

VOCÊS VÃO ACOMPANHAR A TURMA DO PROJETO: narrativas com uma turma de aceleração

YOU ARE OBSERVING THE ACCELERATED GROUP: narratives with an acceleration learning group

Graça Regina Franco da Silva Reis¹

Viviane Lontra Teixeira²

Marina Santos Nunes de Campos³

Resumo: O presente artigo objetiva discutir alguns pressupostos epistemológicos e pedagógicos que sustentam a parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a implementação de uma política pública destinada a estudantes em situação de fracasso escolar. A discussão emerge da imersão de bolsistas de um projeto de pesquisa e extensão em uma turma de aceleração de educação básica do Projeto Acelera Brasil. O entrelaçamento entre o percurso proporcionado por essa experiência, os estudos realizados pelo grupo de pesquisa em torno dos cotidianos escolares e dos currículos neles criados e as narrativas dos bolsistas coloca em suspeição a eficácia e possibilidade de pacotes prontos replicáveis em escala para solucionar a questão do fracasso escolar.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Extensão. Acelera Brasil.

Abstract: The present study aims at reflecting upon some epistemological and pedagogical assumptions that support the partnership between Ayrton Senna Institute and Municipal Secretariat of Education to put into effect public policies aimed at students in a situation of school failure. The discussion is brought up by scholars working with a Basic Education acceleration learning group from Acelera Brasil. The interweaving of three different aspects - the experientiation, the studies about everyday school life with its created syllabus and the scholars' narratives - calls into question both the effectiveness and the possibility of large scale replication of ready-to-use educational programs as a way to solve school failure.

Keywords: School everyday life. Further education. Acelera Brasil.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir algunos supuestos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la alianza entre el Instituto Ayrton Senna y la Secretaría de Educación Municipal de Río de Janeiro para la implementación de una política pública dirigida a estudiantes en situación de fracaso escolar. La discusión surge de la inmersión de becarios en un proyecto de investigación y extensión en una clase de educación básica acelerada en el Proyecto Acelera Brasil. El entrelazamiento entre el camino que brinda esta experiencia, los estudios realizados por el grupo de investigación en torno a la vida escolar y los currículos creados en ellos y las narrativas de los becarios ponen en sospecha la efectividad y posibilidad de paquetes replicables listos a escala para resolver el tema de fracaso escolar.

Palabras clave: Vida escolar. Extensión. Acelera Brasil.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: francodasilvareis@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vivilontra@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4327-1401>.

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marinacampoz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5204-7754>.

1 INTRODUÇÃO

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

Quando começamos a atuar na escola, estar em contato com os estudantes com dificuldade de aprendizagem me fez lembrar algumas atitudes minhas na época escolar que agora muito me doem, quando, por exemplo, meu primo repetiu a 2ª série do Ensino Fundamental. Como aquilo nunca havia me acontecido, na época o julguei “burro” e ri dele, achava que a culpa era dele. Afinal, se eu conseguia, ele também podia conseguir. Maldita meritocracia inculcada!

Rachel de Queiros⁴

A narrativa da aluna de graduação Rachel de Queiroz, bolsista do grupo de pesquisa e extensão do qual fazemos parte, abre as reflexões deste artigo nos ajudando a contextualizar as discussões que serão aqui apresentadas. Ela é produzida a partir de sua inserção em uma turma do Projeto Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna (IAS), numa escola municipal da Zona Sul do Rio de Janeiro, onde são reunidos estudantes entre 11 e 15 anos com defasagem idade-série, visando à “aceleração” do fluxo escolar. Em sua maioria, são estudantes que carregam o estigma da imagem descrita por Raquel.

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização não Governamental (ONG), criada em 1994, com o objetivo de desenvolver soluções educacionais replicáveis em escala, levando-as a Secretarias de Educação municipais e estaduais do país. O projeto Acelera Brasil é um de seus programas. Existe desde 1997, e é voltado para a correção da chamada distorção idade-série de estudantes entre o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, por meio da aceleração da aprendizagem, voltada a permitir aos estudantes “saltar até dois anos escolares”⁵. O projeto conta com financiamento público.

O nosso projeto de pesquisa e extensão visava à inserção de licenciandos bolsistas de extensão em uma turma de escola pública, para que fosse possível entrelaçar e aproximar as leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa a respeito dos cotidianos escolares, produção de conhecimento, formação docente e currículo, com a realidade concreta do “chão da escola” e, com isso, possibilitar uma formação mais densa e uma aprendizagem mais significativa.

Ao se apresentarem na escola parceira, aos bolsistas foi indicada, pela direção, a atuação em uma turma de aceleração. O mergulho na turma foi uma surpresa para todos, coordenadoras e bolsistas, e os questionamentos que tal experiência evocavam nos levaram a estudar os documentos do Projeto Acelera Brasil para que compreendêssemos quais princípios embasavam tal proposta, visto que a organização daquela turma se diferenciava das demais da escola e essa diferenciação trazia muitos conflitos. É sobre tais questionamentos e reflexões ocasionadas por essa experiência que este texto se debruça.

Ressaltamos que no campo das pesquisas educacionais há uma vasta bibliografia a respeito da utilização de Parcerias Público-Privadas na educação brasileira para viabilizar a implementação de políticas públicas. No entanto este trabalho não se dedica ao aprofundamento desta análise, mas sim a narrar a experiência dos bolsistas com o projeto Acelera Brasil e seus entrelaçamentos com os estudos que já vínhamos realizando em torno dos cotidianos escolares e dos currículos que neles são criados, visando à formação docente a partir dos diálogos entre *prácticateoria* viabilizados pela presença no “chão da escola”.

2 SOBRE CURRÍCULOS E COTIDIANOS: *inputs e outputs*, a caixa preta em jogo e a mercantilização da educação

Nossa intenção com a inserção dos bolsistas na escola era o entrelaçamento entre os estudos teóricos que já vínhamos realizando com a realidade concreta de uma escola e, antes mesmo da imersão em uma turma acontecer, o fato de saberem que acompanhariam uma turma de aceleração

⁴ Os bolsistas participantes da pesquisa tiveram seus nomes trocados pelos de escritores e escritoras de literatura.

⁵ Disponível em: <www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html>. Acesso em 2 de junho de 2020.

desestabilizou as expectativas que havíamos criado a respeito de como seria aquela experiência. Tal desestabilização ocorreu, em parte, porque, embora não tivessem lecionado, acompanhado ou estudado em uma turma de aceleração, os bolsistas já tinham ouvido falar de outras turmas de aceleração e, portanto, já tinham imagens do que ela seria, evidenciando saber o quanto este tipo de agrupamento, ao ser adotado estigmatiza os estudantes. Diante de toda inquietação que a notícia gerou, nos interrogamos sobre quais pressupostos pedagógicos e epistemológicos sustentavam a existência de uma turma na escola que tinha um funcionamento e uma estruturação totalmente diferente das demais turmas.

Desse modo, mesmo antes de imergirmos naquele *espaçotempo* realizamos a primeira conexão com o que vínhamos estudando a respeito dos processos de produção de conhecimento, entendendo que são permeados de incertezas, controvérsias e falhas e sofrem múltiplas interferências do contexto. No entanto, findos esses processos, nos acostumamos a ver revelado apenas o resultado final, com a ocultação dos processos e contextos de produção dos conhecimentos, transformando-os em “caixas-pretas”.

A expressão caixa-preta advém do nome dado ao equipamento que registra informações de voo nos aviões e vem sendo usada sociologicamente quando se quer fazer referência a algo que não precisa nem pode ser olhado. Atualmente é usada “sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai.” (Latour, 2011, p.14) Essa metáfora baseia-se no entendimento de que, se algo é desconhecido, complexo e imprevisível, não é passível de ser compreendido ou controlado cientificamente, tornando-se por isso não *estudável*. Deste modo, para analisar situações em que existem esses imprevisíveis incontroláveis devemos nos concentrar no que podemos controlar: o que entra (*input*) e o que sai (*output*) da caixa-preta. As diferenças entre o segundo e o primeiro diriam o que se passou no meio.

Trazendo tal metáfora para o campo educacional, nos primórdios dos estudos curriculares, o cotidiano escolar foi considerado uma caixa-preta por englobar as práticas docentes e discentes, seus contextos, enfim, por ser complexo e inapreensível quantitativamente. Partindo desse entendimento, os referidos estudos voltaram-se para os *inputs* controláveis, como as normas curriculares, materiais didáticos e etc. e os *outputs*, como os resultados escolares, medidos pelas avaliações de rendimento escolar. De acordo com a diferença entre as expectativas e os resultados, mudanças seriam procedidas nos currículos e materiais didáticos destinados à escola, os *inputs* (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Sob essa compreensão não importa o que acontece dentro da caixa-preta, mas sim o que é direcionado a ela. O sucesso é medido pelos resultados quantificáveis do processo e, conseqüentemente, se o *output* esperado não é alcançado, devemos nos voltar para realizar mudanças nos *inputs* (currículos, normas, materiais didáticos e etc.). Sendo impossível de sofrer intervenção, o cotidiano escolar é negligenciado naquilo que modifica e transmuta nos *inputs*, e é concebido como “passagem”, como permanência. Para mudar o que nele acontece, deve-se mudar o que nele é inserido, impondo-lhe outras normas para que outros resultados se produzam. Com isso, a centralidade pedagógica é concedida às prescrições curriculares e comportamentais em detrimento das práticas escolares e saberes docentes, acreditando-se ser impossível e desnecessário conhecer o que se passa no chão da escola, já que o cotidiano é o espaço-tempo da repetição.

Partindo da ideia de que o que se passa nos diferentes contextos escolares é irrelevante, é criado um ideal de escola, planejada de fora e “do alto”, que é compreendida como “lôcus de aplicação desses planos”. De fora são enviados os recursos e verifica-se o trabalho realizado lá dentro por meio de provas que se dirigem à aferição da qualidade dos produtos. Comumente a culpa por *outputs* insatisfatórios (fracasso escolar) é colocada sobre os erros ocorridos dentro da “caixa preta”, já que os *inputs* são corretos (cientificamente elaborados por autoridades). Ou seja, a responsabilidade por resultados diferentes dos esperados recai sobre professoras/es e estudantes, pois falharam na aplicação dos *inputs* (recursos oferecidos) (REIS; CAMPOS, 2017, p. 6).

A partir da crença de que os contextos escolares são irrelevantes, que as diferentes realidades e

conhecimentos estudantis e docentes também o são, é que são produzidas propostas de soluções generalizantes para o fracasso educacional vendidas para as diversas secretarias de educação, como é o caso do projeto Acelera Brasil.

Por esse mecanismo, os currículos começam a ser concebidos como produtos mercadológicos a serem produzidos e vendidos “habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Emergem dos currículos oficiais e de parceiros dos governos, para além de interesses políticos, interesses econômicos.

Entendemos que é a hegemonia da sociedade de mercado (Santos, 2000) na economia mundial que vem gerando políticas oficiais na área da educação voltadas para “o princípio da competência por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade internos e externos à[s] escola[s]” (Hypolito; et al., 2009, p. 102) que visam à subordinação do sistema educativo ao mercado. Ou seja, a compra e venda de pacotes curriculares fechados têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à “qualidade”, sempre entendidas do ponto de vista das necessidades do mercado. Essas políticas oficiais, resultantes de opções políticas, econômicas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal cientificista, que é individualista, pragmático e utilitarista, proclamam a felicidade como direito e conquista de indivíduos “livres” e “iguais”, desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem (REIS, 2014).

Tais políticas consideram ser necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos docentes no cotidiano das salas de aula o que, nesta visão, se deve fazer pelo controle dos produtos – as aprendizagens dos estudantes. Para isso, são pensados sistemas de avaliação em larga escala, dando origem a ranqueamentos, nacionais e locais, a adoção de escolas por empresas e de sistemas apostilados de ensino, comprados da iniciativa privada (HYPOLITO; et al., 2009),

[...] algumas redes estaduais e municipais estão indo além: a compra de “pacotes” produzidos longe da realidade de seus alunos, onde tudo o que se fará está pré-definido em apostilas, cadernos, livro de orientação do professor etc. O modelo das escolas de sistema apostilado, estilo Anglo, Positivo e outros, modelo mais bem sucedido de lucros neste nicho de mercado em que deve se tornar a escola, é agora transportado para as redes públicas (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

O Instituto Ayrton Senna, foco de nossa vivência na escola, nasce em 1994 como “uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”. Segundo o site, “dois meses antes do acidente em Ímola, na Itália, o piloto compartilhou com a sua irmã a vontade de fazer algo grande pelo futuro dos brasileiros, em especial pelas crianças e jovens. O seu desejo se somou ao de Viviane, que já trabalhava pelo desenvolvimento humano como psicóloga e queria fazer mais pelas novas gerações.” O Instituto é presidido por Viviane Senna, irmã de Ayrton Senna e conta, também, com um Conselho Consultivo, formado por expoentes de vários setores da sociedade. O IAS se autodeclara uma “entidade do terceiro setor” que desenvolve soluções educacionais para Secretarias de Educação que englobam pesquisas, gestão, avaliação e articulação replicáveis em escala. Segundo Comerlato e Peroni (2014) isso se deve ao fato de o IAS considerar o ensino público no Brasil como “ineficiente e ineficaz”. Com isso, se considera responsável por construir e apresentar uma “fórmula” para que haja melhoria e, com isso, superação do fracasso escolar. Percebe como sua missão: ‘o desafio de criar oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações’. “A sua proposta abrange a educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. As ‘soluções’ anunciadas pelo IAS partem da capacitação de gestores e professores, materiais didáticos, tais como apostilas e avaliações” (p. 7).

Essa percepção inscreve a proposta do IAS em uma compreensão da educação como uma prática neutra, “racionalmente orientada para o mercado de trabalho para a criação de “vantagens competitivas das nações”, para a “competitividade econômica” e a “aprendizagem individual”, não para o aperfeiçoamento social”. (Lima, 1997, p.51). Para o autor, este é um modelo de educação gerencialista, baseado “em teorias econômicas e de escolha pública na competição, na eficácia e na eficiência”. Concebe estudantes e responsáveis como consumidores, mais do que como cidadãos.

Nesse contexto, os ideais de educação para a democracia e a cidadania democrática são fortemente ameaçados. À medida que a ideologia do gerencialismo e a defesa do “ethosgestionário” foram sendo introduzidas no domínio público, especialmente em certos países centrais e a partir do início da década de 80, várias têm sido as críticas formuladas a esta orientação política que, entretanto, parece ter-se expandido e ignorado fronteiras geográficas e culturais (LIMA, 1997, p. 51).

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento do ‘mercado’ educacional por meio da compra e venda de pacotes curriculares fechados por governos municipais e estaduais, com a difusão da crença de que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio do uso desses materiais prontos, entregues ao professor de forma que este, ao segui-lo, não necessite “pensar” sobre o que faz, bastando-lhe seguir o que está pronto para ser consumido, desconsiderando as condições locais e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo: estudantes e professoras/es.

Podemos perceber tal modelo de pensamento como uma redução do real, na medida em que desconsidera tudo que não é controlável ou quantitativamente compreensível e formulável e também por pensar o “mundo da escola” dissociado do “mundo social” em que ela se inscreve.

Muitas propostas oficiais de educação advêm desse ideário alimentando a crença de que é possível a realização mudanças na educação e na formação de professoras/es por meio da aplicação de normas e metodologias prontas na prática e por sua aferição através de avaliações em larga escala.

As influências deste modelo de pensamento ainda se fazem notar no discurso e no imaginário de educadores, que compreendem existir aqueles que fazem políticas e aqueles que as implementam (ou deveriam). Essa ideia é impregnada de uma linha de pensamento mais ampla, legado do paradigma científico, de que ao sujeito comum só cabe o fazer. Nessa lógica, o fazer e o pensar estão em campos separados (REIS, 2014).

A partir de Habermas (1984, 1987 apud, Oliveira 2012) podemos refutar tal crença, visto que as realidades histórico-empíricas em diferentes *espaçotempos* devem ser compreendidas para além de seus condicionantes lógico-estruturais, pois a realização dessa estrutura não se dá sempre da mesma forma, como uma transposição, na medida em que depende das ações concretas dos sujeitos sociais e dos contextos específicos.

Partindo dessas noções compreendemos que não é plausível pensar em “controle” do que é vivido nos cotidianos das escolas, devido à impossibilidade de transposição teoria-prática e, também, porque os praticantes da vida cotidiana (Certeau, 2003) usam a seu modo o que lhes é dado para consumo, fazendo com que este tipo de aferição seja incoerente com o *modus operandi* dos cotidianos. Sem variáveis quantificáveis ou reproduzíveis em laboratório, a vida cotidiana não pode ser estudada nem compreendida por meio dos mecanismos de pesquisa desenvolvidos na esteira do cartesianismo.

Aprendemos com a modernidade que aquilo que é excessivamente complexo não pode ser compreendido cientificamente e, portanto, devemos pesquisar aquilo que conseguimos organizar. Com isso, à primeira vista, parece impossível abrir essas caixas-pretas em virtude de sua complexidade e pesquisar os cotidianos. Latour (2011) evidencia o oposto, ao afirmar ser possível abri-las quando nos movimentamos no tempo e no espaço para buscarmos os contextos dos conteúdos produzidos e re-interligar seus elementos para, então, compreendê-los.

Com esses autores vamos considerar as lógicas de funcionamento da vida cotidiana como drasticamente diferentes das lógicas estabelecidas pela ciência moderna para a compreensão do mundo. A consequência disso é que, para tornar possível compreender o cotidiano, entendemos ser preciso desaprender o ensinado pela modernidade e criar novas formas de entendimento dos processos de criação de conhecimentos e práticas dos *praticantespensantes* da vida cotidiana.

Vimos que, na perspectiva do cotidiano escolar como uma “caixa-preta”, o currículo prescrito passa a ter status de “arma” (SÜSSEKIND, 2014) contra todas as mazelas existentes na sociedade, ganhando

valor mercadológico por sua suposta capacidade de solucionar problemas, não só nas escolas como, a partir daí, na sociedade, notadamente no mundo do trabalho. Essa produção eficiente não só interessa às organizações privadas, como também alimenta a crença na escola como espaço de redução das desigualdades sistêmicas do capitalismo. Isso, além de ser uma ideia, uma crença poderosa, autoriza que a educação se torne mercado. Um mercado lucrativo de produção e venda de pacotes curriculares contendo fórmulas, manuais, materiais e avaliações, que são vendidos como uma panaceia para as Secretarias de Educação, “trazendo” uma “solução simples para problemas muito complexos” (COELHO; et al., 2017).

Nessa forma de conceber a circulação de conhecimentos na escola, só cabe questionar os *outputs* (maus resultados, docentes e estudantes) na medida em que os *inputs* seriam tecnicamente produzidos, bem pensados por autoridades competentes e apropriados para aplicação nas escolas. Assim, resta aos gestores “capacitar” e controlar os docentes para a correta aplicação/utilização do material que vai resolver a situação da educação pública. Este tipo de visão é corroborado no discurso da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, como podemos perceber nesse fragmento extraído do seu site oficial:

Todos os docentes da rede estão sendo preparados, a grande maioria nas próprias escolas, em 30 cursos diversos, especialmente para os projetos de realfabetização e aceleração do aprendizado implantados nas escolas da Prefeitura do Rio, e ainda técnicas de reforço em matemática e português, entre outros temas. Do total de professores, 3 mil estão sendo treinados [...]. Um grupo específico assiste às aulas de capacitação para o projeto Acelera Brasil, parceria da Secretaria com o Instituto Ayrton Senna, para trabalhar com as 11.300 crianças do 4º ao 6º ano realfabetizadas em 2009, também com apoio dessa entidade. Outros estão sendo preparados no modelo do projeto Se Liga, da mesma ONG, para atender a mais 4.500 alunos de 2º a 5º ano que não puderam ser realfabetizados no ano passado. De acordo com a SME, essa iniciativa vai dar aos educadores ferramentas para que as crianças já realfabetizadas alcancem as séries adequadas para suas idades.⁶

Essa intenção de controlar o fazer docente evidencia uma compreensão de que professoras/es são meros transmissores de conhecimentos e aplicadores de técnicas, bem como receptores passivos dessas normas, conforme atesta a expressão “estão sendo preparados”. Nesse sentido, a produção de materiais didáticos, currículos e avaliações em pacotes solidamente fechados traz a certeza da eficácia, pois reduzem ao mínimo a interferência do que se passa na “caixa-preta” para que se obtenha sucesso. Essa perspectiva autoriza também, e como consequência, afirma que o fracasso do processo é meramente daquele que não utilizou com a eficácia necessária o “material” e a “técnica” que lhe foram ofertados, ou seja, não há questionamentos a respeito da viabilidade dos “pacotes”, apenas a culpabilização do/da Professor/a e dos estudantes.

Pinar (2014, p. 94) chama atenção para o que considera ser uma “demonização dos professores” provocada por essa união funesta entre currículos unificados e testes padronizados. Para ele, o sucesso escolar de uma criança – seja lá o que se entenda por isso – é colocado apenas nas mãos dos professores negligenciando-se todos os demais fatores que operam nessa produção: “é como se o professor fosse um mágico que pudesse consertar tudo.”

Já para Nóvoa (2017), esse não reconhecimento dos saberes e da eficiência docentes produzidos cotidianamente, operados por lógicas diferentes das propostas pela ciência moderna contribui para a desvalorização e desprofissionalização docente, ocasionado a subalternização desses profissionais:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-

⁶ Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=177711>. Acesso em 23 de setembro de 2017.

HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (p.1109).

Em descompasso com as produções no campo da formação de professores, desde o início do século, vimos presenciando um movimento de desprofissionalização docente, gerado por essa mercantilização que faz supor que os materiais e tecnologias podem se impor sobre professoras/es e mesmo prescindir desses para serem usados, tendência do modelo de Estado neoliberal e suas reformas educacionais. Globalmente, podemos afirmar que estas propõem uma educação padronizada, mercantilizada e destinada à formação de mão de obra segundo a lógica e as necessidades do mercado e englobam ataques às instituições universitárias de formação docente, bem como ao exercício da docência.

Pelas razões acima elencadas, esta concepção, que vem se hegemonizando na nossa sociedade, desconsidera que o/a professor/a tem um conhecimento específico da sua profissão invisibilizando, os saberes docentes, desvalorizando seus profissionais. Tal concepção advém, segundo Alves, das “vozes do centro do “sistema educativo” – a que chamamos de “voz oficial” que afirma reiteradamente que os professoras/es são mal formada/os e nada sabem. Tais afirmativas são produzidas a partir de uma visão centrada no não saber, sem que de fato haja um investimento em refletir sobre o que realmente sabem/fazem os docentes ou como constituem seus saberes/fazer nos diferentes contextos de formação e atuação. Sendo assim, “é preciso que saibamos o que as professoras/es sabem, antes de propormos qualquer outra formação acadêmica” e complementamos que precisamos saber o que sabem esses estudantes que ficam “para trás” no fluxo escolar. (ALVES, 2010, p. 1196).

Voltando à questão que inicia a seção, percebemos que o uso desses pacotes voltados para corrigir os “erros” da escola se sustentam nesta compreensão do cotidiano escolar como caixa-preta impenetrável, criando uma linha direta entre propostas e resultados que ignora o *espaçotempo* relevante de criação curricular por docentes e estudantes, cujos saberes são negligenciados, negados, em nome daqueles que advêm dos materiais que devem aplicar. Essa perspectiva culpabiliza a caixa-preta pelas inconsistências dos *outputs* em relação aos *inputs*, acusando os docentes que ali se encontram de não ter “preparo” para lidar com o que lhes é apresentado, confiando à uma instituição externa àquela realidade a produção de soluções para problemas ali enfrentados, que lhe são inteiramente desconhecidos.

3 A RACIONALIDADE MODERNA, O PENSAMENTO NEOLIBERAL E A PROPOSTA DO ACELERA BRASIL

Muitos questionamentos surgiam diante daquele contexto de aceleração: é possível acelerar estudantes? É possível fazer “dois anos em um”? É possível que todos aprendam as mesmas coisas a partir do mesmo “pacote”?

Dialogamos sobre tais questões a partir de Santos (2010), referencial central do grupo de pesquisa de extensão, que nomeia a racionalidade moderna como uma razão indolente, que desperdiça experiências e se manifesta de quatro maneiras: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica.

Essa razão hegemônica produzida no ocidente é arrogante, pois ao tomar a si própria como modo último e único de conhecimento, não se preocupa em validar-se. Impotente, já que não se destina a pensar as grandes questões sociais por se perceber como exterior a elas. Metonímica, porque toma sua parcialidade por universalidade ao se considerar a única forma de racionalidade possível. Por fim, proléptica, devido a uma compreensão de futuro como a superação linear e infinita do presente, entendendo-o como previsível em seu processo de evolução permanente.

Entendemos que o projeto Acelera Brasil, e outros semelhantes, vendidos pelo IAS e outras entidades privadas de perfil semelhante, às Secretarias de Educação, seguem os critérios dessa racionalidade, visto que carregam as mesmas características elencadas por Santos, quando se tomam, sem necessidade de justificativa, como solução única das questões enfrentadas em diferentes contextos escolares, sem considerar os cotidianos e os fatores extraescolares que perpassam a vida desses

estudantes, bem como seus conhecimentos, centrando sua atenção apenas no fato de estarem “atrasados” em relação a um padrão que ignora o ponto de partida de cada um.

Essa racionalidade indolente e hegemônica produz monoculturas e, conseqüentemente, não existências: onde há multiplicidade ela só percebe o que encaixa em seus princípios, atuando ativamente na produção da invisibilidade de outras experiências, possibilidades e compreensões. Santos (2002) elenca cinco modos de produção de não existências na origem de cinco monoculturas: a primeira e mais poderosa é a monocultura do saber e do rigor do saber, inscrita na lógica do saber formal, que define a ciência moderna e a “alta cultura” como únicos critérios para definição de verdade e qualidade estética. Ambas se instituem como cânones exclusivos para a definição do que é conhecimento ou arte, definindo simultaneamente o que não é, produzindo, assim, a inexistência de tudo que não legitimam, transformando-os em ignorância e incultura.

A segunda lógica é a do progresso e do desenvolvimento, na qual se inscreve a monocultura do tempo linear, que se traduz na ideia de que a história tem uma única direção já conhecida para, a partir de tal percepção, produzir conceitos como progresso, evolução, crescimento, desenvolvimento, todos calcados nas trajetórias dos países centrais do sistema mundial que, por conseguinte, produz como inexistências os seus opostos, por meio de noções como as de atraso, subdesenvolvimento, tradição, vida pré-moderna, condições e princípios a serem superados.

A terceira lógica é a da estratificação social, na qual se inscreve a monocultura da naturalização das diferenças. Através desta lógica, determinadas diferenças são tornadas desigualdades insuperáveis, já que são naturais. Classifica-se as culturas e populações em categorias que naturalizam estas mesmas hierarquias. Os exemplos mais consolidados da manifestação desta lógica são a classificação sexual e a classificação racial.

A quarta lógica é da escala dominante, onde uma escala, a global, é adotada como referência, tornando todas as outras irrelevantes. Na modernidade ocidental esta escala aparece de duas formas principais: o universal e o global. Com isso, apenas o que é percebido como independente do contexto assume relevância, produzindo a inexistência de tudo o ue é particular, local.

A quinta e última lógica elencada por Santos (2002) é a da produtividade capitalista, na qual se inscreve a monocultura do produtivismo. Por via dela, o crescimento econômico é o objetivo inquestionável e maior, aplicado tanto à natureza quanto ao trabalho humano. Produtos e fins regidos por outras lógicas são desqualificados e tomados como inúteis, improdutivos.

As implicações dessas lógicas monoculturais ajudam a compreender os fundamentos do modelo educacional que justifica a criação e manutenção de uma turma de aceleração para alguns estudantes, oriundos de diferentes trajetórias vivenciadas nos mais diversos contextos, tendo como critério apenas seu rendimento escolar.

Entendemos que os estudantes e docentes dessas turmas de aceleração estão submetidos a todas essas monoculturas, que produzem diversas não existências e desperdiçam experiências. Em congruência com a ordem definida por Santos, em primeiro lugar, os estudantes são avaliados apenas pelos conhecimentos escolares que detêm, todos os demais saberes são tomados como não-conhecimento, transformando a ignorância em relação a um tipo de saber, o escolar, em ignorância em geral, e mesmo “burrice”, como nomeado por Raquel na narrativa que abre o texto.

Em segundo lugar, toma-se como “régua” um padrão de tempo para determinadas aprendizagens, baseado em “alunos ideais”, produzindo os atrasados que precisam, portanto, serem acelerados. Avançamos para a terceira lógica, que vai evidenciar a transformação de uma constelação de diferenças entre esses milhares de estudantes em uma só desigualdade inferiorizante: a defasagem idade-série, desconsiderando as inúmeras singularidades que ali residem.

Em quarto lugar, uma solução para as questões dos estudantes só adquire valor se puder ser reproduzida em escala, como mencionado no site do IAS, desqualificando qualquer construção de soluções locais, invalidadas *a priori*. Por fim, a educação é tomada como mercadoria, cujo valor é definido pela sua capacidade de interessar ao mercado. Sua eficácia é calculada de modo externo e seguindo os

padrões monoculturais da produção capitalista, invisibilizando todo processo e resultados que fogem à sua lógica.

Cabe ressaltar que ao desconsiderar outras formas de conhecimento, temporalidades, culturas, escalas e produtividades, o pensamento moderno subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, conseqüentemente, outras possibilidades de futuro.

Como vimos, a vida cotidiana das escolas não fica ileso a essas produções de inexistências, visto que não há um mundo escolar e outro social que coexistam de modo estanque, mais sim a existência de um *dentrofora* (Alves, 2010) da escola, em diálogo. O que reafirmamos aqui, é que a aparente inexistência de alternativas locais aos problemas enfrentados nas e pelas escolas, estudantes e professoras/es é, efetivamente, uma produção de invisibilidade das criações e realidades específicas, que existem nos diferentes cotidianos, mas são invisibilizados por essas monoculturas hegemônicas. Trata-se de um processo de negação em que elas são descredibilizadas até o ponto de não serem consideradas como existentes, tornando-se invisíveis. Muitas das práticas e projetos vivenciados pelos sujeitos das escolas são regidos por lógicas que escapam às lógicas monoculturais e, por isso, são invisibilizadas, tornadas inexistentes ou ineficazes.

4 A TURMA DE PROJETO E SUA REALIDADE: normas impostas e criação de esperança no cotidiano

As narrativas dos bolsistas que entraram em uma turma de aceleração e mergulharam em seu cotidiano expressam seus processos de formação no cotidiano. Lembrando o cenário em que essa experiência concreta se inscreve, voltamos ao site do Instituto Ayrton Senna - IAS⁷. Os pacotes disponíveis são chamados de “soluções educacionais concretas” desenvolvidos para “responder aos principais desafios das redes de ensino no Brasil”, pois desenvolvem “soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala.”

Essas “soluções” estão presentes em dezenove estados, em mais de setecentos municípios do Brasil, impactando cerca de 1,8 milhão de crianças e jovens. Cabe ressaltar que o IAS estabelece parcerias com o “Todos pela Educação”, movimento criado por empresários, e financiado por patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro (MARTINS, 2008).

A inserção dos bolsistas de extensão em uma turma do Projeto Acelera, formada por aproximadamente 18 estudantes, com idades entre 11 e 15 anos que, se aprovados, podem “recuperar de 2 a 4 séries perdidas com repetências” se deu de modo contínuo, por um período. A cada dia da semana, um dos bolsistas realizava uma observação participativa na turma.

Ainda no site do IAS o Projeto Acelera é apresentado como uma:

solução educacional desenvolvida pelo instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente.⁸

Logo nas primeiras semanas de atuação, os bolsistas se inquietaram com o agrupamento de todos os estudantes que apresentaram dificuldades em cumprir o fluxo escolar em uma mesma turma. A primeira impressão que trouxeram para as discussões no grupo foi:

⁷ Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/>>. Acesso em 01 de março de 2017.

⁸ Disponível em: <www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/>. Acesso em 1º de março de 2017.

A turma é composta de alunos majoritariamente negros, sendo todos eles moradores de favela. A classe é bastante agitada, dispersa. A maioria dos estudantes possui dificuldade para ler, escrever e até mesmo permanecer na sala de aula por mais de uma hora. A convivência entre os alunos é de pouca cordialidade, e por vezes reagem de forma agressiva na interação com os colegas. (COELHO; et al., 2017).

Esta turma é segregada do resto da escola, é a “turma do projeto” e acaba sendo estigmatizada como a turma dos fracassados. A esses estudantes destoantes, assim como aos professores regentes destas turmas, são oferecidos manuais, controle e avaliações diferentes do resto da escola. Até mesmo as tarefas de casa são pré-definidas pelas apostilas, já que cabe aos professores aplicar o previsto e aos estudantes, entendidos como incapazes de qualquer autonomia, apenas usar o material comprado pela SME para aprender.

Essa estigmatização e segregação geram na sala de aula, que poderia ser um *espaçotempo* de experiência de um viver digno, um clima de hostilidade e desinteresse, que ocasionou sentimentos angustiantes nos bolsistas que estavam imersos no cotidiano daquela turma.

Mas admito que essa primeira semana foi a mais complicada. Eu passei mal fisicamente na sexta-feira, fiquei sem ar no meio da rua, desesperada. Ficava pensando o que era aquilo no que estava me metendo, se esses estudantes estariam vivos na próxima sexta, se eles tinham com o que se alimentar. Típicos estereótipos sobre as classes populares, mas que são difíceis de se desvencilhar. Eu mal os conhecia, mas já me preocupava com a continuidade de sua existência (Rachel de Queirós).

A vivência na turma de aceleração me forneceu reflexões e momentos de raiva e frustração, revivendo a insegurança sobre se eu era ou não era capaz de ser professor. (Manoel de Barros).

Claro que no Ensino Fundamental vivenciei conflitos, mas nada como vi na Turma do Projeto. Violência intensa, física, verbal, atitudinal. Cada apelido, cada tapa, cada grito era, na minha cabeça, um impulso para o novo massacre de Realengo⁹. O massacre completou cinco anos exatamente na semana que fui à escola pela primeira vez, e isso ficava martelando na minha cabeça. E nessa visão, o aluno X seria o autor do massacre. Para mim, ele é o mais humilhado, xingado, agredido, e eu sinto que ele realmente sofre, chora, que machuca (Rachel de Queirós).

A entrada na escola mobilizou os bolsistas, que buscaram respostas para tais sentimentos e indagações. Suas narrativas tiravam da invisibilidade as situações, muitas vezes naturalizadas, de exclusão daqueles que não são colocados para fora do processo, mas permanecem dentro dele sendo excluídos indefinidamente. Skliar (2005) chama esse processo de *inclusão excludente*, como se o lugar dessas pessoas no mundo já estivesse reservado e eles não precisassem aprender o que a escola se propõe a “ensinar”.

O convívio com a professora da turma evidenciou que não só os estudantes tinham suas experiências escolares cerceadas, mas os saberes da docente eram invisibilizados e desprezados:

A professora disponibilizou o manual dela para a gente e, ao observarmos o modo como ela é orientada a utilizá-lo, percebemos que o planejamento das aulas não é pensado pelo professor, mas sim pré-estabelecido pelo projeto. Também não cabe ao professor avaliar seus alunos, visto que são realizadas avaliações periódicas também pré-estabelecidas e elaboradas pelo IAS (COELHO; et al., 2017).

Nem mesmo a tarefa de elaborar meios de avaliar seus estudantes é “permitida” ao professor. A

⁹ Massacre de Realengo refere-se à chacina ocorrida em 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 13 e 16 anos, e deixando mais de treze feridos. Oliveira foi interceptado por policiais, cometendo suicídio. A motivação do crime figura incerta, porém a nota de suicídio de Wellington e o testemunho público de sua irmã adotiva e o de um colega próximo apontam que o atirador era reservado e sofria bullying. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo>. Acesso em 14 de julho de 2017.

avaliação se resume ao instrumento avaliativo ‘prova’ e estas são periódicas e elaboradas pelo IAS. Uma das bolsistas narra a aplicação e correção de uma delas:

A prova abordou elementos relacionados ao meio ambiente e à saúde. Apesar de apresentar tópicos potencialmente relevantes de serem trabalhados e avaliados – como a educação ambiental e a identificação de hábitos saudáveis –, a avaliação é composta por oito questões de 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 (Cecília Meireles).

Dessas narrativas, emergem concepções sobre conhecimento, educação, fazer docente, avaliação e processos de ensino e aprendizagem. Muitas delas em pleno desacordo com o conhecimento que o campo educacional tem produzido. Não é de agora que alunos e professores vêm sendo submetidos a projetos que limitam possibilidades de experiências, negam a humanidade, invisibilizam saberes, sem que, ao menos, a eficácia desses seja verificada: Como parte da pesquisa buscamos por publicações acadêmicas que pudessem nos trazer os embasamentos dessa tentativa de correção da defasagem idade/série. A partir dessa busca, verificamos que os trabalhos existentes são mais voltados para balanços do programa Acelera Brasil em um dado período de tempo, do que voltado para seu embasamento teórico/epistemológico/metodológico, sendo normalmente de autoria de entidades privadas como a Fundação Carlos Chagas Filho e/ou de autores desprovidos de pós-graduação em Educação (LALLI, 2000; OLIVEIRA, 2002; GATTI, 2008) e, portanto, não podemos considerá-los como teóricos em educação (COELHO; et al., 2017).

Como foi possível perceber, inicialmente todo o grupo, do qual fazem parte as orientadoras e os bolsistas, se sentiu muito angustiado com o que aquele cotidiano despertava e chegamos a questionar se aquela experiência seria, de fato, uma contribuição para a formação docente. No entanto, desejávamos, com a imersão dos bolsistas na turma, ao contrário de produzir inexistências ou realimentá-las, compreender aquele cotidiano para, a partir disso, enriquecer os horizontes de alternativas para aqueles sujeitos. Também já havíamos aprendido, com Certeau, que discutiremos a seguir, que sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado para consumo, então certamente aquele cotidiano não se resumia ao que lhes era prescrito pelo pacote.

Segundo o site do IAS, ao longo de 20 anos, o projeto Acelera Brasil impactou cerca de um milhão de estudantes e 33 mil educadores em 947 municípios parceiros distribuídos em todos os estados brasileiros. A magnitude desses números em si só já ocasionou uma série de questionamentos por parte dos bolsistas: seria possível uma proposta única solucionar as questões complexas desta diversidade de estudantes e escolas?

A cogitação de se ter uma solução generalizante para uma vasta diversidade de cotidianos e desafios escolares confrontou-se com os estudos de Certeau (2003) que vínhamos desenvolvendo. Certeau foi um historiador francês que realizou uma pesquisa encomendada por um órgão público sobre os problemas de cultura e sociedade. Nela, o pesquisador não procurou elaborar conclusões generalistas ou um “diagnóstico definitivo que encerrasse o futuro, mas sobretudo compreender o que estava acontecendo”. Tendo tal objetivo, sua pesquisa entrecruzou métodos e deslocou a atenção dos sujeitos entendidos como consumidores passivos de cultura para sujeitos que recriam, anonimamente, nos usos do que lhes é dado para consumo, por meio de suas práticas e desvios nos modos de usar esses produtos. (CERTEAU, 2003, p.10-13).

A empreitada teórica encarada por Certeau visou a estudar a formalidade e as modalidades das operações culturais criadas pelos sujeitos comuns para dar-lhes inteligibilidade, o que podemos compreender como um esforço de credibilização dessas produções, buscando a “lógica deste pensamento que não se pensa” (CERTEAU, 2003, p.43). Tendo esse intuito, o pesquisador precisou se afastar dos modos convencionais de pesquisa social, mais voltadas para questionários que permitem criar

dados estatísticos, pois esse processo de investigação deixava escapar o que mais lhe interessava: “as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis”. (CERTEAU, 2003, p. 15).

Sendo assim, o autor voltou-se para as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas dos sujeitos ordinários/comuns, notando que à primeira vista o que percebemos como consumo passivo é, na verdade, usos próprios dos praticantes da vida cotidiana, que empregam os produtos impostos a seu modo e, com isso, inventam “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2003, p. 38).

Esse movimento acontece porque, sendo impostos por uma ordem dominante, tais produtos não podem ser rejeitados ou modificados diretamente pelos sujeitos. Porém, também não podem esses sujeitos serem despidos de suas referências antes de consumi-los para usarem as referências do sistema que os fabricou. Em outras palavras, não há uma aplicação de sistemas impostos na prática e sim bricolagens realizadas pelos praticantes entre o que foi imposto e seus usos em terrenos habitados (por sujeitos e referenciais). Onde se pensava a aplicação, há criações e resistências que paulatinamente modificam o imposto, numa arte de “fazer com” o que o opressor prescreve. Certeau entende essas artes de fazer a partir das “possibilidades oferecidas pelas circunstâncias” como táticas desviacionistas, entendendo as operações desse “fazer com” como operações de “uso” (CERTEAU, 2003, p. 92-93).

Ora, se as prescrições normativas não são capazes de definir uma realidade, e quem a produz são os praticantes do cotidiano pelos usos que fazem das normas, se desejávamos apreender como acontecia o Projeto Acelera Brasil naquele cotidiano com o qual começávamos a conviver, não era suficiente nos debruçarmos apenas sobre os materiais didáticos, normas, avaliações e manuais oferecidos pelo projeto para aquela turma. De modo congruente com o pensamento cerateauiano sobre a vida cotidiana, ao mergulharmos naquele cotidiano podíamos buscar compreender as operações dos praticantes, os usos que faziam de tudo isso. E percebemos a classe como viva, repleta de criações, resistências e experiências desconsideradas pelo “pacote” imposto àqueles sujeitos.

Sabemos que atuar nos cotidianos escolares brasileiros significa, por vezes, atuar junto a infâncias, adolescências e juventudes submetidas a condições precarizadas de vida, onde percursos escolares são entrelaçados por trajetórias humanas desumanizadas. Tal realidade desestabiliza as experiências escolares discentes e docentes, desestabilização esta que pode ocasionar tanto uma precarização do trabalho, tornando-o um mal-estar, quanto impulsionar uma reinvenção da docência na medida em que está se sente imbuída, diante das circunstâncias, a proporcionar experiências mais dignas e humanas nesses contextos.

Sendo assim, embora aquela turma fosse submetida a diversas padronizações e tentativas de homogeneização das diferentes realidades, a partir dos estudos de Certeau partimos da premissa de que, para além dessas proposições formais e prescrições, havia criações. Diante deste desafio buscamos a revalorização e credibilização dos saberes e experiências presentes naquela turma, em contraposição à lógica hegemônica.

Há uma racionalidade dessa lógica que pode ser percebida, também, nesses pacotes voltados para os estudantes “fracassados”, que presume já saber o que sabem e, principalmente, o que não sabem os estudantes e os docentes. Partindo desse “já sabido” é que são propostos esses materiais e formações continuadas sem que sejam investigadas as possibilidades inscritas nas realidades, deixando de lado os múltiplos contextos e fatores que os compõem.

Bem antes de fazer resplandecer, em sua escatológica glória, a grande luz (luce) do Paraíso, Dante quis reservar, no vigésimo sexto canto do Inferno, um destino discreto, embora significativo, à “pequena luz” (luciolia) dos pirilampos [...] O espaço todo é salpicado - constelado, infestado – de pequenas chamas que parecem vaga-lumes, exatamente como aqueles que as pessoas do campo, nas belas noites de verão, veem esvoaçar, aqui e ali, ao acaso de seu esplendor, discreto, passante, tremeluzente. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.11-12).

Se à primeira vista aquele cotidiano parecia-nos demasiadamente sombrio, quase infernal, este cenário fazia com que qualquer lampejo de esperança, de criação, de alegria reluzisse aos olhos.

Sendo assim, apesar de todo esse contexto controlador, os bolsistas ainda encontraram ânimo e

esperança, pois sabemos que, para além das prescrições, há uma vida na escola que não é passível de controle, que os sujeitos a que são destinados esses projetos não consomem passivamente os produtos a eles impostos. Na medida em que os *usam* (CERTEAU, 1994), criam experiências, conhecimentos e valores.

Propusemos a realização de uma reunião por mês com a professora regente e as coordenadoras do projeto de extensão para tratarmos de nossa atuação na turma e planejarmos as atividades. Em uma dessas reuniões, a professora nos apresentou a ideia do projeto ser elaborado a partir da temática “Samba”, devido à proximidade com os 100 anos de Samba. O entusiasmo dela com o tema foi importante para concordarmos com ele e, então, planejarmos o nosso envolvimento no desenvolvimento do projeto. A partir dessa abertura elaboramos atividades voltadas para o projeto e tentamos construir um planejamento em conjunto, sabendo a exigência de que o projeto também deveria dialogar com as matérias obrigatórias presentes nos materiais didáticos do Acelera Brasil. Deste modo, nos comprometemos a trazer novas atividades a partir das condições que nos eram dadas, ao mesmo tempo que experienciamos a docência em suas diversas fases: planejamento, seleção de materiais, realização das aulas e reflexão sobre a prática. (COELHO; et al., 2017).

Esta mudança de postura/olhar fez com que, ao invés de enxergarmos aquela experiência como algo completamente negativo para os bolsistas, percebêssemos essa vivência como um movimento necessário de esperança, aposta e crença na capacidade de resistência, criação, reinvenção que os docentes e estudantes têm apesar de serem alvo de políticas públicas que consideramos errôneas. E isso apesar de serem considerados fracassados, apesar de serem controlados, apesar de serem vistos como mera fonte de lucro, ou seja, apesar de tudo.

Eu agradeço pela oportunidade de estar lá, vivenciando, escutando, observando toda a complexidade emocional, cognitiva, relacional e conflituosa dessa escola. Muitas vezes me sinto ambígua quanto à essa experiência: por diversas vezes frustrada, mas ao mesmo tempo com o desejo de fazer diferente. E o meu otimismo da vontade¹⁰ é esse, de acreditar que estar constantemente refletindo sobre a minha atuação profissional pode torná-la mais impregnada de sentidos para os meus estudantes. (Raquel de Queiros).

No último dia do semestre passado, com poucos estudantes em sala, eu me senti mais à vontade e consegui olhar melhor para cada estudante e procurar achar formas de explicar o que a gente queria aprender. Aquela turma provavelmente plantou sementes de reflexão em mim que irão germinar com o tempo. Mas uma que já germinou é a esperança, a vontade, o esforço e a consciência de que, em minha trajetória docente, eu nunca me torne um professor anestesiado e acomodado. E penso que, para isso, é importante continuar estudando, conversando e convivendo com pessoas que também acreditam no que fazem. (Manoel de Barros).

É essa busca daquilo que pode existir nas realidades para além da “produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta” dos modelos e normatizações que buscam controlar e se impor às realidades que se torna relevante no processo de formação desses bolsistas. Entram, a partir dos questionamentos citados acima e outros semelhantes, num processo de busca dessa outra:

“produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfrelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-

¹⁰ A referida expressão remontaria a uma consistente genealogia do saber desde o jornalista communard Benoît Manlon e o literato niilista Friedrich Nietzsche passando pelo dramaturgo socialista francês Romain Rolland e, enfim, o dirigente comunista italiano Antonio Gramsci. (In: SPRIANO, Paolo. “Come Quella ‘Massima’ Arrivò Fino A Gramsci?”, In: Corriere della Sera, 29/10/1984 apud La Ultima Ricerca, Roma, Ed. l’Unità, 1988). Disponível em: <blog.esquerdaonline.com/?p=3017>. Acesso em 9 de julho de 2020.

invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos (CERTEAU, 2003, p. 94) (Aspas do autor).

Podemos afirmar, sem medo de errar, que não basta ter acesso apenas a documentos oficiais para sabermos o que de fato acontece dentro das escolas. Há as criações cotidianas dos praticantes, os usos não autorizados do que lhes é imposto, conforme a experiência do projeto do samba e outras, que habitam as escolas, mesmo que de modo quase invisível.

Ainda que beirando o chão, ainda que emitindo uma luz bem fraca, ainda que se deslocando lentamente, não desenham os vaga-lumes, rigorosamente falando, uma tal constelação? Afirmar isso a partir do minúsculo exemplo dos vaga-lumes é afirmar que em nosso modo de imaginar jaz fundamentalmente uma condição para nosso modo de fazer política. A imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração. Reciprocamente, a política, em um momento ou outro, se acompanha da faculdade de imaginar (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 60-61).

PRODUÇÃO “CLANDESTINA” DE MUDANÇAS NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS

Ao longo do texto, vimos, a partir da experiência vivenciada por bolsistas do grupo de pesquisa em uma turma do Projeto Acelera Brasil, que, através de um processo dicotômico e classificatório, professores e estudantes são submetidos a “pacotes” vendidos como panaceia às Secretarias de Educação como se estes pudessem resolver os problemas enfrentados nos processos de escolarização e de aprendizagem desses estudantes. Não há preocupação com um embasamento pedagógico efetivo, nem diálogo com estudos atuais no campo da educação, que evidenciam a ineficácia da maior parte dessas propostas e materiais. Ao contrário, observamos grande preocupação supostamente tecnicista, mas politicamente definida e a produção/venda de materiais didáticos padronizados que buscam homogeneizar as aprendizagens.

No caso apresentado, percebemos que a “solução” vendida se espelha no pressuposto de que ao professor cabe apenas seguir os manuais, livros e avaliações para que o problema defasagem/série seja sanado. O conteúdo da “caixa-preta” é negligenciado e, nessa perspectiva, só vale cumprir o que é determinado pelos *inputs*, supostamente capazes de, minimizando os efeitos do que se passa na caixa-preta, levar aos *outputs* desejados, no caso, a aceleração das aprendizagens.

O que percebemos é que tal projeto, que olha a escola do alto e de fora, desconsidera a autoria e os saberes dos professores, assim como o contexto dos estudantes e os saberes que neles teceram e contribuem para a desvalorização do trabalho docente e para a precarização do processo de *aprendizagem* desses estudantes. O principal efeito observado na turma pesquisada é a instauração de um clima de desestímulo e hostilidade devido à segregação e desumanização às quais são submetidos. Nas narrativas dos bolsistas, ficou evidente o quanto o Projeto tem segregado estes estudantes do restante da escola, criando um estigma de fracassados, ao negligenciar os seus conhecimentos, contextos, valores e desejos. Essas mesmas narrativas evidenciam também que as normas, currículos e políticas são *pensadas/praticadas* e (re)traduzidas no cotidiano, criando diferentes vivências e possibilitando, apesar de tudo, experiências pautadas na esperança, no respeito mútuo e em diálogo com os conhecimentos que circulam nas salas de aula, de estudantes e professores. Entendemos que isso foi importante para a formação dos bolsistas, na medida em que lhes permitiu perceber o quanto as realidades escapam ao que lhes é imposto como norma a partir das reinvenções destas e dos usos que os praticantes fazem delas na produção “clandestina” de mudanças, adaptações e criações, nos cotidianos das escolas.

Com isso, entendemos, finalmente, que a experiência vivida possibilitou uma (trans)formação dos bolsistas, como nos aponta a narrativa de abertura deste texto, o que nos leva a refletir sobre a importância de uma formação contínua pautada no repensar da própria vida e no compartilhamento das experiências vividas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 1-49.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-10.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COELHO, Andressa; [et al.]. Entre práticas e narrativas: trabalho e formação docente em um cotidiano escolar de aceleração. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça Regina Franco da Silva (Org.) *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*, DP Et AlII: Petrópolis, 2017.
- COMERLATTO, Luciani Paz; PERONI, Vera Maria Vidal *Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heteronoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- GERALDI, Corinta Maria Crisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.
- HYPOLITO, Alvaro Moreira. [et al.] Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.
- LATOURETTE, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*. N ° 4. Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.
- MARTINS, André Silva. Todos Pela Educação: projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI. In: 31ª reunião anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.177-215, jul. 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et AlII, 2012.
- PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (*Doutorado em Educação*) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva.; CAMPOS, Marina Silva Nunes. Ser professor: embates da profissão docente. In: Reunião Nacional ANPED, 38ª, 2017, São Luís. *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2017. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_188.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro de 2002, p. 237-280

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*., São Paulo: Cortez 2010.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3. p. 1512- 1529, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

Recebido em: 15/07/2020

Aceito em: 30/09/2020

Publicado em: 09/11/2020