

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O COTIDIANO EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO**

### **CONSIDERATIONS ON THE DAILY CONTEXT IN A SCHOOL CLASS AIMED AT ACCELERATING LEARNING**

COELHO, Andressa Batista<sup>1</sup>

PINTO, Dandara Ribeiro<sup>2</sup>

BIONDO, Franco Gomes<sup>3</sup>

PIUBEL, Thays Merolla<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

Este texto tem como objetivo compartilhar a experiência do grupo de pesquisa e extensão ConPAS – Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades – formado por docentes e graduandos de diversas licenciaturas, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir da vivência do grupo em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, o texto apresenta algumas considerações a partir de duas perspectivas: formação docente inicial e continuada; e práticas escolares cotidianas. Tais reflexões tratam do que foi experienciado pelo grupo durante o ano em que acompanhou uma turma do Programa Acelera Brasil, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna. O texto propõe refletir acerca da falta de efetividade de um modelo de educação pautado na parceria público-privada e na centralidade do material didático, avaliando de que maneira essa conjuntura repercute na autonomia docente e nos sujeitos-alvo dessa política, os estudantes, reforçando a identidade do fracasso escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acelera Brasil; Autonomia Docente; Cotidiano Escolar.

#### **ABSTRACT**

This text addresses the experience of the research and outreach group “Conversations between Teachers: Alterities and Singularities”, formed by teachers and undergraduate students of several degrees from the Federal University of Rio de Janeiro. From our experience in a municipal school in Rio de Janeiro, the text points out considerations from two perspectives: the initial and continuing teacher training and everyday school practices. Such considerations contextualize the group’s impressions during the year in which it followed a classroom of the “Acelera Brasil” Program, elaborated by Ayrton Senna Institute. The text reflects on the lack of effectiveness of a model of education based on the public-private partnership and the centrality of didactic material. It evaluates how this situation

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História. e-mail: andressa.coelho.94@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. e-mail: dandaradrp@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Biologia. e-mail: francobiondo7@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História. e-mail: thaysmerolla@gmail.com



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

affects the teachers' autonomy and the target subjects of this policy, the students, reinforcing the identity of school failure.

**KEYWORDS:** Acelera Brasil; Teacher Autonomy; Everyday School Life.

## INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa e extensão ConPAS (Conversas entre Professorxs: Alteridades e Singularidades) foi formado em 2010 por professoras do quadro efetivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ)<sup>5</sup> com o objetivo de pesquisar a formação inicial e continuada de professores. Em 2016, ano no qual o trabalho aqui relatado foi desenvolvido, o grupo contava com duas coordenadoras, duas professoras colaboradoras, 10 bolsistas de graduação de licenciaturas diversas (Biologia, Geografia, História, Letras e Pedagogia) e duas bolsistas de Ensino Médio. O grupo mantinha encontros semanais com os objetivos de organizar sua atuação prática e discutir textos acadêmicos em Educação, que versavam sobre as temáticas que dialogam com sua atuação, sendo privilegiadas questões acerca de formação inicial e continuada de professores, narrativas, cotidiano escolar e currículo.

Desde sua fundação, o grupo se volta para os estudos ao mesmo tempo em que desdobra sua atuação na prática extensionista, ancorando suas atividades numa perspectiva de articulação atenta à teoria e prática. Deste modo, o ConPAS organiza um curso de extensão intitulado "Conversas sobre práticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental", que é aberto para professores desse segmento de ensino e para graduandos em licenciaturas. Com aulas que ocorrem semanalmente, no segundo semestre de cada ano, o curso é dividido em módulos relacionados às disciplinas do Ensino Fundamental I, além de temáticas que têm o objetivo de reforçar o papel da docência como profissão, refletindo sobre a sua função social. A metodologia do curso não se limita às falas dos professores que ministram cada módulo, abrindo espaço para relatos de experiências dos cursistas no exercício da profissão docente (REIS & FLORES, 2015).

Para além deste movimento, anualmente investimos na possibilidade de expansão de nossa atuação para fora dos muros do CAp/UFRJ. Por alguns anos, foram realizadas atividades com a Secretaria Municipal de Educação de Queimados (2010-2014) e com professores da Rede Municipal de Itatiaia (2015), ambos municípios do estado do Rio de Janeiro. Com o objetivo de investigar as histórias de vida dos professores e os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), o compartilhamento de experiências revelou a diversidade de formas de conhecer e compreender o mundo que compõe o saber docente – aproximando nossos estudos da noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2007) – bem como a natureza plural da

<sup>5</sup> O ConPAS tem como coordenadoras as professoras-pesquisadoras Graça Regina Franco da Silva Reis e Renata Lucia Baptista Flores. Escrevemos este e outros trabalhos sob a orientação de ambas.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

formação docente – pautada numa multiplicidade de contextos onde se dá essa formação (ALVES, 2002).

Em 2016, uma escola da rede municipal carioca foi a instituição com a qual nosso grupo estabeleceu vínculo de trabalho. Localizada em um bairro de classe alta da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, apresentando um corpo discente proveniente principalmente de favelas dessa região, a escola possuía turmas da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, apresentando também “turmas de projeto”. Tendo em vista que a prefeitura tem parcerias com programas educacionais da iniciativa privada, a escola contava com a atuação do Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna (IAS). As vivências que serão relatadas neste texto estão diretamente ligadas a esse projeto, pois foi em uma das turmas desse programa que a direção da escola expressou interesse para nossa atuação.

O Programa Acelera Brasil, fundado em 1994, tem como objetivo principal corrigir o fluxo escolar de estudantes que apresentam defasagem idade/série. Inicialmente operando em 15 municípios, hoje o programa atua em diversos estados brasileiros, como Piauí, Tocantins, Pernambuco e Rio Grande do Sul, através de parcerias com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e com outras empresas privadas<sup>6</sup>. Um dos textos que apresenta o Programa Acelera Brasil diz que o mesmo objetiva “eliminar a cultura da repetência nas escolas” através de um material e uma metodologia “aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos”, bem como por meio de uma “supervisão e assistência técnica permanente” dos professores (LALLI, 2000, p.145).

Considerando os objetivos anunciados para o Programa Acelera Brasil e as temáticas de estudo do ConPAS, identificamos que nossa atuação em uma “turma de aceleração” poderia contribuir para a investigação do grupo sobre o cotidiano escolar e de como este é atravessado pelos currículos que são praticados para além de qualquer prescrição e direcionamento curricular imposto por esta iniciativa do IAS. Nesse sentido, buscamos sempre refletir sobre essa produção curricular a partir de uma perspectiva crítica e contra hegemônica, ou seja, buscamos, em um contexto influenciado pela iniciativa privada na educação pública, olhar do alto e de longe, ao mesmo tempo em que estávamos imersos no cotidiano da escola. Outro fator que nos motivou a entrar na escola e na sala de aula, de forma a coparticipar das atividades da turma, foi podermos refletir sobre a forma como essa atuação, tão imbricada do professor em formação com o cotidiano escolar, pode contribuir para a formação dos bolsistas, da professora regente e das coordenadoras do grupo.

Nós, bolsistas do grupo, acompanhamos durante quase um ano o cotidiano da turma, formada por alunos de 11 a 15 anos de idade que, se aprovados, poderiam “recuperar de duas a quatro séries perdidas com repetências”<sup>7</sup>. Após alguns meses

<sup>6</sup> Disponível em: <[www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/se-liga-e-acelera-brasil-atendem-mais-de-dois-mil-alunos-no-recife-2/](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/se-liga-e-acelera-brasil-atendem-mais-de-dois-mil-alunos-no-recife-2/)>. Acesso em 01 out. 2016.

<sup>7</sup> Idem.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

de leitura e discussão com textos acadêmicos sobre o tema, reuniões quinzenais com o grupo, observação participativa na turma e compartilhamento do cotidiano e dos currículos presenciados, nós, em conjunto com as coordenadoras e a professora regente, iniciamos um projeto com o objetivo de construir um diálogo com os estudantes por meio de pontes entre seus contextos cotidianos e os conhecimentos escolares. Assim, o presente trabalho disserta sobre esse percurso inicial de observação, discussão, planejamento e reflexão.

## **OBJETIVOS**

Nosso grupo chegou à escola onde se inseriu por meio do contato de uma licencianda do curso de Pedagogia da UFRJ. Após algumas reuniões e apresentação da proposta, a parceria foi estabelecida e nos foi sugerido que atuássemos junto a uma turma do projeto Acelera Brasil. Nossa inserção se propunha, inicialmente, a investigar os cotidianos escolares e os diversos saberes produzidos nesse espaço, conhecendo suas dinâmicas internas.

A prática na escola foi pensada também como um desafio para o grupo e se mostrou uma novidade para nós, bolsistas licenciandos, acrescentando à nossa trajetória a atuação na sala de aula. Somando-se à nossa formação como licenciandos, procuramos contribuir também para a formação continuada da professora regente, ao tentar desenvolver um plano de trabalho por meio da elaboração coletiva de práticas que pudessem pensar um aprender-ensinar com uma perspectiva mais emancipatória.

A partir da nossa inserção nessa turma de aceleração, percebemos a potência que essas classes apresentam para a investigação da cultura da repetência e do chamado fracasso escolar. Ainda, o projeto concebido pelo IAS nos permitiu problematizar a mercantilização da educação, na forma das diversas parcerias público-privadas, que vêm definindo políticas públicas, influenciando sobremaneira os currículos, os materiais didáticos e as práticas educativas.

Nesse sentido, nossa atuação nos possibilitou produzir reflexões acerca das políticas públicas educacionais em andamento no Rio de Janeiro. Além disso, produzimos uma grande quantidade de material empírico por meio dos cadernos de campo e dos relatos compartilhados nas sextas-feiras de pesquisa, o que, em nosso ver, são materiais importantes para a produção de pesquisas no âmbito acadêmico.

## **METODOLOGIA**

Nossa inserção na escola se deu como uma nova frente de extensão do projeto ConPAS, pois pela primeira vez fomos "levados" para dentro da sala de aula com alunos do Ensino Fundamental I. Até então, nossa atuação se dava junto aos professores das redes em que o projeto atuou.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

Chegando à escola, a partir de uma conversa com a diretora e com a professora regente – que também atuava como coordenadora pedagógica – acordamos o dia em que atuaríamos na turma. No início éramos cinco bolsistas e cada um iria para a escola num dia diferente da semana. Nos primeiros três meses, observamos a turma, escrevemos relatos e, de forma participativa, buscamos auxiliar a professora na execução de exercícios e nas dúvidas dos estudantes. A primeira impressão, comum a todos os bolsistas, foi de que a turma era composta de alunos majoritariamente negros, sendo todos moradores de favela. A classe era bastante agitada, dispersa e a maioria dos estudantes possuía dificuldade para ler, escrever e até mesmo permanecer na sala de aula por mais de uma hora. A relação entre os alunos era de pouca cordialidade.

Nossa ideia, ao nos inserirmos na turma, foi a de construir um projeto com a professora alicerçado no que pensamos sobre como deve ser um processo educativo: inclusivo, autônomo e que valorize a diversidade de saberes. A partir disso, propusemos realizar uma reunião por mês com a professora regente e as coordenadoras do projeto para tratarmos de nossa atuação na turma. Em uma dessas reuniões, a professora nos apresentou ao projeto que iniciaria sobre a temática do Samba, devido à proximidade com os 100 anos de Samba. Notando seu entusiasmo em relação ao tema, entendemos que este seria um mote para, com ela, consolidarmos nossa inserção. A partir dessa abertura, elaboramos atividades voltadas para o projeto e tentamos construir um planejamento em conjunto. Este projeto também deveria dialogar com as matérias obrigatórias dos livros do Acelera Brasil. Deste modo, nos comprometemos a trazer novos desafios a partir das condições que nos eram dadas.

Sendo assim, a primeira música que levamos para a escola chamava-se “Nomes de Favela”, de autoria de Paulo César Pinheiro. Com ela, pretendíamos pensar sobre as favelas, as mudanças ocorridas com o tempo, a importância de conhecer a história do lugar onde vivemos e uma outra realidade sobre a violência como algo não natural na favela. Por meio desta canção, elaboramos uma série de atividades de caráter interdisciplinar que executávamos nos últimos dois tempos de um dia de aula a cada semana. Dentre as práticas educativas que propusemos e executamos estavam atividades que trabalhavam com a alfabetização e o letramento – a partir da construção coletiva de um cartaz com palavras relacionadas ao samba – e com a geografia – através localização das favelas citadas na música em um mapa. Em suma, as etapas principais dessas atividades foram realizadas em sala. No entanto, sentimos dificuldade para manter a atenção de todos os estudantes, sendo importante ressaltar que a agitação e a dispersão da turma eram muito mais uma característica do grupo, ligada a uma identidade coletiva. Ou seja, começamos a perceber que fazer parte de uma “turma de projeto” trazia um estigma que poucos conseguiam ultrapassar.

Apesar das dificuldades que sentimos, essa foi para nós uma experiência importante como futuros professores. Nossos relatos, registrados no texto “Entre práticas e narrativas: trabalho e formação docente em um cotidiano escolar de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

aceleração" (COELHO *et al.*, 2017), aprofundam bastante as questões que foram por nós percebidas, inclusive no que se refere aos currículos praticados para além do que intentam estes projetos.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

O grupo ConPAS parte de referenciais teóricos que se alinham a perspectivas críticas e contra hegemônicas do campo da Educação. Defendemos a perspectiva que compreende que o cidadão se forma na sua trajetória de vida e que carrega saberes não formais que devem ser considerados no processo de aprendizado. Acreditamos que somente a educação pensada a partir do espírito público, baseada num projeto de construção democrática dentro da comunidade escolar, concebendo as idiosincrasias dos grupos, pode oferecer condições de transformações sociais para práticas de cidadania.

Partindo das contribuições de um dos precursores da perspectiva crítica da Educação no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, Paulo Freire, buscamos, nos diversos braços de atuação do grupo, embasamentos em uma concepção na qual a teoria e a prática não sejam separadas. Além disso, buscamos também desenvolver em nossas práticas de extensão a perspectiva de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1999), mediante a construção de relações horizontais nas quais todos os sujeitos envolvidos integrem plenamente o espaço educacional e possam se desenvolver em uma perspectiva coletiva.

Em nossa análise do projeto Acelera Brasil, nos apropriamos do conceito de Freire (1974) de educação bancária, na qual o acúmulo de conhecimentos para seu posterior "uso" é o objetivo central do processo educativo. Nesse sentido, a crítica ao IAS deriva da centralidade dos conteúdos de Português e Matemática, o que se alinha numa perspectiva de instrução desses estudantes e não na construção de um conhecimento significativo para os mesmos.

Outro autor cujas contribuições são fundamentais para pensarmos o docente e o currículo é Miguel Arroyo, que trata dos grupos marginalizados e das classes populares, refletindo de que forma os preconceitos contra esses grupos são reproduzidos no espaço da escola e do currículo.

Dois conjuntos de indagações exigem nossa análise. Primeiro: Se os currículos, o material didático, reproduzem essas formas de pensar tão negativas dos coletivos populares nos livros didáticos, de historinhas infantis, nas disciplinas de história, de linguagens e ciências. Se predominam visões negativas, inferiorizantes, no atraso e na ignorância, vistos como pobres excluídos, à margem porque sem valores, sem cultura. (...). Se a escola, os currículos não se pensam nessa lógica salvadora: Tirar do povo da ignorância, da incultura, do atraso, da preguiça, da indolência para levá-lo ao conhecimento, à cultura, aos valores do trabalho, à ascensão social, cultural e moral.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

Essa visão que a escola e o currículo têm de si mesmos não incorpora a histórica visão negativa, preconceituosa do povo? (ARROYO, 2011, p. 274).

Na perspectiva de nossa pesquisa na turma, e tendo conhecimento de que a escola pública é responsável por mais de 80% das matrículas de estudantes no Brasil (INEP, 2014) e abarca, em sua maior parte, os filhos das classes populares, buscamos ter clareza dos mecanismos de exclusão que se perpetuam no seio escolar, seja através das relações de poder que se desenham no interior da escola (a escola como parte da sociedade reflete o que está para além dos seus muros físicos), seja através do modo como se estruturam as políticas públicas, as políticas curriculares e a produção do material didático que derivam destas políticas. Dessa forma, nossas práticas se voltam para uma perspectiva de educação inclusiva em que as diversidades sejam levadas em consideração.

No momento inicial de nossa inserção na turma de aceleração, buscamos por publicações acadêmicas que pudessem nos trazer os embasamentos necessários para a nossa vivência, ou seja, o modo de produção desta defasagem idade/série e a busca por sua "correção". Verificamos que os trabalhos existentes voltam-se para balanços do programa Acelera Brasil em um dado período de tempo, sendo normalmente de autores desprovidos de pós-graduação em Educação ou de entidades privadas, como a Fundação Carlos Chagas (LALLI, 2000; OLIVEIRA, 2002; GATTI, 2008). Parece não existir sequer um trabalho sobre a "correção" desta defasagem que seja baseado em estudos que considerem a complexidade de espaços e tempos do fazer educativo e que sugira que uma prática de aceleração, por meio de materiais e metodologias específicos, possa, de fato, consolidar-se na correção dessa defasagem. Lalli (2000), por exemplo, disserta sobre os princípios e o aparente sucesso do Programa Acelera Brasil e considera o projeto-piloto, ocorrido no estado do Maranhão, em 1995, como uma comprovação da eficácia do programa. No entanto, tal projeto-piloto não é elencado na seção de referências bibliográficas, tampouco pode ser encontrado em nossas pesquisas.

Por outro lado, é notável a publicação de trabalhos – estes sim de autores com trajetórias acadêmicas em Educação e não ligados a entidades privadas – que problematizam a inserção dessas iniciativas na educação pública, onde o IAS é colocado como um dos principais exemplos. Chaves & Motta (2011), a partir da perspectiva do materialismo histórico, expõem a parceria público-privado como o estabelecimento de uma narrativa neoliberal que se alinha à gestão pública. Conjectura esta que, ao justificar a ineficiência do Estado em assumir compromisso de manutenção plena dos serviços públicos, autoriza a implantação de projetos de entidades privadas em detrimento do diálogo com a comunidade e da construção coletiva. De acordo com os autores, a opção por estas entidades revela a preferência do governo por um escopo ideológico diferente do que é pensado e proposto para a educação como instrumento de emancipação, culpabilizando o indivíduo pela sua "inadequação" ao mercado de trabalho e às demandas da sociedade capitalista.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

Seguindo a concepção crítica à proposição neoliberal, Peroni (2012) contextualiza o governo federal brasileiro, de Fernando Collor a Dilma Rousseff, conferindo responsabilidade aos gestores de anunciar e renovar parcerias público-privado, integrando oficialmente o Terceiro Setor na tomada de decisão sobre políticas públicas para o desenvolvimento econômico e social. O autor traça a trajetória do IAS e a influência de outros órgãos privados na sua formação, de modo que, a partir da interpretação das diretrizes destes grupos, considera que a "autonomia e gestão democrática não são vendáveis, principalmente por perder a possibilidade de determinar o produto final" (PERONI, 2012, p.12). Por fim, Freitas *et al.* (2013) argumentam que o fracasso escolar que pretende ser solucionado pelo Acelera Brasil é assim determinado com base no rendimento dos estudantes em avaliações externas e unificadas, sendo usado como pretexto para criticar a escola e o professor, sem, no entanto, considerar aspectos altamente relevantes, como investimento em educação e infraestrutura escolar.

Assim, fica claro nosso posicionamento crítico diante do projeto de aceleração que, ao "excluir" os alunos que apresentam defasagem idade-série, por meio de sua inserção em turmas de projeto, nega a eles o direito de humanidade que lhes pertence. A partir disso, tomamos como exemplo um trecho de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 76):

A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas por meio das poderosas bases institucionais — universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e profissões jurídicas — e das sofisticadas linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade, a subumanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (a suposta exterioridade do outro lado da linha é na verdade a consequência de seu pertencimento ao pensamento abissal como fundação e como negação da fundação).

Sob a ótica de Santos (2007), podemos pensar que o discurso difere da prática no caso que nos debruçamos, uma vez que o Projeto Acelera busca "corrigir um erro" e incluir determinados estudantes que, como próprio Santos afirma, "não são considerados sequer candidatos à inclusão social" (SANTOS, 2007, p.76).

Através de nosso levantamento, percebemos também que, quando análises estatísticas são realizadas por autores não ligados a entidades privadas, fica evidente que o "sucesso" apontado pelas fundações não oferece um consenso. Queiroz (2010), por exemplo, em um estudo sobre os programas Se Liga e Acelera Brasil na



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

região de Miracema, no estado de Tocantins, de 2004 a 2009, argumenta que os resultados observados são modestos. Além de modestos, a partir da narrativa de um coordenador de uma das escolas analisadas, que é trazida em seu texto, são também enganatórios:

(...) o professor é fechado, não dão muita abertura para o professor criar. É o que eles (IAS) querem e pronto. No entanto, o resultado, infelizmente, não é como eles acham que é. A prova disso ocorre quando os alunos saem dos programas, pois aí percebemos a situação. O que eu particularmente tenho analisado é que o aluno acelera e para na série seguinte. Por que ele parou? E o aprendizado, ficou aonde? (QUEIROZ, 2010, p. 117).

Desse modo, a partir dos referenciais teóricos do grupo e das leituras que realizamos sobre o Acelera Brasil e o contexto no qual o mesmo está inserido, nos posicionamos criticamente frente ao projeto em diversos pontos de sua concepção.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Partindo de nossa observação, pesquisa e atuação ao longo desse ano escolar na turma, além das leituras sobre aceleração e panoramas teóricos que desenvolvemos no item anterior, tecemos algumas reflexões acerca do Acelera Brasil, a partir de sua configuração na turma que acompanhamos. Muitas de nossas percepções alinham-se com os textos teóricos citados acima, os quais apresentam diversos desdobramentos da atuação do projeto nas salas de aula: material didático padronizado, interferência direta na autonomia docente e suas práticas educativas, uma concepção bancária de educação e uma visão de estudante que não leva em conta suas singularidades.

O Acelera Brasil conta com um material didático focado nas disciplinas de Português e Matemática, pois objetiva o desenvolvimento de “habilidades básicas” dentro do tempo proposto pelo projeto, a saber: leitura, escrita e compreensão de operações matemáticas. Além disso, conta com um manual do professor que indica minuciosamente os conteúdos que precisam ser trabalhados e de que modo devem ser aplicados. Nesse sentido, ao analisarmos o material que nos foi disponibilizado pela professora regente e ao observarmos o modo como a mesma é orientada a utilizar o livro, percebemos que a essência da proposta do programa engessa a possibilidade de atividades e planejamento do professor.

Isto também se estende para as avaliações periódicas às quais os estudantes são submetidos, conforme identificamos durante a aplicação de uma prova de Ciências. A prova aborda elementos relacionados ao meio ambiente e à saúde e, apesar de apresentar tópicos potencialmente relevantes de serem trabalhados e avaliados – como a educação ambiental e a identificação de hábitos saudáveis –, é



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

composta por oito questões múltipla-escolha e apenas duas questões discursivas. Além disso, a versão do professor conta com uma seção de “quadro geral”, contendo descritores e critérios de aplicação e avaliação. Enquanto os descritores sintetizam os objetivos da prova, os critérios orientam – ou determinam – o modo de aplicação e de avaliação do professor, indicando o que deve ser lido durante a prova e o número mínimo de alternativas corretas que o estudante deve obter em cada questão. De acordo com Freitas *et al.* (2013), o programa anuncia que o prosseguimento do estudante para a próxima etapa fica a cargo do professor. No entanto, consideramos essa aparente autonomia uma impossibilidade prática, dadas as numerosas determinações em cima do fazer pedagógico.

Ao pensarmos em nossas concepções acerca dos saberes docentes, investigados na pesquisa do grupo ao longo dos anos, percebemos que o movimento criado por essa parceria público-privado vai precisamente contra a valorização do profissional da educação, rechaçando sua possibilidade de se considerar professor-pesquisador e produtor de saberes e conhecimentos no âmbito da prática docente. A partir disso, reconhecemos que parcerias educacionais com a iniciativa privada, como o programa Acelera Brasil, podem comprometer a mobilização dos saberes docentes por parte do professor. Conforme colocado por Tardif (2000), tais saberes são construídos ao longo da trajetória docente e se estendem além dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial do professor. Cunha (2003) reconhece a importância desses saberes durante a prática pedagógica e, no momento em que tais conhecimentos são negados (mesmo que de forma indireta), o professor ocupa um lugar subjugado, incapacitado de viver suas experiências e suas histórias, bem como de reinventar sua própria prática docente.

Pensando nos estudantes, ao considerarmos nossa observação participativa e a premissa do Acelera Brasil de solucionar o fracasso escolar, acreditamos que a configuração das classes como “turmas de projeto” não se alinha com essa premissa. Percebemos, no cotidiano que acompanhamos, que se forma um grupo de estudantes com histórias de vida que, apesar de se inserirem em uma classe social comum, apresentam características que determinam suas especificidades e singularidades. Essa lógica unificadora ocorre dentro de uma mesma turma, como se, na defasagem idade/série que se pretende corrigir, todos os estudantes estivessem ali motivados pelas mesmas questões. Nesse sentido, o fracasso escolar, pautado em motivos diversos, pretende ser abordado e solucionado através de uma metodologia absolutamente homogênea, a partir de uma autonomia docente rechaçada que inviabiliza que o professor consiga exercer um movimento de olhar o outro fora de si, como um sujeito além do produto de seu pensamento. Neste cenário, Gallo (2008) argumenta que, para educar e ser educado, “é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato” (GALLO, 2008, p.1), e, na medida em que percebemos que o Acelera Brasil não considera a importância desse contato, questionamos sua abordagem solucionadora do fracasso escolar.

Se o estudante não tem sua singularidade percebida, mas unificada e até mesmo apagada, não é com surpresa que percebemos que, na escola que



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

frequentamos, os alunos do Acelera Brasil são referidos como “a turma de projeto”, tanto por funcionários quanto por estudantes de outras turmas. Sendo esta a denominação que recebem, é isto que se tornam e é a isto que se reduzem, compondo uma história única<sup>8</sup>. História esta que, mesmo que não intencionalmente, é contada a todos que compõem a comunidade escolar, contribuindo para a invisibilização das singularidades desses estudantes. Desse modo, pensamos que, se a abordagem adotada pelo Acelera Brasil pode afetar de alguma forma o que o próprio chama de fracasso escolar, é reforçar sua existência e sua história única.

Assim, a partir de nossos pressupostos teóricos, do levantamento bibliográfico sobre o Acelera Brasil, de nossa atuação no cotidiano escolar e, fundamentalmente, do intercâmbio contínuo entre teoria e prática – embasador de reflexões –, percebemos que o programa de aceleração idealizado pelo Instituto Ayrton Senna não apresenta uma potencialidade concreta de atingir seu objetivo proposto, o de solucionar a defasagem idade/série dos estudantes da Educação Básica. Consideramos que tal defasagem possui raízes mais profundas e que tocam em temas essencialmente políticos, os quais não são tradicionalmente abordados pelas iniciativas educacionais de parcerias público-privado (CHAVES & MOTTA, 2011).

De todo modo, a experiência aqui compartilhada foi fundamental para nossa formação inicial e – como acreditamos que é toda formação – contínua (REIS & FLORES, 2015). Atuar em uma sala de aula do ensino público municipal da nossa cidade contribuiu para a construção de uma visão crítica a respeito da educação, das relações que definem a política do ensino público nos âmbitos municipal, estadual e federal, do planejamento autônomo como instrumento fundamental da docência e da necessidade de se considerar a realidade dos alunos para fundamentar abordagens pedagógicas e discussões teóricas, de modo que exerçamos a competência de enfatizar práticas emancipatórias. Além disso, acreditamos que a formação inicial e a formação continuada se deram mutuamente, tanto dos bolsistas, quanto da professora regente da turma e das coordenadoras do grupo, na medida em que houve troca de experiências e vivências, impulsionando a construção de novas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. A experiência da diversidade do cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, A. V.; MONTEIRO, S. C. F. (Org.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-30.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

<sup>8</sup> Termo criado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em sua palestra no TED Talks, em 2009, usado para se referir aos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em diversas situações. Palestra disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg](http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg)>.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

CHAVES, D. S. P.; MOTTA, V. Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso. In: *Revista UNIABEL*, v.4, n.7, 2011, p.74-82.

COELHO, A. B.; PINTO, D. R.; OLIVEIRA, D. D.; BIONDO, F. G.; CAMPOS, M. S. N.; MOREIRA, R. G. S.; PIUBEL, T. M. Entre práticas e narrativas: trabalho e formação docente em um cotidiano escolar de aceleração. In: OLIVEIRA, I. B.; REIS, G. (Org.). *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p.225-257.

CUNHA, E. R. *Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém*. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Vozes. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, C. C. R.; LIMA, L. B.; MAGALHÃES, L. K. C.; PICCININI, C. L.. O empresariamento da educação pública: o caso do programa Acelera Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v.5, n.1, 2013, p.110-121.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *Anais do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, 2008, p.57-70.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2014.

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

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). In: *Cadernos de Pesquisa*, n.116, 2002, p.177-215.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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)*. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.29996

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. In: *Revista Educação e Políticas em Debate*, v.1, n.1, 2012, p.36-54.

REIS, G. R. F. S.; FLORES, R. L. B. Conversas entre Professorxs: Alteridades e Singularidades. In: *Revista UFG*, n.15, 2015, p.74-88.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos Estudos*, São Paulo, 2007, p.71-94.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p.5-24.

*Recebido em 14 de agosto de 2017.*

*Aceito em 07 de outubro de 2017.*