



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 188

SER PROFESSOR: EMBATES DA PROFISSÃO DOCENTE

Graça Regina Franco Da Silva Reis – CAp/UFRJ

Marina Santos Nunes De Campos – CAp/UFRJ

Agência Financiadora: FAPERJ

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada no ano de 2016 que se deu a partir da inserção de estudantes/bolsistas de iniciação científica e extensão em uma turma do Projeto Acelera Brasil numa escola municipal carioca. Para isso, o texto aborda os processos de tessitura das políticas educacionais, mostrando como as parcerias público-privadas vêm ganhando lugar nas políticas oficiais. Por meio das narrativas dos bolsistas, o texto aponta o quanto tais políticas interferem na vida dos estudantes submetidos a elas e na autonomia docente. Por fim, aponta esta experiência vivida como possibilidade de (trans)formação na vida dos estudantes/bolsistas, o que evidencia a importância de uma formação contínua pautada no repensar da própria vida e no compartilhamento das *experiênciaspráticas* vividas.

Palavras-chave: Profissão docente; Autonomia docente; Acelera Brasil.

Quando começamos a atuar na escola¹, 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, 2016)².

Ao iniciarmos este texto com a narrativa da aluna/bolsista Rachel de Queiroz³, contextualizada pela inserção do grupo de pesquisa e extensão em uma “turma de projeto” de uma escola municipal do Rio de Janeiro, onde são reunidos alunos com defasagem idade-série, visando à “aceleração” no fluxo escolar desses estudantes, queremos destacar o quanto ela nos parece emblemática para pensarmos as muitas

¹ Escola na Zona Sul do Rio de Janeiro onde aconteceu a pesquisa no ano de 2016.

² Manteremos as narrativas com espaçamento 0,4 a fim de dar às narrativas dos bolsistas o mesmo *status* que às citações de diferentes autores.

³ Os bolsistas participantes da pesquisa tiveram seus nomes preservados e trocados pelos de escritores e escritoras de literatura.

questões referentes às discussões que se dão cotidianamente no interior das escolas sobre a produção de um sujeito que não “sabe” e que, portanto, não deve ser “promovido”. Nessa discussão, reconhecemos uma afirmação sutil de que na “escola” não há espaço para o reconhecimento e respeito às diferenças. Todos precisam saber as mesmas coisas que devem ser aprendidas no mesmo tempo, caso contrário, são incapazes, fracassados e nada sabem. Ou seja, identifica-se uma necessidade de atribuição ao desconhecido de uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo.

Nesse embate, que é dicotômico e classificatório, vemos a construção de um Outro a quem são atribuídas marcas identitárias particulares que o inviabilizam – ele é o violento, o pobre, o incapacitado (ARROYO, 2010; SKLIAR, 2005). Assim, justifica-se a violência da exclusão, naturalizam-se processos ideológicos e culturais e espera-se que este outro não “perturbe” o processo, assumindo sua condição de inferioridade.

Outra riqueza que se desenha neste diálogo é a reflexão que a aluna/bolsista faz a partir do que “aprendeu” na vida escolar: a repetência como lugar do fracasso, como lugar daquele que é “burro”, como ela aponta, e do quanto, após um ano trabalhando com alunos de uma turma de “repetentes”, consegue refletir sobre o tema e desviar seu olhar de modo a ter outras e novas concepções sobre o tema.

A partir, então, dos indícios que a narrativa nos aponta, apresentamos o objetivo deste texto, que é discutir a concepção presente em muitas políticas e discursos de que o “fracasso da escola” se dá porque os professores não estão preparados. O trabalho se fundamenta na experiência vivida durante um ano numa turma do projeto Acelera Brasil numa escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, que objetivou apontar/desinvisibilizar a complexidade que faz parte da vida do processo de formação que é contínuo e a importância das narrativas nesse processo. Usa, para isso, uma metodologia/política que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências e de histórias de vida. Defendemos que a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, pois

[...] em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos

de milhares de “situações” de *aprendizagem* *em* *sino* que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas (ALVES, 2010, p. 1.196).

Para iniciar essa conversa/narrativa, primeiramente apresentamos o projeto de pesquisa e extensão, contexto desta pesquisa. Na segunda parte, discutimos duas ideias importantes: de início, apresentamos a concepção de que as políticas oficiais de formação se tecem a partir dos embates cotidianos entre diferentes grupos, ou seja, não há uma política separada da prática (OLIVEIRA, 2013), o que significa que todas as ações desenvolvidas pelos praticantes das escolas são, também, fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos. Em seguida, trazemos uma discussão acerca do que vem sendo dito em textos oficiais de políticas sobre a formação de professores, indicando o quanto estas têm colocado o professor no lugar daquele que apenas faz e reproduz. Apresentamos, então, o projeto Acelera Brasil, parceria público-privada que vem sendo utilizada nas escolas do município do Rio de Janeiro, trazendo por meio das vozes dos bolsistas de iniciação científica e de extensão como a vivência nessa turma refletiu nas suas vidas.

1 – O início de tudo

O projeto de pesquisa e extensão que dá origem a este trabalho é desenvolvido por docentes do Ensino Fundamental I de um Colégio Federal do Rio de Janeiro desde agosto de 2010 e “nasce” do desejo de trocar experiências com *colegas* *professores*⁴ de outros *espaços* *tempos* escolares. Representa uma tentativa de (re)discutir as escolas que temos, a partir de conversas com professores que vivem os seus cotidianos. Justifica-se, portanto, por sua intencionalidade de buscar caminhos para pensar uma escola pública democrática em seus saberes e acessível a todos.

Buscamos, assim, valorizar os conhecimentos docentes por meio da troca de *experiências* *práticas* (REIS, 2014) em rodas de conversa, entendendo que este conhecimento narrado é potente para compreendermos que saberes circulam nos

⁴ Usamos, como aprendemos com Alves (2001), o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas (FERRAÇO, 2003, p.25).

espaçotempos escolares para além do que as políticas de formação e de currículo atual percebem e valorizam.

Dessa forma, o projeto propõe uma formação que pense os saberes numa perspectiva ecológica (SANTOS, 2009), algo plural e infinito, só possível no diálogo entre os conhecimentos⁵ que perpassam os cotidianos das escolas, “calando” os silêncios e povoando de vozes, o que, *a priori*, já é polifônico por meio da troca de *experiênciaspráticas* plurais.

Atualmente, compõem o grupo cinco professoras, dez bolsistas de graduação de licenciaturas diversas (Biologia, Geografia, História, Letras e Pedagogia) e duas bolsistas de Ensino Médio, alunas do colégio federal em questão.

Desde sua fundação, o grupo atua na extensão, assim como organiza grupos de pesquisa de estudos teóricos. Oferece como um dos braços do projeto um curso de extensão que é dirigido para professores das séries iniciais do ensino fundamental e para graduandos em diversas licenciaturas. Suas “aulas” ocorrem semanalmente, no segundo semestre de cada ano, e o curso se organiza em módulos, relacionando disciplinas do Ensino Fundamental I a temáticas que pensem a profissão docente. A metodologia do curso se dá por meio das rodas de conversa, abrindo espaço para narrativas sobre as experiências e anseios dos cursistas.

Por alguns anos, foram realizadas também formações com professores da Secretaria Municipal de Educação de Queimados (2010-2014) e da Rede Municipal de Itatiaia (2015), municípios localizados no Estado do Rio de Janeiro.

No ano de 2016, a atuação do grupo de extensão se deu em uma escola da rede municipal carioca, localizada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Como é comum ao contexto carioca, os bairros abrigam diferentes realidades; o morro e o asfalto, como dizem os alunos, dividem espaço: de um lado, condomínios e prédios de luxo, do outro, as comunidades, também conhecidas como favelas. É das favelas dessa região que o corpo discente da escola é proveniente. Esta instituição oferece vagas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II e conta também com “turmas de projeto”. Estas “turmas de projeto” em geral nascem de parcerias da Secretaria de Educação com programas educacionais da iniciativa privada; no caso apresentado neste trabalho, trata-se da atuação do programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna (IAS). Existem duas turmas na escola diretamente ligadas a esse projeto, e foi numa

⁵ Nossa opção é usar as palavras saber e conhecimento como sinônimas.

delas que o grupo atuou por meio da inserção de seis bolsistas no contexto da sala de aula. É desta experiência que emergem as reflexões que serão abordadas neste trabalho (COELHO; et al., 2017).

2 – Os que *pensam* fazem educação: políticas como criações cotidianas

Nos primórdios dos estudos do currículo, o cotidiano escolar era concebido como uma “caixa-preta” (ALVES; OLIVEIRA, 2002). Essa metáfora se baseia no sistema de entendimento, herdado pela ciência moderna, que se algo é desconhecido, complexo e imprevisível, conseqüentemente não é passível de ser compreendido ou controlado. Deste modo, para analisá-lo 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. Esta metáfora no campo educacional entende a caixa-preta como o cotidiano escolar (que engloba as práticas docentes e discentes, seus contextos e etc.), os *inputs* controláveis como as normas curriculares, materiais didáticos e etc., e o *output* como os resultados escolares, medidos pelas avaliações. De acordo com a diferença entre as expectativas e os resultados, mudanças seriam procedidas nos *inputs*, este é o *feedback*.

Sob essa compreensão, não importa o que acontece dentro da caixa-preta, mas sim o que é direcionado a ela e o que ela produz de quantificável e, conseqüentemente, se o resultado esperado não é alcançado, devemos nos voltar para realizar mudanças nos *inputs* (currículos, normas, materiais didáticos e etc.), concebendo o cotidiano escolar como algo negligenciável em si, apenas modificável de fora para dentro, dando centralidade à administração escolar e ao controle docente em detrimento da prática escolar e acreditando ser impossível e desnecessário conhecer o que se passa no chão da escola.

Partindo desse acordo, é criado um ideal de escola, planejada de fora e “do alto” dela, compreendida como “lócus de aplicação desses planos”. De fora, são enviados os recursos e se verifica o trabalho realizado lá dentro por meio de provas gerais que se dirigem aos produtos. Comumente a culpa por *outputs* insatisfatórios (fracasso escolar) é colocada sobre a caixa-preta, ou seja, a responsabilidade por resultados diferentes dos esperados recai sobre professores e alunos, pois falharam na aplicação dos *inputs* (recursos oferecidos) (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p.79-80).

As influências deste modelo de pensamento ainda se fazem notar no discurso e no imaginário de muitos 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, legada do paradigma científico, a de que ao sujeito comum só cabe o fazer, ou seja, nessa lógica, o fazer e o pensar estão em campos separados.

O paradigma cientificista subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, conseqüentemente, outras possibilidades de futuro. Além de banir do repertório de conhecimento válido do mundo diversas formas de pensar não baseadas no paradigma científico, a modernidade expulsou do “homem” o sujeito empírico, consagrando apenas o sujeito epistêmico. Isso porque o conhecimento objetivo, almejado pelo cientificismo, não poderia aceitar valores humanos ou religiosos (SANTOS, 1996), crenças ou juízos que poderiam contaminar a neutralidade do conhecimento.

Essa é uma ideia que retira das relações a sua complexidade, como se a vida fosse estanque, separada em quadrados em que cada sujeito ocupa o seu espaço sem atravessar as fronteiras que o delimitam. Segundo Morin (2001), fomos ensinados a isolar objetos do meio ambiente, as disciplinas das relações entre elas. Dessa forma, reduzimos o que, *a priori*, é complexo ao simples, ou seja, somos ensinados a decompor, a eliminar a desordem e as contradições. Nesse mundo sem complexidade, criado no imaginário dos sujeitos que separam o pensar do fazer, criam-se os especialistas, aqueles que pensam as políticas de educação muitas vezes numa visão determinista, mecanicista, quantitativa e formalista, deixando de fora a subjetividade, a afetividade, a liberdade e a criação. Um *espaçotempo* onde há os que elaboram políticas em gabinetes fechados e há os professores que apenas as executam. Nessa relação, em que um pensa e outro executa, sempre de forma vertical, “os problemas não resolvidos da realidade são sempre ‘culpa’ de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas” (OLIVEIRA, 2013, p. 378), ou seja, dos professores.

Os estudos com os cotidianos, nossa opção *epistemológica-teórica-política*, têm nos ensinado a impossibilidade dessa falta de circulação e dessa relação vertical. Somos sujeitos e fazemos parte de uma rede em que poderes, saberes, afetos e fazeres circulam a todo o tempo, mostrando a impossibilidade de separar o pensar do fazer. Entendemos

que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com seus respectivos atores em cada lado do processo, é uma perspectiva que tenta deixar de fora a riqueza da vida real nas escolas.

Stephen Ball (2001) se refere à produção dessas políticas (ele trata especificamente das políticas de currículo) como um “ciclo de políticas”, ou seja, ele usa a circularidade para compreender como políticas e práticas se influenciam mutuamente, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Com a imagem dessa circularidade, ele aponta que políticas oficiais e práticas desenvolvidas nas escolas interagem e, dessa forma, se determinam mutuamente de forma dinâmica e flexível.

Concordando com Ball acerca da impossibilidade de separação entre política e prática, discutimos a tessitura dessas políticas a partir da metáfora da rede, ou seja,

[...] nela é possível estabelecer um sem número de percursos para se ir de um ponto a outro ponto, complexificando as lógicas de compreensão dos múltiplos *espaçotempos* do viver humano, exigindo que esses sejam percebidos como não completamente ordenados, nunca, porque fruto de múltiplas de diferentes práticas, em permanente mudança (LEFEBVRE, 1983, p. 35-36).

Essas redes interagem horizontalmente envolvendo todos os que *pensamfazem* educação “mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção” (OLIVEIRA, 2013, p. 378). Edgar Morin (1995), em seus estudos acerca do *complexus*, alerta-nos sobre a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor, o que nos move a pensar que as políticas são tecidas em rede e são resultado dos embates cotidianos.

3 – O que temos percebido acerca das políticas “pensadas” para a educação?

Como vimos, a tessitura das políticas educacionais se dá por um processo complexo, repleto de embates entre as diferentes posições políticas, crenças e valores das instituições e sujeitos envolvidos no campo educacional; no entanto os currículos/políticas oficiais educacionais são apresentados despidos da sua

complexidade (SÜSSEKIND, 2014), ou seja, sem que sejam revelados os processos e escolhas que estão por trás dos documentos, naturalizando algo que é pleno de valores e ideologias.

O resultado desse processo complexo de negociação é exposto sob a forma de documento, e a ele é conferido um poder superestimado de reger o que e como os professores ensinarão e, conseqüentemente, o que os alunos aprenderão. Partindo dessa aposta, nos documentos são criadas avaliações que visam conferir/controlar a aplicabilidade dos mesmos.

A intenção de controlar o fazer docente evidencia uma compreensão dos professores como meros transmissores de conhecimentos. Por meio dessa compreensão, a produção de materiais didáticos, currículos e avaliações traz uma concepção de “eficácia”, pois estes necessitam da menor interferência possível da “caixa-preta” para que se obtenha sucesso. Dessa forma, tem-se a certeza de que o fracasso do processo é meramente daquele que não utilizou com a eficácia necessária o “material” que lhe foi delegado, ou seja, o professor. Desse modo, desconsideram-se tanto os saberes docentes, quanto os saberes discentes tecidos na experiência, assim como a infinidade de outros fatores que atravessam os cotidianos escolares, como se houvesse uma vida na escola e na sociedade de modo apartado. Paraskeva (2011, apud SÜSSEKIND, 2014) aponta que essa compreensão equivocada da relação entre escola-sociedade ocasionou numa crença da educação escolar como uma ferramenta simples de mudança social.

Por esta lógica, os currículos são considerados “armas” importantes para o desenvolvimento e, com isso, passam a ser percebidos como portadores das grandes soluções para as nações. Nessa linha de pensamento começam a ser concebidos como territórios de desenvolvimento e se revelam bastante mercadológicos “habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Emergem dos currículos, para além de interesses políticos, interesses econômicos.

A economia mundial hoje tem como base a hegemonia da sociedade de mercado (SANTOS, 2000), o 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 a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ou seja, têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à

excelência e à “qualidade”. Essas políticas oficiais, resultados de opções políticas, econômicas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, que é individualista, pragmático e utilitarista, proclama a felicidade como direito e conquista de indivíduos “livres” e “iguais”, desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem.

Tais políticas consideram ser necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos professores no cotidiano das salas de aula. Para isso, são pensados sistemas de ranqueamento de escolas e avaliações nacionais e locais, além de um número crescente de programas como Amigos da Escola, adoção de escolas por empresas e adoção de sistemas apostilados que são comprados do sistema privado (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).

Tudo isso com o intuito de “melhorar a qualidade do sistema”, ou seja, vemos em jogo critérios de eficiência, “condição para ser competitivo, social e economicamente” (GATTI, 2008, p. 62), pressuposto que tem regido o mundo social de acordo com o mercado.

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento nas parcerias público-privadas, algumas que se apresentam com o intuito de mostrar que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio de material “pronto”, entregue ao professor de forma que este, ao segui-lo, não necessite “pensar” sobre o que faz, mas apenas “usar” o que lhe foi designado para ser consumido, desconsiderando a individualidade dos sujeitos: alunos e professores.

Imbernón (2009) aponta que, por meio dessa política, há muita formação e poucas mudanças nos dilemas cotidianos. Ele nos diz que talvez isso aconteça

porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35)

Ou seja, as políticas de formação nessa perspectiva tendem a desconsiderar a autoria do professor, sua experiência prática cotidiana e o seu contexto de trabalho.

Vemos hoje, então, uma infinidade de ofertas formadoras que oferecem “capacitação” aos professores. Esse mercado de formação contínua de professores no Brasil, em muitos casos, terceiriza a formação, entregando-a a iniciativas privadas de qualidade duvidosa.

4 – O Projeto Acelera

Apresentamos anteriormente o grupo de pesquisa e extensão, que, no ano de 2016, atuou, em uma de suas frentes, na “turma do projeto” do Programa Acelera Brasil. Este programa é oferecido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), que oferece soluções educacionais a diversos municípios, e tem como objetivo corrigir o fluxo escolar de estudantes que apresentam defasagem idade/série.

Vimos que, na perspectiva do cotidiano escolar como uma “caixa-preta”, o currículo passa a ter status de “arma” contra todas as mazelas ocasionadas pelo capitalismo, ganhando valor mercadológico. Essa produção eficiente interessa às organizações privadas que veem um mercado lucrativo na produção de fórmulas, manuais, materiais e avaliações, que são vendidos como a panaceia para as Secretarias de Educação, “trazendo” uma solução simples para problemas tão complexos (COELHO; et al., 2017).

No site do IAS⁶, essas fórmulas são chamadas de “soluções educacionais concretas” desenvolvidas para “responder aos principais desafios das redes de ensino no Brasil” e contemplam:

desde a produção de novos conhecimentos sobre “o que” e “como” ensinar e aprender, passando pelo desenho de modelos pedagógicos, de gestão, tecnologia e avaliação, até a sua operacionalização nas redes de ensino. Nossas propostas traduzem o conceito de educação integral em políticas e práticas que chegam às escolas e efetivamente impactam a vida de alunos e professores. (INSTITUTO AYRTON SENNA; 2014)

⁶ Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/>>. Acesso em 01 mar. 2017.

Essas “soluções” estão presentes em 19 estados e mais de 700 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, 2009).

Segundo Viviane Senna Lalli (2000), diretora do IAS, o programa Acelera Brasil 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.

A ação extensionista foi iniciada pela inserção de cinco bolsistas na referida turma do Projeto Acelera, formada por aproximadamente 18 estudantes, entre 11 e 15 anos de idade, que, se aprovados, podem “recuperar de 2 a 4 séries perdidas com repetências”. A cada dia da semana, um dos bolsistas realizava uma observação participativa da turma.

Logo nas primeiras semanas de atuação, os bolsistas se inquietaram com a medida de agrupar todos os alunos que apresentaram dificuldades em cumprir o fluxo escolar em uma mesma turma. Apresentamos a primeira impressão que trouxeram da turma:

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. Ainda hoje, a turma demonstra certa resistência às nossas aproximações (COELHO; et al., 2017).

Outra observação que trazem é a de que esta turma é segregada do resto da escola, é a “turma do projeto”, mas que acaba sendo estigmatizada como a turma dos fracassados. A estes estudantes destoantes, assim como aos professores regentes destas turmas, são oferecidos manuais, livros e avaliações diferentes do resto da escola, até mesmo as tarefas de casa são pré-definidas pelo projeto, pois, como já dito, esses estudantes são “inviáveis”, repetentes... necessitando de um material que os “ensine” o que não aprenderam (alunos) ou o que não ensinaram (professores) até agora.

Toda essa estigmatização e segregação geram na sala de aula, que poderia ser um espaço para experimentar um viver digno, um clima de hostilidade e desinteresse,

que ocasionou sentimentos angustiantes nos bolsistas que estavam imersos no cotidiano daquela turma. Podemos imaginar o que ocasiona nos alunos e na professora que vivem isso cotidianamente?

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, 2016).

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. Primeiro, pra mim é naturalmente difícil entrar em um espaço educativo com hostilidade ou aparente hostilidade, talvez por trazer sentimentos antigos (MANOEL, 2016).

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 Realengo. 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, 2016).

É perceptível o quão a experiência mobilizou os bolsistas, que buscaram respostas para tais sentimentos e indagações. O grupo de pesquisa se mobilizou para encontrar meios que pudessem justificar a criação de um ambiente tão desestimulador, no entanto:

Embora tenhamos realizado uma exaustiva pesquisa acerca de quais são as concepções pedagógicas que fundamentam e norteiam o projeto Acelera Brasil, não encontramos indicações objetivas das mesmas em seus materiais didáticos e de formação, textos publicados pela sua mentora ou no site do IAS (COELHO; et al., 2017).

O convívio com a professora da turma evidenciou que não só os alunos tinham suas experiências escolares cerceadas:

A professora disponibilizou o manual dela para a gente e, ao observarmos o modo como a mesma é orientada a utilizá-lo, percebemos que o planejamento das aulas não são pensados pelo professor, mas sim pré-estabelecidos 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).

A seguir, uma das bolsistas descreve a aplicação e correção de uma destas avaliações:

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, 2016).

Destas 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. Milhares de alunos e professores vêm sendo submetidos a estes projetos que limitam suas possibilidades de experiências, negando a sua humanidade, 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).

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 submetidos, mas na medida que os *usam* (CERTEAU, 1994), criam *experiências práticas*, conhecimentos e valores.

Mas 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 vontade é esse, de acreditar que estar constantemente refletindo sobre a minha atuação profissional pode torná-la mais impregnada de sentidos para os meus estudantes (RACHEL, 2016).

Mas, 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, pra isso, é importante continuar estudando, conversando e convivendo com pessoas que também acreditam no que fazem (MANOEL, 2016).

5. Considerações Finais

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. Isso porque vimos que as políticas são resultado dos embates cotidianos, pois políticas e práticas se influenciam mutuamente, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas por professores e Outros da escola nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, amplia a visibilidade dessas ações cotidianas e nos ajuda a compreendê-las em sua complexidade.

Ao longo do texto, vimos, a partir da experiência vivenciada pelo grupo de pesquisa em uma turma do Projeto Acelera Brasil, que, através de um processo dicotômico e classificatório, estudantes e professores são submetidos a um projeto vendido como panaceia às Secretarias de Educação, sem que, ao menos, o mesmo tenha um embasamento pedagógico e apresente resultados confiáveis. 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 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, contribuindo para a desvalorização do trabalho docente e para a precarização do processo de aprendizagem e ensino desses estudantes, ocasionando, na turma pesquisada, um clima de desestímulo e hostilidade devido à segregação e desumanização ao qual 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, pois negligencia os seus conhecimentos, contextos, valores e desejos.

Essas mesmas narrativas evidenciam também que as normas, currículos e políticas são praticados e (re)traduzidos no cotidiano, criando diferentes vivências e possibilitando, apesar de tudo, experiências pautadas na esperança.

Desta mesma forma, esta experiência vivida possibilita uma (trans)formação na vida dos estudantes/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 *experiênciaspráticas* vividas.

6 – Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L. 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, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-10.

- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2010, p. 35-98.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- CERTEAU, M. *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, I. B.; REIS, G. R F S. (Org.) *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*, DP Et Alii: Petrópolis, 2017. (no prelo)
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, 2008. p.57-70.
- HYPOLITO, A. M. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (Brasil). *Relatório Anual de Resultados 2014*. 2014. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p.145-148, jan. 2000.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MARTINS, A. S. 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.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: *políticaspráticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

REIS, G. R. F. S. *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.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, B. S. *A Crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SKLIAR, C. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Org). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3. p. 1512- 1529, out./dez. 2014.