimentos que seus alunos já possuem, e sim aliá-los e assimilá-los aos novos conhecimentos e experiências, destacando a grande importância da interação entre os sujeitos nas práticas educacionais cotidianas.

O professor em sua prática pedagógica não usa apenas a fala e a escrita como meio de comunicação, uma vez que o ambiente da sala de aula está permeado de signos diversos entre professores e alunos que estão em constante transmissão/recepção de mensagens, levando esta dinâmica a se tornar um laboratório semiótico e contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos.

A partir deste contexto pretendemos fazer uma reflexão sobre esse processo educacional e pedagógico, utilizando de parâmetros teóricos metodológico da semiótica discursiva, teoria geral da significação como concepção de análise/investigação da prática pedagógica evidenciada no corpus deste estudo, pensando-se em aprofundarmos sobre as principais implicações entre a aquisição e a construção do conhecimento nesta prática.

Concebe-se as práticas semióticas como processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são práticas verbais, isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais). As práticas semióticas (que se podem igualmente qualificar de sociais) apresentam-se como sequências significantes de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações de forma algorítmica (que permitem, eventualmente, recorrer a um autômato). Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori*: em seguida, serão utilizados, uma vez que se prestam a isso, os métodos e procedimentos da análise discursiva. Concluindo a ideia de Greimas; Courtés (2008), que define as práticas semióticas:

[...] definiremos práticas semióticas os processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis., certas descrições de rituais e de cerimoniais são bastante concludentes. O conceito de prática semiótica cobre, entre outras coisas, os discursos gestuais e as estratégias proxêmicas, ainda muito pouco explorados. O estudo das práticas semióticas não constitui senão, provavelmente, apenas os prolegômenos de uma semiótica da ação. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 380)

Entende-se as práticas didáticas como “ações em curso” que são construídas no cotidiano escolar, inscritas sem regularidades refletindo nas ações do ensino-aprendizagem. Para melhor efeito de compreensão Fontanille (2015, s/p.) destaca que o fator principal de uma prática é ela não ser fechada e estar aberta às duas extremidades da cadeia, assim o curso da ação deve encontrar suas significações no detalhe de suas peripécias, na sua acomodação sintagmática. O autor segue ainda abordando que uma prática pode obviamente ter começo e

ter um fim, mas esse começo e esse fim não participam da significação prática do conjunto. Um cotidiano não é conhecido por ser inteiro, nem por ser lido de maneira linear, ainda menos por ser lido com a mesma “granularidade” prática em todas as partes.

Após breve análise sobre as concepções semióticas, analisaremos à prática pedagógica corpus desta pesquisa, visando conhecer como essa prática atua no processo ensino-aprendizagem e suas contribuições no desenvolvimento do educando, utilizando ainda dos regimes de interação/educação com intuito de instigar junto aos professores e alunos, novos olhares e percepções diante as complexidades dos contextos sociais da atualidade.

Em observação à prática foco desta pesquisa, observa-se que trata-se de uma prática pedagógica fechada, limitada e passível de controle metodológicos da instituição mantenedora, (IAS). Ao iniciar a aula a professor conta com o planejamento (direcionado pelo Instituto Ayrton Senna, apenas com algumas adequações feita pelo professor no planejamento).

Contando com o aporte teórico-metodológico da semiótica discursiva, almeja-se investigar a prática visando a construção da significação por meio das relações intersubjetivas, buscando compreender como as ações, objetos e textos se relacionam com o indivíduo e a sua interação nos grupos sociais. Fontanille (2015) e Landowski (2001) destacam que a semiótica abriga em seu horizonte de análise signos, textos, objetos, estratégias, formas, práticas e estilos de vida visando a compreensão de como o indivíduo compreende e assimila as coisas/situações, considerando o sujeito atuante no devir, no momento em “que se passa”.

Nesse sentido o autor continua sua abordagem expondo que: “Se o sentido não existe para ‘se pegar’ (como seria um tesouro quando se cava a superfície) é porque ele, em todos os casos, deve ser construído: ‘compreender’ é fazer, é operar, é ‘construir’ Landowski, 2001 p. 29, evidenciando que as ações/leitura são assimiladas por meio da produção de sentidos, não estando o sujeito tão somente à espera de sua apreensão por meio das coisas já dadas.

Pensando-se nas práticas pedagógicas pelo viés da teoria semiótica, onde o objeto principal da significação são as atribuições dos sentidos, Landowski (2014a, p. 13) destaca que “não há semiótica (nem nenhuma outra ciência humana ou social) livre de todo o compromisso com o sentido; e nenhum de nossos instrumentos de análise deixa de estar contaminado, em maior ou menor grau, por seu objeto”, evidenciando assim que o sentido é concebido entre as relações e movimentos entre os sujeitos e os efeitos atribuídos a ele não é algo permanente uma vez que as significações estão em constante processo de mudanças e transformações considerando as dimensões do sensível e do inteligível.

Considerando que as práticas, com efeito, se caracterizam principalmente por ser um processo aberto, Fontanille (2008b p.3) destaca que ela pode ser compreendida como uma

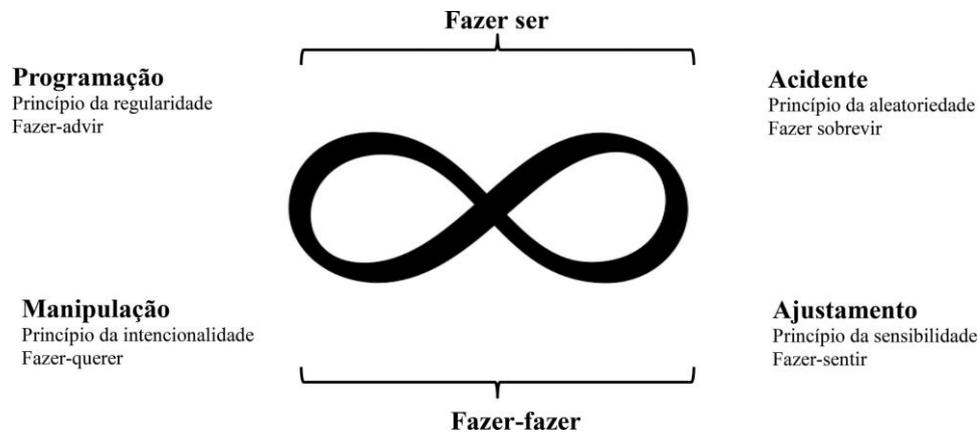
estrutura sintagmática que assume forma de uma cena predicativa organizada em torno de um “ato”, composto por vários processos circundados pelos próprios actantes e são compreendidas por meio de relações modais e passionais que são estabelecidas através de diferentes papéis. O autor enfatiza ainda que a experiência semiótica se dá através dos níveis de pertinência das práticas evidenciando os processos de construção da significação em vez de tão somente resultados, Fontanille (2008b, p. 26).

Ao analisarmos as relações entre sujeitos e objetos (estados) e suas transformações pelo viés do nível narrativo, considera-se que eles são denominados actantes, em um nível de significação abstrata de sentido. Fiorin explica que “A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2008, p. 28-29). Formado por uma sintaxe e uma semântica narrativa, o nível narrativo é a segunda instância do percurso gerativo de sentido, partindo da concepção que o sujeito é transformado a partir de ações e entendimentos entre emissor e destinatário.

A sintaxe, conforme evidencia Barros, (1990, p.90), “é um dos componentes, com a semântica, da gramática da semiótica e estuda as relações e as regras de combinação dos elementos linguísticos, tendo em vista a construção de unidades variáveis [...] conforme o nível de descrição [...] semiótica escolhido a sintaxe”. Neste contexto a sintaxe narrativa através dos enunciados elementares (estado (ser) – fazer), estabelece uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto.

Observando a prática pelo viés dos regimes de interação/educação propõe-se aqui uma reflexão entre os regimes e a construção da aprendizagem utilizando concepções teóricas da sociosemiótica de Landowski (2014) na perspectiva das interações mediada entre os sujeitos actantes, sujeito/professor, sujeito/aluno e objeto/conhecimento e efeitos de sentidos constituídos no campo pedagógico.

Landowski destaca que o sujeito constrói/reconstrói os sentidos por meio das relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo a partir da socialização e de dois modos o fazer ser (modos de existência) e o fazer fazer (modos de ação). Assim analisando a prática pelo viés dos regimes de interação, evidencia-se que a sala de aula é um ambiente onde a produção de sentidos dos sujeitos se transformam por meio da socialização e experiências advindas dos processos individualizados. Landowski destaca os regimes de interações e sentidos, conforme segue: *programação, manipulação, ajustamento e acidente* que são, respectivamente, orientados pelos princípios de regularidade, intencionalidade, reciprocidade e imprevisibilidade (Fig. 3).

**Fig. 3 Regimes de interação**

Fonte: Adaptado de Landowski (2014, p.80)

Tendo como foco primordial o estudo das práticas pedagógicas realizadas no programa *Acelera Brasil* (IAS), nos ateremos inicialmente ao regime da programação uma vez que é um regime portador de pequenos índices de riscos e previsibilidade constante, aspectos presentes no programa em análise. Landowski (2014, p. 19) destaca a programação como princípio de regularidade regida por atividades tecnológicas ou tecnocráticas, por meio de ações regulares sem essência significativa, baseando-se na “operação” ou “ação programada das coisas” Landowski (2014 p. 19). Em consonância Fiorin evidencia no prefácio da obra *Interações Arriscadas* que a programação se funda na regularidade em que não tem origem exclusiva em algoritmos comportamentais e estereótipos estabelecidos em uma “causalidade pura”, Landowski, (2014, p. 9). Pensando-se num modo sociosemiótico regulado por comportamentos e práticas significativas, relaciona-se que a interatividade entre os atores sociais envolvidos atribui efeitos de sentidos e construção/reconstrução do conhecimento por meio dos aspectos socioculturais presentes no cotidiano de cada um. Porém no modo regido pela programação os aspectos/ações são introduzidos por um coeficiente de previsibilidade, fundados sobre determinações, manipulações de ordem causal.

O regime da programação é fundado pelo princípio da regularidade e na previsibilidade que corresponde a um “fazer-advir”, condição que remete à constância das relações entre efeitos e seus determinantes, regidas pelas relações de causalidade ou coerções sociais, podendo ser definidas em forma de regras, hábitos e rituais fixos e constantes. Assim o regime da programação “é aquele da repetição do mesmo, da rotina e do risco mínimo, mas ao mesmo

tempo também aquele do maior fechamento do sentido, podendo mesmo chegar à insignificância” Landowski (2005, p. 17-20; 31-34). O autor acrescenta que na programação “[...] é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis do comportamento do outro” Landowski (2014, p.48), elucidando como característica deste regime a segurança por desempenhar sempre uma única função, porém implicando num menor potencial de produção de sentido na interação entre os sujeitos, uma vez que seguem à risca percursos gerativos de sentidos e programas narrativos preestabelecidos por um enunciador-destinador, conduzindo o sujeito à produção de sentidos limitados ou sem expressiva significância.

Pensando-se na prática educacional tradicional, percebe-se que a prática em questão está inserida em um conjunto de práticas socioprofissionais com bases nas “programações” rotineiras do contexto escolar. A relação entre enunciador/enunciário (professor/aluno) apesar de inserir aspectos que englobem interatividade, compartilha de comandos imperativos e restritos aos comandos preestabelecidos pelas diretrizes propostas, assim a padronização das ações atua no sentido como apagamento da subjetividade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica especificada parte de uma estrutura composicional, que é composta expressivamente por conteúdos que visam a leitura, escrita e cálculos matemáticos, porém usando-se de uma constância e previsibilidade, deixando de lado o contexto discursivo e as relações interacionais que muito contribuem no aprendizado da linguagem e seus usos na sociedade. Vygotsky (2000) enfatiza que a formação do indivíduo parte de suas experiências sociais, destacando que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cultural, social e cognitivo e a escola como local e espaço social tem um papel primordial no processo de desenvolvimento da aprendizagem, bem como construir/reconstruir sujeitos pensantes e atuantes perante as demandas sociais.

Pensando-se ainda no papel do professor a partir das práticas pedagógicas e da mediação semiótica, percebe-se a grande importância do seu papel, tornando-o determinante quanto ao desenvolvimento de sentidos que gerem o sucesso dos alunos, pois por meio da mediação ele facilita a interação para que a criança construa o seu próprio significado e desenvolva o conhecimento.

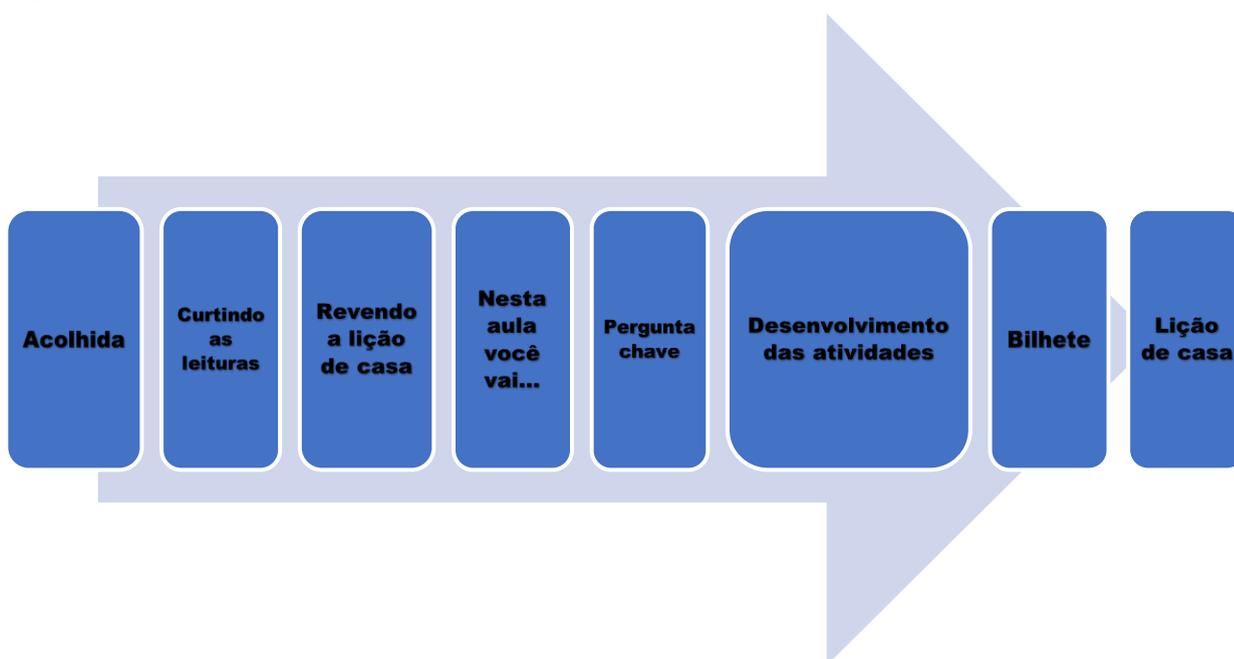
Compreendemos aqui que o letramento e a alfabetização são processos simultâneos, e as marcas históricas e as concepções de ensino-aprendizagem presentes na rotina escolar, permite-nos avançar em nossas reflexões levando-nos a compreender um pouco mais sobre o ensino da linguagem em consonância aos preceitos e fundamentos da mediação semiótica,

possibilitando a construção de significados e sentidos e a aprendizagem da língua direcionada aos seus usos sociais.

#### 4 ROTINAS PARA PROGRAMAR A APRENDIZAGEM

Em consonância com os documentos norteadores do IAS, o *Acelera Brasil* possui uma rotina distribuída em sequências organizadas nos 4 livros, perfazendo um total de 120 aulas. A partir da sistemática do programa a rotina da aula é detalhada dinâmica que organizamos num esquema sequencial (Fig. 4):

**Fig. 4 Rotina diária – Acelera Brasil**



**Fonte:** Autora (2022)

Detalhando essa sequência, apresentamos uma descrição das oito etapas previstas para cada aula:

- Acolhida: tem como finalidade valorizar a presença do estudante e motivá-lo à aprendizagem;
- Curtindo as leituras: acontece de maneira individual e coletiva, utilizando estratégias que visam ampliar habilidades de compreensão textual e comunicação;
- Revendo a lição de casa: visa identificar as dificuldades na aprendizagem, no ensino, no planejamento, nas atividades ou orientações sobre os conteúdos e lição de casa;
- Nesta aula você vai...: Parte da rotina introdutória à explanação dos assuntos/conteúdos a serem trabalhados na respectiva aula;

- Pergunta-chave: tem como objetivo motivar os alunos à ampliação do conhecimento desenvolvido naquela aula;
- Desenvolvimento das atividades: desenvolve os conteúdos propostos no livro, visando à resposta da pergunta-chave;
- Bilhete “Volte ao início da aula e assine o que você sabe”: trata-se de momento destinado à revisão dos conhecimentos/conteúdos, abrangendo a autoavaliação dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem;
- Lição de casa: visa mensurar os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes, ampliando o tempo de estudo, buscando também desenvolver o compromisso e responsabilidade.

Seguindo a regularidade do que se constitui como “rotina”, o docente deve iniciar a aula com o momento da “Acolhida”, atividade recreativa que tem como objetivo motivar os alunos para o início das atividades diárias. Em seguida os alunos participam de um momento chamado “Curtindo as leituras”, atividade que utiliza obras literárias diversas, porém são selecionadas e enviadas pelo IAS para as turmas do programa nas “Caixas de Livros Literários”.

Não cabe ao docente a escolha dos livros designados como literários, uma vez que a seleção e os critérios de sua eleição foram definidos previamente pelo IAS. Essa atividade tem como estratégia a escolha da obra pelo aluno ou indicação da professora quanto às leituras, pois, no decorrer do ano, cada aluno tem que realizar a leitura de 40 livros que compõem as referidas caixas. A leitura, mensurada quantitativamente, dá a dimensão de uma performance esperada por parte dos estudantes, orientada por um dever-fazer: cumprir o que um ator alheio do ponto de vista de presença física na escola definiu como objetivo a ser alcançado. Esse ator impõe, pois, seu modo de presença pelos comandos, pelas rotinas que estabelece, pelas performances que espera de docentes e estudantes.

Os alunos levam o livro para casa, realizam a leitura e, na rotina da aula, fazem o relato do que leram para os demais colegas, utilizando de formas/estratégias direcionadas pela metodologia do programa (Entrevista<sup>1</sup>, Conversa ao telefone<sup>2</sup>, Palanquinho<sup>3</sup> etc.), estratégias

---

<sup>1</sup> O professor é o entrevistador e o aluno o entrevistado (são feitos questionamentos em forma de entrevista sobre a obra literária escolhida pelo aluno)

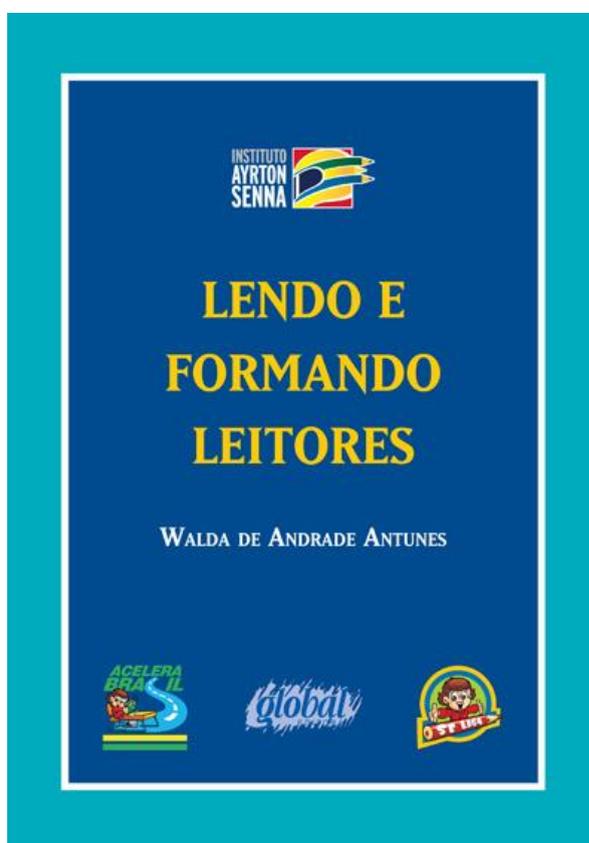
<sup>2</sup> O professor simula com o aluno uma conversa ao telefone perguntando sobre a rotina de leitura e informações sobre a obra literária escolhida por ele.

<sup>3</sup> O aluno vai a um palanque montado à frente da turma e faz uma explanação aos colegas de sala, sobre a obra literária escolhida.

presentes no documento norteador do Instituto Ayrton Senna “Lendo e Formando Leitores”. Ao término o aluno preenche na “Ficha de acompanhamento de livros lidos”.

Considerando o planejamento dessa série de ações, o IAS prevê que caiba ao professor escolher uma das dinâmicas, todas elas já antevistas pelo programa como possibilidades estratégicas a definirem as práticas. Esse documento “norteador” é outro elemento que aponta o dever ser da escola, das suas práticas e estratégias. Tanto orientação/determinação concorre para construir a fragilidade do docente como protagonista em sua sala de aula, transformando-o ao menos em um adjuvante do destinador IAS.

**Fig. 5 Lendo e Formando Leitores – Instituto Ayrton Senna**



Fonte: Documentos norteadores IAS

Após esse momento inicial a professora continua a rotina da aula com o “Revedo a Lição Casa”, onde é observado pelo professor se todos os alunos realizaram a atividade, para posterior correção na lousa (Essa atividade é acompanhada na ficha de acompanhamento diário, pois é também considerada como indicador de sucesso do programa). Em sequência os alunos fazem a frequência do dia, utilizam de atividades diversas neste momento, a fim de descontrair

a turma. A frequência dos alunos é exposta em um cartaz em sala para preenchimento diário. Neste cartaz consta as informações da turma, professor, programa e ainda a situação diária do aluno, seguindo os seguintes critérios: “Presente com Para Casa Feito”, pintará o quadrinho na cor verde; “Presente com o Para Casa Não Feito”, pintará na cor azul; “Ausente com Justificativa”, utilizará amarelo e “Ausente sem Justificativa”, será usado vermelho. Esse cartaz recebe o nome de “Ficha de acompanhamento mensal do aluno”. O código segue, assim, as cores do semáforo e traduzem visualmente para o docente a performance dos alunos.

Em sequência a esse momento o professor passará para a parte da rotina chamada de “Desenvolvimento da aula”. Nesse momento, o professor utiliza o livro didático, seguindo a aula do dia. O livro é numerado, cada capítulo corresponde a um dia de aula, numa sequência de conteúdos já prevista. São desenvolvidos conteúdos basicamente de português e matemática, utilizando-se de alguns conteúdos interdisciplinares. Logo após o professor passa para uma breve revisão da rotina do dia, por meio da estratégia “Bilhete”, utiliza de atividades diversas para este momento. Conclui a rotina com o “Lição de Casa” do dia. Essa rotina é ainda cronometrada, cada atividade tendo o seu tempo de execução, assim os alunos têm que acompanhar os comandos do professor para que cada atividade seja conduzida. Como se pode depreender desse percurso canônico de aulas e atividades, todas devidamente cronometradas, uma aula, ao menos no nível ideal do planejado pelo IAS, organiza-se pelo regime da programação, cabendo a estudantes e docentes o papel de operadores, evidenciando a gestão do tempo pedagógico como a força motriz desse modelo de educação. Estamos diante do que Gomes (2022) chamaria de “ensino de resultados”.

Conforme já abordado, nossa investigação centrou-se em turmas de duas escolas, colhendo depoimentos de duas professoras que atuam no *Acelera Brasil*. Para fins éticos, não as identificamos com os nomes verdadeiros, designando-as como Maria I e Maria II. No Quadro I, sintetizamos informações sobre as duas docentes e a registramos a data em que foi realizada a entrevista semiestruturada com ambas.

**Quadro 1: Participantes da entrevista/questionários**

<b>Interlocutores</b>	<b>Papel</b>	<b>Formação</b>	<b>Local das entrevistas</b>	<b>Cidade</b>	<b>Data</b>
Maria I	Professora	Normal Superior	Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota	Araguaína-TO	13/09/2021
Maria II	Professora	Pedagogia	Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota	Araguaína-TO	13/09/2021

**Fonte:** Autora (2022)

Partindo da sintaxe narrativa, observaremos a regularidade dos percursos de Maria I e Maria II, considerando os relatos apresentados e mobilizados por conhecimentos de natureza teórico-prática. As duas docentes possuem um bom tempo de experiência como docentes. Maria I atua há 17 anos; Maria II há 20. Maria I tem experiência apenas em escolas públicas da rede estadual e municipal; Maria II em escolas da rede municipal e privada. Ambas informaram ter atuado em modalidades diferentes das previstas por um programa de correção de fluxo. Maria I tinha, em setembro de 2021, 03 anos de experiência com o programa; Maria II já atuava na ocasião com correção de fluxo há mais de 05 anos. Quanto à formação, Maria I é formada em Normal Superior com especialização em Educação a Distância e Maria II é graduada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar. Ambas informaram que participaram da formação inicial promovida pelo Instituto Ayrton Senna no início do ano de 2021 e mais duas formações continuadas: Oficina de Língua Portuguesa e Resolução de Situações-Problemas, desenvolvidas ao longo do ano pela equipe técnica da SEMED.

Quanto à utilização dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada, Maria I e Maria II disseram que utilizam quase sempre na sua prática em sala de aula, uma vez que, na rotina diária, devem utilizar as diretrizes e metodologia proposta e apresentada na formação inicial do IAS e somente quando há disponibilidade de tempo acrescentam outras estratégias.

Para a implementação deste trabalho e maior interação com os docentes, realizamos entrevista com finalidade de obtermos uma compreensão mais ampla acerca das impressões das mesmas sobre as suas práticas diárias e a metodologia proposta pelo IAS, utilizando-nos por meio dessa escuta de fundamentações a fim de nortear a pesquisa e o seu papel social.

A respeito da entrevista, Minayo (1994) destaca que:

[...] é um procedimento no qual o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO 1994, p. 57)

Utilizamos ainda orientações advindas da geração de dados da História Oral (THOMPSON, 2002), levando em conta os cuidados a serem considerados pelo pesquisador e que a escuta atenta e respeitosa do pesquisador permite a compreensão de fenômenos de um modo particular. Segundo o autor, “até mesmo o silêncio, conferido por pausas” é importante

na entrevista, pois “ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional” (THOMPSON, 2002, p. 257).

Nesse contexto, discorreremos a seguir sobre como se deu a realização das entrevistas que constituem as narrativas compondo o *corpus* desta pesquisa. Abordaremos, então, as impressões dos sujeitos a respeito de suas práticas no cotidiano escolar a partir de seu ingresso no *Acelera Brasil*.

#### 4.1 Entrevistas

A entrevista semiestruturada contou com um roteiro constituído por oito perguntas sendo conduzida de forma livre, buscando deixar as interlocutoras à vontade. De nossa parte, percebemos que era evidente uma certa apreensão por parte das docentes, uma vez que ambas estão em regime de contrato temporário, o que certamente fragilizava sua situação com relação a possíveis críticas ao programa da IAS. A precarização das relações de trabalho e a hierarquia traduzida pela relação pesquisador-pesquisado foi possivelmente determinante para que não se mostrassem tão à vontade para avançarem com um relato menos lacunar.

Nessa atividade, utilizamos um gravador, mas em alguns momentos os atores preferiram responder/explanar alguns questionamentos por escrito, fator que as deixava mais tranquilas para se expressarem e, também, com mais “controle” e reflexão sobre o que queriam registrar.

As entrevistas foram gravadas em forma de áudio e posteriormente transcritas e analisadas com as demais considerações expostas por escrito no questionário. Tivemos o cuidado de deixá-las livres e tranquilas quanto a suas explanações, orientando-as de forma clara e objetiva sobre a finalidade da pesquisa e a importância do seu papel social para sua realização. Por meio dessa estratégia, procuramos compreender que papel actancial as docentes se atribuíam na prática educacional.

Em linhas gerais, como pretendemos mostrar, as docentes aderem sem críticas ao programa.

I

*Os alunos trazem um pouco de conhecimento prévio, e a partir daí o conhecimento é construído através do que é apresentado no programa. (MARIA I)*

II

*Considero como um conhecimento transformador, mas ao mesmo tempo construído pelos conteúdos abordados na dinâmica do programa. (MARIA II)*

Nos dois excertos acima, o papel das docentes no processo é ignorado, atribuindo ao programa a responsabilidade pelos resultados. No excerto I, a voz passiva (*é construído, é apresentado*) apaga o agente. Os saberes dos alunos advindos de espaços e vivências não escolares é relativizado ou pouco considerado, o que se evidencia pelo emprego do pronome relativo “pouco”, ainda que seja o ponto de partida para o que irá ser “construído” na escola.

No excerto II, o agente da passiva são os conteúdos. Se o conhecimento é o que transforma, são os conteúdos que fazem a transformação. Não há, nesse caso, sujeitos propriamente em interação. O emprego da 1ª pessoa do singular, caracterizando a debragem actancial enunciativa, introduz, contudo, a presença do enunciador no enunciado, ainda que se coloque a partir daí como figura marginal no processo. Se há sucesso, é dado pela “dinâmica do programa”, como que acionado por uma engrenagem indiferente aos sujeitos.

Nessa visão, a construção do conhecimento acontece a partir da relação entre saberes de ordem teórica e de ordem prática, a prática proposta tensionando a práxis do exercício docente, complexificando as dinâmicas do ensino-aprendizagem.

Ao tratarmos especificamente sobre a metodologia e as diretrizes proposta pelo IAS, (em especial ao Programa *Acelera Brasil*), as interlocutoras consideram-na como “boa e eficaz”.

### III

*Considero eficaz, uma vez que utiliza os indicadores de sucesso como aliado no processo avaliativo. (MARIA I)*

### IV

*É uma metodologia boa, pois possibilita que o aluno aprenda a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos, assim acredito é eficaz no processo ensino-aprendizagem, pois constitui-se de dados qualitativos e quantitativos. (MARIA II)*

Em sua avaliação, Maria I se vale do substantivo “sucesso”, considerando os resultados mensurados pelo “processo avaliativo”. Dentre as muitas acepções do termo, encontram-se aquelas que aproximam do universo empresarial, considerando os resultados de um bom empreendimento ou negócio. Tal sucesso que traduz a qualidade resulta das evidências dadas pelas avaliações.

Maria II confirma sua adesão à seleção dos conteúdos priorizados (ler, escrever, fazer cálculos) e o sucesso bem medido pelos dados gerados, segundo ela, de natureza qualitativa e quantitativa.

Para atuação nos programas de correção de fluxo do IAS, todas necessitaram passar por uma capacitação inicial, que é realizada pelos técnicos do IAS em parceria com os técnicos da

Secretaria Municipal de Educação. Em termos semióticos, trata-se de uma fase de aquisição de competência para a performance pretendida pelo destinador (SEMED/IAS). Contam ainda com formações continuadas ao longo do ano, geralmente com temas voltados aos conteúdos, dinâmica do programa, oficinas de língua portuguesa e matemática, conforme apontado nos relatos e nos documentos norteadores. A identidade das docentes é, pois, reconfigurada a partir de novas proposições, sobretudo metodológicas, que visem à adesão aos propósitos do IAS implicando, de forma implícita, as modalizações do crer (ou parecer crer), do saber, poder e dever fazer. Constrói-se, nessa relação um acordo fiduciário, que garante essa adesão, confirmada nas falas que reiteram aspectos relativos ao funcionamento do programa, sem questionamentos que fossem explicitados.

As informações apontadas pelos interlocutores apresentam regularidades quanto à realização das capacitações/formações, organizadas e preconizadas pelas diretrizes do IAS:

#### V

*Há uma formação inicial, promovida pelo IAS em parceria com a Semed e formação continuada com temas relacionados aos conteúdos e propostas do programa. (Maria I)*

#### VI

*Há formação sim, no início de cada ano fazemos uma formação ministrada pelo IAS e técnicos SEMED e, no decorrer do ano, fazemos outras, utilizando temas relacionados aos conteúdos e temas relevantes do momento. (MARIA II)*

Há, pois, todo um investimento no acompanhamento dos docentes que atuam no programa para garantir a fidelidade das ações a serem desenvolvidas e aquisição de saberes relativos aos temas, conteúdos e propostas. Nessas formações, técnicos da SEMED atuam, pois, como adjuvantes do IAS.

Na tentativa de compreender a materialidade da prática pedagógica e a estrutura do Programa *Acelera Brasil*, questionamos sobre suas impressões quanto ao funcionamento, material didático, atividades e ações desenvolvidas na prática e como aconteciam as atividades de leitura e escrita na sistemática do referido programa, a fim de considerar os olhares distintos dos sujeitos envolvidos no processo.

As docentes confirmam que tanto a prática pedagógica como a rotina diária são monitoradas, conforme o previsto (programado) e, portanto, a performance esperada para elas deveria ser sancionada positivamente.

## VII

*As aulas seguem a rotina estabelecida pelo IAS que é: acolhida, curtindo a leitura, desenvolvimento, agora você já sabe o pode, e a explicação da lição de casa. E utilizado o livro didático do IAS que já vem com a aula montada de cada dia. (MARIA I)*

## VIII

*São organizadas através de planejamento estruturado para cada dia, com uso do livro didático multidisciplinar que explora o conteúdo de todas as áreas do conhecimento, e quando dá, complemento as aulas com temas diversos. (MARIA II)*

Novamente, nos excertos VII e VIII, há o emprego da voz passiva. Na fala de Maria I, o agente é o IAS, responsabilizado pela rotina. O “livro é utilizado”, apagando-se agora tanto os alunos quanto a docente. O IAS é quem “monta” as aulas. A redução de alunos e docentes a operadores vai, assim, se repetindo pelas escolhas enunciativas. Em Maria II, o agente da passiva é apagado: “são organizados”. Quem organiza? A impessoalidade do emprego da terceira pessoa (debreagem actancial enunciativa) confirma o alheamento dos sujeitos com relação às práticas. Na oração seguinte, o sujeito da oração subordinada adjetiva é “livro didático multidisciplinar”. Apenas na última oração, a ação da docente ganha visibilidade, com o verbo na primeira pessoa (complemento). Essa ação, porém, aparece condicionada a uma circunstância de natureza temporal, dada pela oração subordinada adverbial “quando dá”. Nesse caso, a maior presença da docente se faz como relação “complementar”, esporádica, que permite atender a “temas diversos”.

Nas interlocuções evidenciaram-se que a prática pedagógica aplicada se atém ao cumprimento do programado, não contando com imprevistos ou situações que poderão surgir ao longo do cotidiano escolar dos educandos. Nesse contexto as atividades/ações desenvolvidas parte de uma previsibilidade, obedecendo à regularidade, aproximando-se assim da lógica do regime de “programação” (LANDOWSKI, 2014; 2016), constituindo o campo do ensino em práticas de repetição, pressupondo um saber já fechado, apenas a ser reproduzido pela repetição e memorização.

Relacionando os regimes de interação a regimes de ensino-aprendizagem, Landowski (2016) apresenta o que seria uma ação pedagógica centrada no regime da programação:

o regime da programação utiliza-se de uma formulação baseada na repetição, transmissão de um saber já dado como acabado (*educans*), para sua reprodução por parte do estudante (*educandum*), sob a filosofia dogmática de que há um “saber certo” ofertado pelo professor (*educator*). (LANDOWSKI, 2016, p. 14)

Em observações feitas na prática pedagógica diária, percebi que em relação a esse quesito na escola que a Maria I atua a aula inicia um pouco após as 7 horas em virtude do atraso na chegada dos alunos que usam o transporte escolar e isso fez com que a aula não fosse concluída conforme o planejado e determinado pelo IAS, algo que segundo a professora é constante. Assim, despeito de todo rigor da programação, as condições contextuais interferem na rigidez, a começar pelo tempo que foge.

Na escola da Maria II, toda rotina foi concluída conforme o planejado, porém sem tempo para socializações e contextualizações de conteúdos ou mesmo esclarecimento de dúvidas, que segundo a professora seria trabalhado no momento do reforço no contraturno, algo que acontece constantemente também segundo ela. A rigidez, portanto, interfere em aspectos no que poderiam ser mais significativo para a aprendizagem. Se anteriormente, havia um dizer sobre um conhecimento “construído”, verifica-se mais um conteúdo transmitido de um modo ou outro.

A fim de aprofundarmos um pouco mais na estrutura e na prática pedagógica do *Acelera Brasil*, instigamos as interlocutoras no tocante a prática da leitura e escrita e a utilização do material didático disponibilizado pelo IAS. Foi evidenciado por elas a superficialidade das atividades/ações realizadas em sala de aula. Essa situação foi explicitada por elas de forma discreta na entrevista e concepções a partir das observações da prática e rotina pedagógica, pois limitava-se geralmente à leitura de textos do próprio livro didático e obras literárias disponibilizadas pelo IAS nas caixas literária. Quase não havia espaço para a leitura literária, pois, respeitada a sucessão de atividades previstas pela rotina diária, contava-se com pouco tempo para realização da prática e o preenchimento das fichas de leitura de acompanhamento dos livros lidos (atividade realizada diariamente), gerando assim a previsibilidade de um contrato interacional com os textos e com os alunos ancorado na perspectiva da programação.

Nesse sentido, o fator tempo é um grande agravante nessa prática, pois a rotina diária é cronometrada, não aberta às especificidades que emergem da interação mesma, de estratégias que pudessem reconfigurar o projeto inicial, não disponibilizando um tempo maior para interação e mediação do conhecimento e para a própria construção dos sentidos.

Na fala da docente Maria I, por exemplo, observamos o emprego das voz passiva que reiteram sua subalternização no processo de escolher o que e como fazer em sua prática. É o livro o agente da passiva.

*Utilizo o livro didático e resolvo as atividades descrita nos livros. Os textos são estabelecidos pelo livro e são utilizados nas aulas de cada dia. (MARIA I)*

Na primeira oração – “Os textos são estabelecidos pelo livro” – o agente da passiva é quem define o que será objeto de leitura; na segunda, quando lhe caberia designar-se como agente da passiva, há um apagamento dessa função sintática. Maria I coloca-se como sujeito do fazer, mas não como destinadora de sua prática.

Maria II reitera essa perspectiva:

*No programa existe uma proposta de leitura e escrita a ser seguida, que são as leituras e recontos de obras paradidáticas e também produções textuais com temas sugeridos pelo próprio instituto. Além desses costumo adotar textos para leitura e escrita com temas relacionado aos conteúdos explorados no dia/semana, mas nem sempre dá tempo de trabalhar com eles, porque a prioridade são os que compõem a metodologia do IAS. (MARIA II)*

Conforme Maria II, a proposta de leitura é construída pelo IAS, assim como os temas que serão objeto de produção textual. Há, segundo ela, a possibilidades de outros temas, outro fazer, mas o tempo impede esse caminho, porque, a prioridade é definida pelo IAS, não pela docente.

Ainda sobre o material didático, as duas colaboradoras avaliam:

*Considero o material didático totalmente apropriado. É um material de extrema relevância, pois contempla conteúdos e temas globais. (MARIA I)*

*Considero o material didático apropriado, porém com limitações. É um bom material, mas percebo que é limitado em alguns pontos e temáticas, os temas e conteúdos também são generalizados e muitas vezes não englobam as especificidades dos alunos. (MARIA II)*

Diante às narrativas apresentadas em relação à mediação e interação, ficou evidente que as professoras sempre procuraram implementar em suas práticas atividades que levassem os alunos à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico, todavia, pela limitação da metodologia, não disponibilizavam de tempo para realização desses momentos. As professoras reconhecem, pois, que há fragilidades, obstaculizadas pela rigidez do programa. Maria I sanciona positivamente o material, julgando-o adequado em função de conteúdos e temas, ou seja, do ponto de vista curricular, atende aos interesses de formação. Maria II, porém, considera que deixam de contemplar as especificidades dos alunos, o que se justifica por um planejamento que visa a atender alunos de diferentes localidades do país, partindo, portanto, de um

enunciatório abstrato, genérico, dotado de semelhantes interesses, encontrando-se em semelhante patamar quanto a saberes.

No que diz respeito à própria prática, as docentes trazem para si um olhar positivo, explicitando as diferentes ações que empreendem para o sucesso da formação de seus alunos:

*A prática pedagógica é satisfatória. Porque ela cria uma rotina de forma progressiva, superando suas dificuldades e limitações no aprendizado. Os impactos na aprendizagem dos alunos são surpreendentes, eles começam o ano praticamente sem nenhum conhecimento e finaliza o ano dominando gramática (leitura e escrita) e cálculos matemáticos.*

*Procuro desenvolver no momento do reforço atividades contextualizadas, buscando realizar diálogos sobre textos de jornais e revistas, visando à reflexão de temas da atualidade em consonância a temática proposta pelo IAS, pois não podemos deixar de cumprir com as metas e a metodologia própria do programa. (MARIA I)*

*Eu, enquanto professora, considero minha prática pedagógica eficiente, uma vez que penso nos alunos, tento imaginar o que lhes chamam atenção e o que seria prazeroso de realizar. Apesar de algumas limitações tento construir uma base pautada em valores e habilidades, com motivação, curiosidade, respeitando os limites de cada um. Ao término do ano letivo percebe-se o grande avanço alcançado por eles, tanto em conhecimento como em independência e autoestima.*

*Sempre que possível desenvolvo atividades diversificadas, discuto textos, contos, crônicas e poesias explorando fatos e opiniões, porém o tempo é insuficiente para aprofundarmos as reflexões, pois inicialmente temos que cumprir com o planejamento proposto para o dia. (MARIA II)*

Apesar de uma conclusão positiva quanto ao próprio fazer, Maria I deixa claro, na sua exposição, o quanto há uma ingerência sobre a prática: “não podemos deixar de cumprir com as metas e as metodologias do programa”. Metas e metodologias não são, assim, definidas como suas, mas por outrem, o IAS. Cabe a ela, assim, o dever fazer e o não poder deixar de fazer o que está estabelecido.

Em síntese, pelo que expressam as docentes, estas não participam da elaboração de tais metas, não deliberam sobre as metodologias, não selecionam os livros que serão lidos, não possuem tempo para introduzir outras temáticas que atendessem mais de perto às especificidades de seus alunos. São reduzidas, assim, ao papel de adjuvantes do destinador IAS ou, pensando no nível de determinação imposto a suas ações, a quase operadores, segundo a perspectiva do regime de interação.

## 4.2 Observação

A fim de consolidarmos mais dados em relação a pesquisa, realizamos observações em sala de aula, técnica que faz uso dos sentidos para apreensão da realidade. Gerhardt; Silveira, 2009, constitui que: “[...] A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.74). Nesse sentido verificarmos a prática pedagógica em estudo, pensando-se em observar como se dá a atuação dos atores envolvidos e a construção do conhecimento nesta prática, objetivando ampliação de informações/dados pertinentes à pesquisa.

Foi observada uma reunião de planejamento, uma aula (rotina regular) e uma aula de reforço pontual no contraturno, nas duas escolas campo da pesquisa.

No dia 13/09/2021 (segunda-feira) no período vespertino observamos a reunião pedagógica de planejamento na Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota, onde tivemos contato com alguns documentos pertinentes a prática de sala de aula do programa Acelera Brasil. Acompanhamos a realização das adequações no planejamento semanal (O planejamento já entregue aos professores conforme diretrizes da metodologia do IAS, onde os professores realizam somente algumas adequações no desenvolvimento da prática). Neste momento foi realizado adequações apenas nas “acolhidas” que seriam desenvolvidas na semana, pois o restante do planejamento já estava elaborado conforme as aulas da semana (aulas de 24 a 28 Unidade 4 Livro 3 do Acelera Brasil). No dia 15/09/2021, foi observado a aula no período matutino (rotina regular), na Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota, neste dia estiveram presentes 13 alunos, pois 2 estavam doentes, a aula iniciou com um pequeno atraso em função da demora na chegada do transporte escolar, e a maioria dos alunos da turma o utilizam. Iniciou a rotina da aula, com a atividade de acolhida que naquele dia foi a dinâmica “coelhinho sai da toca”, estratégia presente nas diretrizes dos programas do IAS. Posteriormente teve momento do curtindo as leituras, onde os alunos fizeram um momento de leitura silenciosa e em seguida 2 alunos fizeram o reconto dos livros. Para essa atividade a professora utilizou as estratégias de “palanquinho” e “entrevista”, componentes presentes nas diretrizes do programa. Dando sequência a rotina da aula, a professora verificou quais alunos fizeram o para casa, (considerado como um dos indicadores de sucesso para o programa Acelera Brasil), apenas 2 alunos não haviam realizado a atividade. Em seguida passou para parte da rotina onde os alunos fazem a frequência do dia, estratégia também considerada como indicador de sucesso). A frequência

fica exposta na parede da sala, e cada aluno é chamado a ir marcar sua presença, sendo que aquele que está presente com o para casa feito marca na cor verde, o que está presente sem o para casa feito marca na cor azul, o que faltou com justificativa na cor amarelo e o que faltou sem justificativa na cor vermelho, (neste dia 2 alunos marcaram azul por que não fizeram a atividade de casa e os 2 que faltaram a aula a professora marcou de amarelo, pois estavam doentes). Após o intervalo do lanche e recreio a professora deu sequência na rotina da aula com o item: “Nesta aula você vai...” que contou com os seguintes objetivos naquele dia: Interpretar e representar dados sobre a população do Brasil; Identificar as riquezas do Brasil e quem as produz; Refletir sobre o trabalho infantil; Ler e interpretar gráficos. Na sequência foi explanada e exposta na sala a “Pergunta-chave” do dia: Quem somos nós, os brasileiros? Após esse momento, iniciou o desenvolvimento das atividades da aula 25 da unidade 4 livro 3 do livro didático do Acelera Brasil que tem como tema: Almanaque do Brasil, abordando os temas/conteúdos apresentados anteriormente aos alunos no (Nesta aula você vai) conforme planejamento. Naquele dia a aula foi desenvolvida por meio de leituras coletivas e resolução de atividades no próprio livro. Após o desenvolvimento dos conteúdos do dia a professora fez uma breve revisão da rotina, “Bilhete” (utilizou de perguntas diversas sobre o que ocorreu ao longo da aula, para esse momento utilizou a estratégia da “batata quente”, seguindo o que havia planejado). Faltando 10 minutos para o término da aula, ela passou o para casa, como eram muitas questões não conseguiu explicar detalhadamente cada uma delas, e solicitou que os alunos fizessem o que conseguissem, e que na aula seguinte explicaria melhor. A aula encerrou as 11 horas. No dia 17/09/2021 (sexta-feira), participei do reforço pontual no contraturno (vespertino) na Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal, onde estiveram presentes 6 alunos, a professora Maria II e um suporte pedagógico. A professora iniciou a aula as 13:30h com a realização de atividades em consonância ao conteúdo trabalhado na aula do período matutino que teve como tema: Poemas com palavras e imagens. Ela levou alguns poemas e distribuiu para cada aluno, pediu que cada um deles fizesse uma leitura e interpretação prévia para posterior socialização com os demais colegas. Após esse momento ela solicitou que eles fizessem uma produção de texto com a interpretação individual de cada um deles. (Atividade que levou o restante da aula, pois a grande maioria deles apresentaram dificuldades ao produzir), 2 alunos não conseguiram concluir a atividade proposta, ficando a atividade para próxima aula de contraturno. A aula encerrou as 16:30. (Diário de campo na íntegra em anexo).

Observando os documentos (questionários), entrevistas e a prática pedagógica, percebe-se que a aprendizagem é construída pela perspectiva de competências, porém utilizando-se de situações que consistem em modelos de ações e procedimentos pré-elaborados, limitando-se à

transmissão de conteúdos e conhecimentos. Assim é notório diante desta análise que o professor é consciente da importância de sua atuação na formação de pensadores, todavia o programa preestabelecido pelo IAS o limita na condução da sua prática, pois tem como propósito preparar o aluno para “avançar” visando à sua vida profissional, tornando-os apenas repetidores do que é transmitido através dos conteúdos.

Nesse sentido Cury (2002, p.127) diz que “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”, destacando que o professor não deve ter o papel persuasivo ou de convencimento, mas de estimulador da construção de conhecimentos por meio de experiências, do ensino dialógico que contribuam para que o aluno interaja criticamente na sociedade e seja sujeito atuante da ação.

Percebe-se que a prática pedagógica neste contexto, é controlada e limitada, pois em diversos momentos os alunos não conseguem concluir a atividade proposta e não há tempo hábil para que cada aluno seja atendido dentro de suas especificidades. Temos como exemplo o momento da rotina “Curtindo as leituras”, onde os alunos não conseguem explicar/socializar sobre suas impressões/reflexões da obra literária lida, pois há a limitação de tempo e são várias crianças para fazer a socialização no mesmo dia.

### **4.3 Organização escolar e Programa *Acelera Brasil***

Sobre a organização do ambiente escolar observou-se que a infraestrutura física e material das escolas são boas e os alunos do programa *Acelera Brasil* tem acesso e convivência como os demais alunos do ensino regular. O que diferencia as salas de aula de Correção de Fluxo é a ambientação, pois as turmas específicas dos programas utilizam cartazes com os indicadores e diretrizes da metodologia do IAS. As aulas funcionam sempre no período matutino e no período vespertino o reforço paralelo onde todos os alunos são contemplados em forma de escalas e níveis de dificuldades. No tocante ao desenvolvimento atividades e conteúdos, observou-se que os professores nem sempre conseguiam realizar o que estava previsto no planejamento/proposta do dia e muitos conteúdos e atividades do livro didático ficavam sem ser trabalhados ou mesmo para ser executado no horário do reforço. Esse fator comprometia o bom desenvolvimento do trabalho, pois mesmo constando no planejamento diário o tempo não era suficiente para conclusão de toda rotina e alguns conteúdos eram trabalhados superficialmente e o momento de interação professor/aluno era muito limitado, não existindo o momento de reflexão/ação e a aprendizagem significativa. Outro entrave observado

também no material didático é a organização e seleção dos conteúdos, pois são materiais unificados pelo IAS para utilização em todo país, esquecendo-se da realidade e especificidades de cada região.

**Fig. 6** Livros didáticos do Programa *Acelera Brasil*



**Fonte:** Documentos norteadores do IAS

Na sistemática do Programa *Acelera Brasil* o planejamento é semanal e é basicamente um momento destinado à leitura de textos teóricos variados, resolução de problemas e preenchimento de fichas inerentes à metodologia, pois o planejamento das aulas já vem elaborado pelo IAS e os professores fazem apenas algumas adaptações no roteiro. Percebe-se então que o professor nesse caso é apenas um mero executor, nos fazendo refletir sobre o papel do professor neste contexto. Para as reuniões semanais os mediadores utilizam um formulário a fim de diagnosticar as dificuldades dos professores e alunos e propor estratégias para solucioná-las.

Fig. 7 Agenda para reunião pedagógica com mediador – Se Liga/Acelera Brasil

 <b>AGENDA PARA REUNIÃO PEDAGÓGICA COM MEDIADOR SE LIGA E ACELERA BRASIL</b>			
MUNICÍPIO _____ MEDIADOR _____ DATA DA REUNIÃO: ____/____/____			
<b>1 – Dificuldades observadas nas visitas às turmas e ações propostas para que sejam superadas rapidamente</b> - Deixe em branco quando não houver problema em relação ao item			
Indicadores de sucesso		Dificuldades	Proposta para superação
	Dias letivos		
	Frequência		
	Lição de casa		
Aprendizagem			
	Alfabetização		
	Leitura		
	Produção de textos		
Ensino			
	Participação nas aulas		
	Domínio dos conteúdos		
	Sistematização dos conhecimentos		
	Uso do material didático		
Avaliação			
	Adoção ou aplicação de propostas anteriores		
	Metodologia		
Fluxo das aulas			
	Outros		
	Língua Portuguesa		
	Matemática		
	Ciências		
<b>2 – Ação supervisora</b>			
Boas práticas	O que observou?	Onde?	Como vai socializar?

Fonte: Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil

As turmas dos programas do IAS são formadas por alunos oriundos de diversas Unidade Escolares, pois a equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação realiza uma triagem com os alunos do 1º ao 5º ano de todas as escolas que compõem a rede municipal a fim de diagnosticar os alunos que estão com defasagem de idade/ano. Em seguida esses alunos selecionados passam por uma avaliação diagnóstica produzida pelo instituto para mensurar o nível de cada alunos e em qual programa ele será inserido. Em se tratando da avaliação diagnóstica, Miras e Solé (1996 p. 381) destacam que “a avaliação diagnóstica é a que

proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem.” Após a avaliação as turmas são montadas por níveis dos alunos alfabetizados (*Acelera Brasil*) e não alfabetizados (*Se Liga*).

As aulas seguem o fluxo (calendário), que geralmente é construído em consonância com o calendário da Rede Municipal de Ensino, seguindo as diretrizes nacionais de carga horária e quantidades de dias letivos (800h/200 dias letivos), sendo que no período matutino são realizadas as aulas com a rotina e materiais didáticos (livros) específicos do programa do Programa *Acelera Brasil* e no período vespertino o reforço pontual e produção de textos.

**Fig. 8 Fluxo das aulas (calendário)**



LIVRO	UNIDADE	ROTEIRO DE ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	TOTAL DE AULAS	TOTAL DE DIAS LETIVOS PREVISTOS	PERÍODO (Incluindo avaliação e revisão)
Livro 1	1	1 a 5	5	30	40	De / a /
	2	6 a 15	10			
	3	16 a 21	6			
	4	22 a 30	9			
Livro 2	1	1 a 8	8	30	40	De / a /
	2	9 a 15	7			
	3	16 a 22	7			
	4	23 a 30	8			
Livro 3	1	1 a 8	8	30	40	De / a /
	2	9 a 15	7			
	3	16 a 23	8			
	4	24 a 30	7			
Livro 4	1	1 a 8	8	30	40	De / a /
	2	9 a 15	7			
	3	16 a 23	8			
	4	24 a 30	7			

**Fonte: Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil**

Durante a realização do programa são realizadas três avaliações, a saber: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (sempre ao término de cada livro). Os conteúdos das avaliações são referentes aos estudados no período que compreende cada livro e as avaliações são produzidas e enviadas pelo Instituto Ayrton Senna. Ao término do quarto livro é realizada uma gincana geral que engloba conteúdos dos quatro livros estudados ao longo do ano. Nesta gincana são desenvolvidas atividades avaliativas de leitura, produção de texto, conhecimentos gerais e matemática, com intuito de verificar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno.

Em relação às avaliações, percebe-se que são instrumentos desenvolvidos pelo IAS com intuito de mensurar quantitativamente as habilidades adquiridas por meio dos conteúdos abordados nos livros didáticos. São utilizados ao término de cada avaliação, formulários para consolidar quantitativamente os resultados e habilidades desenvolvidas pelos alunos.

**Fig. 9 Consolidado resultado avaliações**

**2ª avaliação de Língua Portuguesa - 2017**  
**Quadro II**

**Consolidado referente** \_\_\_\_\_  
cite o nome da abrangência do consolidado (se Escola, Município, Regional ou Estado)

Mês de aplicação da prova: \_\_\_\_\_/2017  
 SIASI: nº de matrícula inicial **no mês de aplicação da prova:**   
 Nº total de alunos **que realizaram a prova:**

Itens	Descritores	Quantitativo de alunos que <b>não</b> desenvolveram a habilidade	% de alunos que <b>não</b> desenvolveram a habilidade
1	Identificar um gênero de texto chamado Fábula.		
2	Identificar informações em um texto.		
3	Interpretar texto.		
4	Identificar substantivo coletivo.		
5	Identificar o emprego da pontuação.		

**Fonte: Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil**

No entanto Libâneo (1994), diz que a avaliação deve ser uma análise qualitativa sobre os dados considerados importantes no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser um instrumento auxiliador nas tomadas de decisões da prática pedagógica do professor. Para ele,

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994 p. 195).

Luckesi, complementa que:

[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários [...]. (LUCKESI, 2002 p.8)

Pensando-se por este viés, o processo avaliativo deve ser contínuo e observar o aluno na sua totalidade, pois avaliar somente para mensurar/atribuir uma nota ou conceito não tem sentido, uma vez que a avaliação deve ser uma ação provocativa e desafiadora, que vise a

reflexão e a construção de conhecimentos necessários ao processo educativo e a atuação crítica nos contextos sociais.

#### **4.4 O professor como adjuvante ou como operador?**

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. (GADOTTI, 1998 p. 90)

Considerando-se que o conhecimento é construído por meio das práticas sociais, percebe-se que a intervenção pedagógica no contexto escolar favorece por meio do diálogo e a mediação do professor a formação do aluno, cidadão crítico perante as demandas da sociedade. Nesse viés, entende-se que o professor, além de proporcionar o desenvolvimento do programa curricular comum, deve disseminar em sua prática situações de interação que estejam ao encontro das necessidades, experiências e aos contextos no qual os alunos estão inseridos, instigando além da construção do conhecimento a formação de pensadores preparados para atuação nos contextos sociais.

O verdadeiro fazer pedagógico do professor deve pautar-se na mediação de conhecimentos escolares à formação do ser crítico perante a sociedade, uma vez que o conhecimento deve atrelar-se aos saberes diversos e a interação com o outro, visando um conhecimento voltado para o senso crítico, e não apenas recebido passivamente. O professor precisa ser pensando como mediador do trabalho social, atuando em sua prática com intuito de transmitir conteúdos, todavia construindo uma prática social ativa, que possibilite uma visão crítica perante as demandas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazem em seu enfoque a discussão sobre os aspectos pedagógicos dando relevância às práticas, relações sociais, associando o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento cognitivo em cada momento da sua escolaridade (Documento que norteia as diretrizes do IAS). Em consonância Libâneo (1994, p. 88) diz que: “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”.

Diante do exposto percebe-se que a interrelação entre os momentos do processo de ensino, permite que o aluno desenvolva através das experiências socioculturais uma

aprendizagem significativa que contribua para a construção de uma sociedade mais equânime e igualitária, pois através da “ponte” que o professor constrói entre a transmissão dos conteúdos x socialização de conhecimentos diversos, oportuniza também a atuação do aluno como cidadão crítico e protagonista na sociedade.

O fazer docente não se dá por um mero querer, descolado de políticas públicas, orientações curriculares, avaliações em larga escala que mensuram o sucesso obtido pela formação. Há metas definidas inclusive por instituições estrangeiras que acompanham de perto os (in)sucessos da formação no país e impelem para um dado modelo de educação, assim como há uma pressão social sobre o que a escola deve ou não ensinar. A liberdade de cátedra é, assim, bastante relativa. O que este trabalho vai tentando evidenciar, porém, é o quanto esse modelo de educação assumido por secretarias de educação e muitas escolas públicas no interior do país concorre para uma redução do papel actancial conferido ao professor, ao menos se pensado em termos tradicionais, que lhe confeririam uma espécie de papel temático. “Dono de um dado saber”, considerado desejável pelos seus alunos, objeto valor para a sociedade, o docente, na conformação tradicional, seria responsável pela competencialização dos estudantes para ser na escola e na vida social. Mudanças na compreensão sobre o modo como se ensina e se aprende podem ter colaborado para redimensionar esse papel docente, não mais como transmissor, mas um sujeito que detém estratégias para garantir a aquisição do saber, construído pelo próprio aluno. No programa IAS, contudo, o docente não é mais o que pensa, planeja, avalia, escolhe, a partir de um corpo a corpo com os estudantes, cujos saberes e necessidades acompanha de perto. Deve ser aquele que aplica um programa, que o executa, o que pode lhe conferir desde o papel de adjuvante do IAS até o de operador, quando, no limite, o docente deixa de compreender o por que e para que de suas ações, limitando-se a empreendê-las para cumprir uma determinação cujos rumos e objetivos lhe escapam.

Trata-se do desenvolvimento de uma pedagogia atribuída por uma instituição operadora (IAS), calcada em produtos (materiais e metodologia) prontos e acabados, substituindo os espaços de reflexão e construção do saber (processo), formando um *ethos* por meio de uma concepção unificada de aprendizagem. Nessa lógica, o professor ocupa um lugar de reprodução contínua, mesmo que indiretamente, pois executa tarefas previamente definidas, restringindo-se apenas a um executor de tarefas que visem a leitura, escrita e resolução de cálculos.

Fig. 10 Missão Instituto Ayrton Senna



The screenshot shows the website header with the Instituto Ayrton Senna logo and navigation links: QUEM SOMOS, COMO ATUAMOS, EDULAB21, PLATAFORMA HUMANE, CONTEÚDOS, APOIE, and a search icon. The main content area is titled "NOSSA MISSÃO" and contains two columns of text. The left column describes the institute's focus on integral education, while the right column highlights their commitment to replicable and scalable solutions in partnership with state secretaries of education. A link "Conheça como atuamos." is visible at the bottom right of the mission statement section.

Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#missao>

Em análise a missão do IAS, (recorte acima), fica evidente a visão da educação neoliberal, uma vez que destaca claramente que a função do Instituto Ayrton Senna, desde sua fundação é de “produzir conhecimento por meio de experiências educacionais inovadoras”, mas deixando claro que o objetivo maior é “desenvolver competências quanto aprender a ler, escrever e fazer contas”, fatores considerados nesta visão como desenvolvimento integral, porém com vistas à produtividade e a inserção do sujeito no mundo do trabalho.

Ao utiliza-se dos termos aceleração da aprendizagem, pensa-se neste sentido na aceleração do crescimento econômico, metáforas aparentemente sem relação entre si, porém que mostram o regime de funcionamento da política governamental de cunho neoliberal alinhada com noções de mercados.

A linguagem usada para sustentar essa visão é uma linguagem de “excelência”, “inovação”, “melhoria e modernização”, “obter mais com menos”, “alfabetização tecnológica”, “revolução na informação e nas telecomunicações”, “marketing e gerência internacionais”, “treinamento de habilidades”, “desempenho e empresa (PETERS, 1994, p. 222).

Assim observa-se na prática em análise o engessamento do processo ensino-aprendizagem, pois utiliza-se de ferramentas que controlam o trabalho educacional, visando a formação do cidadão e o sucesso da educação apenas como uma prática burocrática, limitando a atuação do professor/aluno com vistas a resultados quantitativos satisfatórios, consolidando a educação apenas como componente da força de trabalho. Nesse contexto Souza, (2015 p. 65), ressalta que: “No documento SASLAB30 elaborado em 2010 pelo IAS, há uma série de planilhas a serem preenchidas pelos professores responsáveis pelas turmas: livros lidos, acompanhamento mensal, ficha de leitura e escrita, agenda para reunião pedagógica com o supervisor e plano de ensino semanal”.

Nessa perspectiva o modelo de educação proposto pelo IAS não contempla as especificidades dos estudantes e da prática escolar, pois seguindo esse viés de padronização e engessamento do currículo o professor passa a ser um reproduzidor do que é mensurado pela

dinâmica e metodologia preconizada pelo IAS. Os professores trabalham ainda com alguns indicadores de sucesso escolar definidos como estratégias de acompanhamento do IAS destacando que tais indicadores são evidências de que os programas das soluções educacionais são eficazes e expõe resultados, sendo considerados como sinônimo de êxito na prática pedagógica e no contexto escolar como um todo.

Pensando-se que o processo de educar é construtivo e permanente, faz-se necessário uma educação que vá ao encontro das experiências e vivências dos educandos, articulando conhecimentos históricos, cognitivos e socioculturais, visando por meio da interação a inserção do indivíduo nos contextos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Libâneo, são grandes as responsabilidades colocadas para a escola, o que lhe garante, a despeito de tantas mutações sociais e tecnológicas, na sua continuidade:

a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação do trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. (LIBÂNEO, 1994 p. 33)

Essa perspectiva nos levou aqui a buscar compreender que projeto de escola estamos propondo, quando adotamos em diferentes escolas públicas do país um modelo de formação que se apresenta como eficaz, sobretudo para alunos considerados com defasagem de aprendizagem. Nessa direção, buscamos uma visão de conjunto sobre o programa *Acelera Brasil* a partir de um estudo de caso. Observando os documentos e as práticas previstas, interessou-nos mais de perto analisar o papel do professor previsto ou prescrito por esse programa.

Além de estudos que dizem respeito à educação em tempos de neoliberalismo, mobilizamos estudos da semiótica discursiva, mais especificamente relacionados aos regimes de interação e de sentido propostos por Landowski (2014; 2015) e suas implicações sobre a modos de ser da relação entre docentes, alunos e objeto de conhecimento.

Assim, a educação perpassa por fatores diversos onde a força de trabalho, a ideologia, a política e a economia são bases que norteiam o processo educacional, porém o processo formativo integral do sujeito é redirecionado e ofuscado, visando-se apenas resultados quantitativos, contradizendo-se ao processo de democratização da educação brasileira, vindo de encontro ao exercício da gestão democrática da educação, interferindo ainda nos princípios da autonomia, participação, interação e diálogo na comunidade educativa.

O sistema educacional proposto pelo IAS tem como objetivo principal a melhoria da educação, todavia a sua gestão gerencialista, traz consigo um caráter centralizador, abstrato e tecnicista, por não considerar os sujeitos em sua totalidade, esquecendo-se de fatores sociais, culturais e econômicos, aspectos que devem estar presentes no espaço escolar por meio de ações produzidas a partir do cotidiano dos sujeitos, levando-os a visão crítica, a transformação e a compreensão nos contextos sociais, culturais e educacionais.

No cenário abordado nesta pesquisa, percebe-se que a prática educativa passa a ter como principal componente a mera formação com vistas a força de trabalho, pois utiliza-se de uma visão hegemônica de ordem capitalista, sem considerar a visão de mundo, a importância da

relação interativa do professor/aluno, a construção do pensamento crítico advindos da subjetividade. A comunidade escolar passa a ser um agente replicador dentro deste processo educacional fundamentado na concepção de engessamento da prática pedagógica.

Com a realização desta investigação percebemos que a educação pública democrática é ainda um grande desafio para o processo educacional, pois ainda necessita da implantação/implementação de políticas públicas que visem a transformação e a promoção de soluções efetivas para a garantia ao direito da educação integral a todos e a plena participação como cidadão crítico e atuante nos contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BASTOS, A. B. B. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**, *Psicólogo informação*, ano 14, n, 14 jan./dez. 2010.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BONOMA, T. V. Case research in marketing: opportunities, problems, and process. **Journal of Marketing Research**, v. 22, 1985.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BULGRAEN, C. V. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, 2010.
- CANDAU, M. V. **A didática em questão**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CARDOZO, M. **O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial**. In: RABELO, J. et. al. **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.
- CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008
- SCHON, D. **Educando: o profissional reflexivo um novo design para o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Grupo A, 2003.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.
- FABBRI, P. **Entreletras**, Araguaína, v. 7, n. 2, p. 19-24, 2016.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. E amplo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.
- FONTANILLE, J. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L.V. P.; PORTELA, J. C. (Org.). **Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/FAAC, 2008a, p. 15-74.
- FONTANILLE, J. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008b.
- FONTES, V. **Capitalismo em tempos de UBERização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo** - Revista do NIEP-Marx, [S.l.], v. 5, n. 8, p. p. 45-67, jul. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GADOTTI, M. (1998): **Pedagogia da práxis**, 2. ed., São Paulo, Cortez.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. - **Métodos em pesquisa social**. 3. ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- GOULART, C. M. A. **Alfabetização, discurso científico e argumentação**. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HOUAISS, A.; VILAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.
- LALLI, V. S. **O programa Acelera Brasil. Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 145-146, 2000.
- LANDOWSKI, E. **Regimes de sentido e formas de educação**. EntreLetras, v. 7n. 2, 2016.
- LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: CPS; Estação das Letras e Cores, 2014.
- LEGRAND. L. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje**. 2. d. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOCATELLI, C. **EntreLetras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.

- LUCENA, Ana Lúcia; Et al. Livro 1: **Minha identidade**. São Paulo: Global, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARSCIANI, F. Introdução à etnossemiótica. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 23, p. 10-24, jun. 2012.
- MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MIRAS, M. SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem** in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MISKALO. Inês. **Soluções Educacionais para o Desenvolvimento Humano**. 2008
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies**. 1989.
- PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. **O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação**. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2008.
- PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). **Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: E.P.U. 1975.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Pontes. 2017.
- PORTELA, J. C. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (org.). **Semiótica e mídia: textos, práticas e estratégias**, 2008, p. 96-113.
- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.211-224.

QUEIROZ, R. S. N. **O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc –TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004 – 2009)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010, 138f. Acesso em: 09 jun. 2018.

REVISTA LINGUAGEM: Estudos e Pesquisas. Dossiê temático “**Estudos em Linguística Aplicada com foco na formação de professores: conexões e abrangências**”. UFG: Catalão, v. 22, n. 1, 2018. <https://www.revistas.ufg.br/lep/issue/view/2011/showToc> Acesso em 10 fev. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e a literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. M. (Org.) **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: NEPAN, 2017.

SILVA, L. H. O.; REIS, N. V. Caminhos de uma semiótica aplicada: as orientações primeiras de uma semiótica didática. In: **ABRALIN em cena - Tocantins**, 2014, Araguaína. Anais do Congresso ABRALIN em Cena no Tocantins [livro eletrônico]: Pesquisas linguísticas e demandas do ensino básico, 04 a 06 de novembro de 2014. Araguaína, 2014. v. 1. p. 42-97

SOARES, L. B. **A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008)**: subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In.: **A voz do passado: história oral** 3.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002, p. 254-278.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. - **Marketing research, meaning, measurement and Method**. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.

YIN, Robert K. **Case study research : design and methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Rio Grande do Sul: Porto Alegre. v. 4, n. 1 (2013)

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, maio 1979.

WITTKE, C. I. **O papel do texto na aula de língua sob uma perspectiva interacionista.** Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 103-125, 2011.

## APÊNDICES

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

#### **PESQUISA: REGIMES DE INTERAÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: Um estudo de caso**

Nome do participante:

1 - SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (C) Ensino Superior – Pedagogia.
- (D) Outros

2 – CASO HAJA ESPECIALIZAÇÃO INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO

- (A) Especialização.
- (B) Mestrado.
- (C) Doutorado.
- (D) Outros

3 - PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO, ETC) NOS ÚLTIMO ANO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

4 - VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.

5 - HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 2 A 5 anos.
- (C) Acima de 5 anos.

6 – QUANTOS ANOS VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR DO PROGRAMA ACELERA BRASIL?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 2 a 5 anos
- (C) Acima de 5 anos

**SOBRE SUA PRÁTICA, INDIQUE A FREQUENCIA QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE AÇÕES PEDAGÓGICAS:**

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
Copiar textos do livro didático ou do quadro de giz (quadro negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Conversar sobre textos de jornais e revistas e assuntos da atualidade.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Realizar atividades sobre gramática relacionados com textos de jornais/revistas e assuntos da atualidade.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de temas da atualidade.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**7 – QUANTO AS DIRETRIZES DO IAS, VOCÊ A CONSIDERA EFICIENTE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?**

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Em partes.

**8 – SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DO PROGRAMA, VOCÊ CONSIDERA.**

- (A) Eficaz.
- (B) Ineficaz.
- (C) Indiferente.

**9 – EM RELAÇÃO AO MATERIAL DIDÁTICO E MATERIAL DE APOIO DESTINADOS PELO IAS, QUAL A SUA CONCEPÇÃO?**

- (A) Adequado, mas com limitações.
- (B) Totalmente adequado.
- (C) Inadequado.

- RELATE COMO VOCÊ CONSIDERA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROGRAMA ACELERA BRASIL.

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

### PESQUISA: REGIMES DE INTERAÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA *ACELERA* BRASIL: Um estudo de caso

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
-------------------------------

Entrevistado (a):

Nome:

Data e local de nascimento:

Data e local da entrevista:

Formação acadêmica:

Escola em que trabalha:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

<b>PESQUISA</b>
-----------------

1 – Há quantos anos atua como docente?

2 – E quais instituições já lecionou?

3 – Já atuou em outras modalidades de ensino que não seja os programas de correção de fluxo?

4 – Como você vê o processo de aquisição do conhecimento dentro do Programa *Acelera* Brasil?

5 – Como visualiza a metodologia e as diretrizes utilizada pelo Instituto Ayrton Senna, especificamente no Programa *Acelera* Brasil?

6 – Há projeto de formação continuada? Como funciona? Quem são os responsáveis pela realização? Como são escolhidos os temas?

7 – De modo geral, como são organizadas as suas aulas? Que materiais didático pedagógicos você costuma utilizar? Como funciona o planejamento?

8 – De modo geral, como acontece as atividades de leitura e escrita nas suas aulas? Quais critérios para seleção dos textos oferecidos aos alunos?

9 – Você poderia comentar um pouco a respeito de como considera à sua prática pedagógica? Quais os impactos e contribuições visualizados por você no desenvolvimento e aquisição do conhecimento dos educandos? Você considera essa prática positiva ou negativa no processo ensino-aprendizagem?

10 – Das experiências vivenciadas no campo educacional, quais dela você considera que seja mais significativa e reflexiva para os alunos?

**Questionário para alunos****PESQUISA: REGIMES DE INTERAÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: Um estudo de caso****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Entrevistado (a):

Nome:

Data e local de nascimento:

Data e local da entrevista:

Ano de origem:

Escola em que estuda:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

**PESQUISA**

- 1 – O que lhe interessa na escola?
- 2 – Em sua opinião, para que serve a escola?
- 3 - Qual sua opinião sobre o estudo?
- 4 – O que você acha do Programa *Acelera Brasil*? Você gosta das aulas?
- 5 - O que você faz diariamente na sala de aula? Participa do desenvolvimento das atividades?
- 6 – Você consegue compreender todos os conteúdos repassados pelo professor?
- 7 – O que acha do material utilizado pelo programa *Acelera Brasil*?
- 8 – De modo geral, como acontece as atividades de leitura e escrita nas suas aulas? Você tem autonomia para escolhas dos temas de leitura e produção de textos?
- 9 - Como você gostaria que fosse as aulas?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
 CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E  
 LITERATURA - PPGLIT



Câmpus Universitário de Araguaína  
 Av. Paraguai, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77 824 - 838  
 (63) 3416-5698 [www.uft.edu.br/ppgl](http://www.uft.edu.br/ppgl) | [pgletras@uft.edu.br](mailto:pgletras@uft.edu.br)

## Diário de Campo

**Discente: Elda Hipólito Simiema Gouvêa**

**Dias de observação: 13, 15 e 17 de setembro de 2021**

### Apresentação

Sou discente da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins) do curso de pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT desde o ano de 2020. O relato desse diário constitui de observações realizadas em loco, sobre os aspectos que compõe a pesquisa intitulada: **REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO.**

Este diário de campo refere-se a três dias de observação em reunião de planejamento, aulas regulares e reforço pontual, realizado nas Escolas Municipais: Leia Raquel Dias Mota e Vereador Arnon Ferreira Leal na cidade de Araguaína – Tocantins.

Primeiro dia – 13/09/2021 – Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota  
 Reunião de Planejamento de professores

Segunda-feira, 13 de setembro de 2021, estive na Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota para participar da reunião de planejamento dos Programas de Correção de Fluxo da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – Tocantins. A reunião iniciou-se às 13:30, com a participação de 10 professores, 3 supervisores, 3 suportes pedagógico, 1 professor de educação física e a coordenação geral dos programas de Correção de Fluxo (Se Liga e Acelera Brasil). No primeiro momento houve a fala da coordenadora pedagógica que fez uma oração inicial e repasses internos da Secretaria Municipal de Educação. Após esse momento os grupos foram divididos por programa (Se Liga e Acelera Brasil) para realização do planejamento semanal das atividades. Na sala 02 da referida Unidade Escolar reuniram-se as 2 professoras Maria I e Maria II, 1 supervisora e 1 suporte pedagógico que atuam diretamente com o programa Acelera Brasil. A supervisora apresentou o planejamento impresso para as devidas adequações das professoras. Neste planejamento já constava conteúdos, objetivos, metodologias/estratégias, formas avaliativas referente as aulas 24 a 28 Unidade 4, do Livro 3 do Programa Acelera Brasil. As professoras com a orientação da supervisora responsável observaram aula a aula do livro didático, observando conteúdos e atividades propostas. Em seguida definiram o momento da acolhida dentre as estratégias disponibilizadas pelo IAS. Posteriormente planejaram o reforço a partir dos conteúdos que seriam trabalhados naquela semana, bem como a temática para leitura e produção de texto. Todos os documentos contaram com modelos e diretrizes da própria metodologia do Instituto Ayrton Senna. A reunião encerrou-se às 16:30.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E  
LITERATURA - PPGLIT

Câmpus Universitário de Araguaína  
Av. Paraguai, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77 824 - 838  
(63) 3416-5698 [www.uft.edu.br/ppgl](http://www.uft.edu.br/ppgl) | [pgletras@uft.edu.br](mailto:pgletras@uft.edu.br)



## Diário de Campo

**Discente: Elda Hipólito Simiema Gouvêa**

**Dias de observação: 13, 15 e 17 de setembro de 2021**

### Apresentação

Sou discente da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins) do curso de pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT desde o ano de 2020. O relato desse diário constitui de observações realizadas em loco, sobre os aspectos que compõe a pesquisa intitulada: **REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO.**

Este diário de campo refere-se a três dias de observação em reunião de planejamento, aulas regulares e reforço pontual, realizado nas Escolas Municipais: Leia Raquel Dias Mota e Vereador Arnon Ferreira Leal na cidade de Araguaína – Tocantins.

Segundo dia – 15/09/2021 – Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota

Quarta-feira, 15 de setembro de 2021, estive na Escola Municipal Leia Raquel Dias Mota para participar da aula na sala do Programa Acelera Brasil. O horário de início do período era às 07 horas, porém em função do atraso no transporte escolar a aula iniciou às 07:20h, tendo em vista que o transporte passa em diversos pontos da cidade para buscar os alunos que compreendem a turma. Neste dia estavam presentes 13 alunos e a professora Maria I, a professora iniciou a rotina da aula com a Acolhida que neste dia era uma dinâmica denominada “coelhinho sai da toca”, momento esse que segundo o planejamento e as considerações da professora serve como descontração e motivação para início da rotina de estudos. Na sequência às 07:35h iniciou-se o momento do curtindo as leituras, onde a professora solicitou que todos pegassem o seu livro literário para leitura em sala (Na dinâmica do programa os alunos levam um livro literário da caixa literária para leitura em casa, eles ficam com esse livro por um período de uma semana para em seguida fazer o reconto) após 15 minutos de leitura silenciosa, ela selecionou 2 alunos para que fizesse o reconto dos seus livros. O aluno I fez o reconto utilizando uma estratégia da metodologia do IAS chamada de “Palanquinho”, o título do livro era: A menina que odiava ler, da autora Leanne Franson, onde destacou para os colegas que se tratava da história de uma menina chamada Meena e relatou que na casa de Meena havia livros por toda parte, pois os pais dela amavam os livros. E Meena odiava todos eles. Um dia o gatinho de Meena derrubou uma pilha de livros infantis. De repente, das páginas dos livros saem personagens e animais que invadem a sala e fazem uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico leva Meena a

conhecer o fantástico mundo da leitura. Ao término a professora questionou aos alunos quem já havia realizado a leitura daquele livro e quais suas impressões sobre ele (Se gostou, se indicaria a alguém aquela leitura, o que eles entenderam etc.), em seguida o aluno II fez a sua apresentação em forma de “entrevista”, outra estratégia da metodologia do IAS, nessa estratégia contou com a participação da professora que fez o papel de entrevistadora. A obra era: Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles, onde a professora fez os seguintes questionamentos ao aluno: O que achou do livro? Quem é o autor? Qual a parte que achou mais interessante? Por quê? Recomendaria a alguém essa leitura? Após a apresentação a professora levou os alunos a preencherem o cartaz de livro lido que fica exposto na sala de aula. Após esse momento que durou 45 minutos, a professora conduziu os alunos para a próxima parte da rotina da aula, a correção do para casa (antes de iniciar a correção a professora passou em todas as carteiras para verificar quem havia feito a atividade de casa), em seguida fez a correção coletiva no quadro. Dando sequência executou outra parte da rotina que é o preenchimento da frequência ( A frequência fica exposta na parede da sala, e cada aluno é chamado a ir marcar sua presença, sendo que aquele que está presente com o para casa feito marca na cor verde, o que está presente sem o para casa feito marca na cor azul, o que faltou com justificativa na cor amarelo e o que faltou sem justificativa na cor vermelho), neste dia 2 alunos marcaram azul por que não fizeram a atividade de casa e os 2 que faltaram a aula a professora marcou de amarelo, pois estavam doentes. Após esse momento foi servido o lanche e posteriormente o intervalo para o recreio. (Os 2 alunos que não fizeram o para casa ficaram na sala concluindo a atividade no momento do recreio, uma vez que o para casa é considerado como um indicador de sucesso do programa). Após o momento do recreio a professora começou o desenvolvimento da aula do dia no livro didático aula 25 da unidade 4 livro 3 do Acelera Brasil que tem como tema: Almanaque do Brasil, utilizando o componente da rotina “Nesta aula você vai...” expôs os seguintes temas/conteúdos por meio: Interpretar e representar dados sobre a população do Brasil; Identificar as riquezas do Brasil e quem as produz; Refletir sobre o trabalho infantil; Ler e interpretar gráficos. Em seguida apresentou a “Pergunta chave” Quem somos nós, os brasileiros? A aula foi desenvolvida por meio de leituras coletivas e resolução de atividades no próprio livro. Após o desenvolvimento dos conteúdos do dia a professora fez uma breve revisão da rotina (utilizou de perguntas diversas sobre o que ocorreu ao longo da aula, para esse momento utilizou a estratégia da “batata quente”, seguindo o que havia planejado). Faltando 10 minutos para o término da aula, ela passou o para casa, como eram muitas questões não conseguiu explicar detalhadamente cada uma delas, e solicitou que os alunos fizessem o que conseguissem, e que na aula seguinte explicaria melhor. A aula encerrou as 11 horas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E  
LITERATURA - PPGLIT

Câmpus Universitário de Araguaína  
Av. Paraguai, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77 824 - 838  
(63) 3416-5698 [www.uft.edu.br/ppgl](http://www.uft.edu.br/ppgl) | [pgletras@uft.edu.br](mailto:pgletras@uft.edu.br)



## Diário de Campo

**Discente: Elda Hipólito Simiema Gouvêa**

**Dias de observação: 13, 15 e 17 de setembro de 2021**

### Apresentação

Sou discente da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins) do curso de pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT desde o ano de 2020. O relato desse diário constitui de observações realizadas in loco, sobre os aspectos que compõem a pesquisa intitulada: **REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO.**

Este diário de campo refere-se a três dias de observação em reunião de planejamento, aulas regulares e reforço pontual, realizado nas Escolas Municipais: Leia Raquel Dias Mota e Vereador Arnon Ferreira Leal na cidade de Araguaína – Tocantins.

Terceiro dia – 17/09/2021 – Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal  
Reforço pontual

Sexta-feira, 17 de setembro de 2021, estive na Escola Municipal Vereador Arnon Ferreira Leal para participar do Reforço Pontual da turma do programa Acelera Brasil. A aula iniciou às 13:30h, com a presença de 6 alunos, a professora Maria II e o 1 suporte pedagógico. A professora iniciou a aula com atividades em consonância ao conteúdo trabalhado na aula do período matutino que tinha como tema: Poemas com palavras e imagens. Ela levou alguns poemas e distribuiu para cada aluno, pediu que cada um deles fizesse uma leitura e interpretação prévia para posterior socialização com os demais colegas. Após esse momento ela solicitou que eles fizessem uma produção de texto com a interpretação individual de cada um deles. (Atividade que levou o restante da aula, pois a grande maioria deles apresentaram dificuldades ao produzir), 2 alunos não conseguiram concluir a atividade proposta, ficando a atividade para a próxima aula de contraturno. A aula encerrou às 16:30.

**ENTREVISTAS DOCENTES – ACELERA BRASIL****DOCENTES: MARIA I E MARIA II****LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL LEIA RAQUEL DIAS MOTA****DATA: 13/09/2021****Questão 1: Como você vê o processo de aquisição do conhecimento dentro do programa Acelera Brasil?**

- Maria I: Os alunos trazem um pouco de conhecimento prévio, e a partir daí o conhecimento é construído através do que é apresentado no programa.
- Maria II: Considero como um conhecimento transformador, mas ao mesmo tempo construído pelos conteúdos abordados na dinâmica do programa.

**Questão 2: Como visualiza a metodologia e as diretrizes utilizada pelo Instituto Ayrton Senna, especificamente no programa Acelera Brasil?**

- Maria I: Considero eficaz, uma vez que utiliza os indicadores de sucesso como aliado no processo avaliativo.
- Maria II: É uma metodologia boa, pois possibilita que o aluno aprenda a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos, assim acredito é eficaz no processo ensino-aprendizagem, pois constitui-se de dados qualitativos e quantitativos.

**Questão 3: Há projeto de formação continuada? Como funciona? Quem são os responsáveis pela realização? Como são escolhidos os temas?**

- Maria I: Há formação inicial promovida pelo IAS em parceria com a Semed e formação continuada com temas relacionados aos conteúdos e propostas do programa.
- Maria II: Há formação sim, no início de cada ano fazemos uma formação ministrada pelo IAS e técnicos Semed e no decorrer do ano fazemos outras, utilizando temas relacionados aos conteúdos e temas relevantes do momento.

**Questão 4: De modo geral, como são organizadas as suas aulas? Que materiais pedagógicos você costuma utilizar? Como funciona o planejamento?**

- Maria I: As aulas seguem a rotina estabelecida pelo IAS que é: acolhida, curtindo a leitura, desenvolvimento, agora você já sabe o pode, e a explicação da lição de casa. E utilizado o livro didático do IAS que já vem com a aula montada de cada dia.

Maria II: São organizadas através de planejamento estruturado para cada dia, com uso do livro didático multidisciplinar que explora o conteúdo de todas as áreas do conhecimento, e quando dá complemento as aulas com temas diversos.

**Questão 5: De modo geral, como acontece as atividades de leitura e escrita nas suas aulas? Quais critérios para seleção dos textos oferecidos aos alunos?**

- Maria I: Utilizo o livro didático e resolvo as atividades descritas nos livros, os textos são estabelecidos pelo livro e são utilizados nas aulas de cada dia.

- Maria II: No programa existe uma proposta de leitura e escrita a ser seguida, que são as leituras e recontos de obras paradigmáticas e também produções textuais com temas sugeridos pelo próprio instituto. Além desses costumo adotar textos para leitura e escrita com temas relacionados aos conteúdos explorados no dia/semana, mas nem sempre dá tempo de trabalhar com eles, porque a prioridade são os que compõem a metodologia do IAS.

**Questão 6: Você poderia comentar um pouco a respeito de como considera à sua prática pedagógica? Quais os impactos e contribuições visualizados por você no desenvolvimento e aquisição dos conhecimentos dos educandos? Você considera essa prática positiva ou negativa no processo ensino-aprendizagem?**

- Maria I: A prática pedagógica é satisfatória. Porque ela cria uma rotina de forma progressiva, superando suas dificuldades e limitações no aprendizado. Os impactos na aprendizagem dos alunos são surpreendentes, eles começam o ano praticamente sem nenhum conhecimento e finaliza o ano dominando gramática (leitura e escrita) e cálculos matemáticos.

- Maria II: Eu enquanto professora considero minha prática pedagógica eficiente, uma vez que penso nos alunos, tento imaginar o que lhes chamam atenção e o que seria prazeroso de realizar. Apesar de algumas limitações tento construir uma base pautada em valores e habilidades, com motivação, curiosidade, respeitando os limites de cada um. Ao término do ano letivo percebe-se o grande avanço alcançado por eles, tanto em conhecimento como em independência e autoestima.

**Questão 7: Em relação ao material didático e material de apoio destinados pelo IAS, qual a sua concepção?**

- Maria I: Considero o material didático totalmente apropriado. É um material de extrema relevância, pois contempla conteúdos e temas globais.

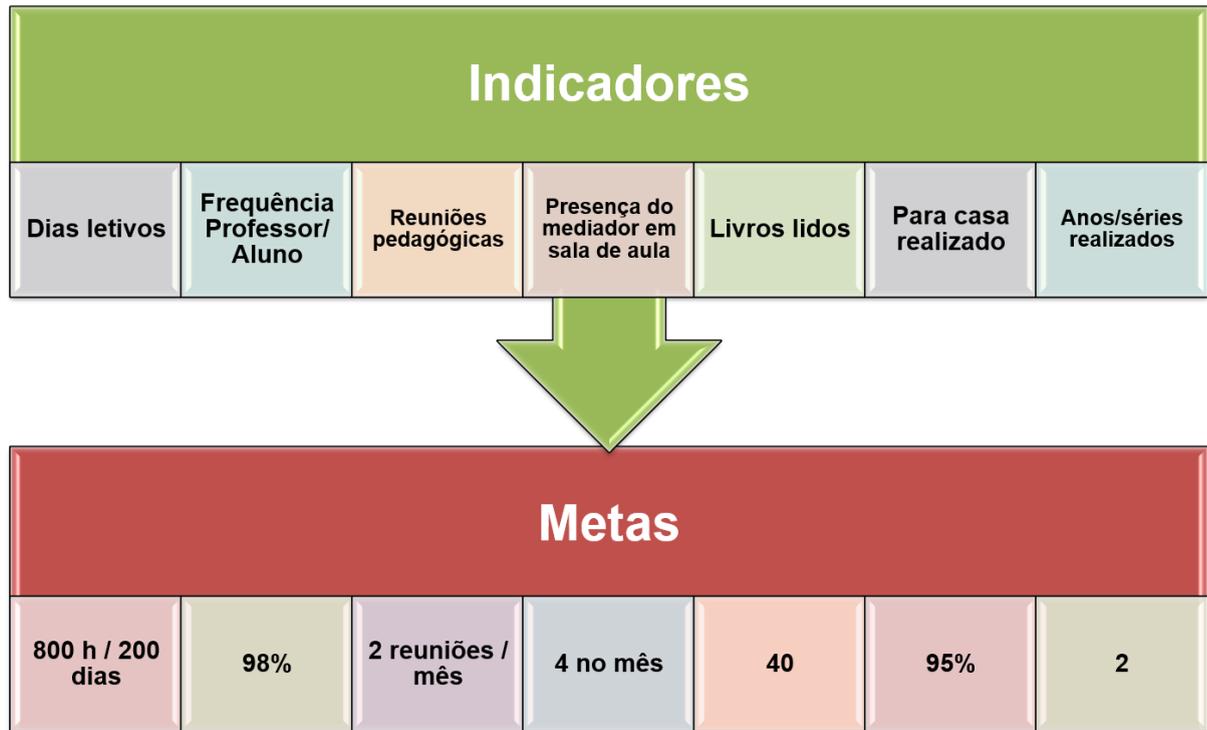
- Maria II: Considero o material didático apropriado, porém com limitações. É um bom material, mas percebo que é limitado em alguns pontos e temáticas, os temas e conteúdos também são generalizados e muitas vezes não englobam as especificidades dos alunos.

**Considerações sobre alguns aspectos que consideram relevantes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas:**

- Maria I: Procuo desenvolver no momento do reforço atividades contextualizadas, buscando realizar diálogos sobre textos de jornais e revistas, visando a reflexão de temas da atualidade em consonância a temática proposta pelo IAS, pois não podemos deixar de cumprir com as metas e a metodologia própria do programa.

- Maria II: Sempre que possível desenvolvo atividades diversificadas, discuto textos, contos, crônicas e poesias explorando fatos e opiniões, porém o tempo é insuficiente para aprofundarmos as reflexões, pois inicialmente temos que cumprir com o planejamento proposto para o dia.

## ANEXOS

**METAS DO PROGRAMA**

## ESTRUTURA GERENCIAL



