

Engajamentos, aprendizados, sistematizações: reflexões sobre um projeto de aceleração

Mario Pereira Borba* 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Rogério Lopes Azize** 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

Este artigo aborda a experiência de um projeto de adaptação idade-série, ou aceleração, em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, como parte de uma etnografia mais ampla nesta instituição. Durante um ano, acompanhou-se a concepção, reuniões de planejamento e impressões que professores apresentavam a partir da docência efetiva. O projeto é situado na elaboração da continuidade da vida escolar de estudantes com acúmulo de repetências, do fim da possibilidade de jubilar um aluno, assim como em relação a momentos de transição na vida escolar, como no segundo ciclo do ensino fundamental, que nos falamos de novos regimes de subjetivação. Se “atenção” e “engajamento” se colocam como problemas escolares importantes, apontamos aqui para questão da “sistematização” como algo que problematiza rupturas e continuidades entre o ritmo escolar regular e uma classe de aceleração.

Palavras-chave: Antropologia e Educação; Escola Pública e Classe de Aceleração; Sistematização.

Abstract

Engagements, learnings, systematizations: reflections on an acceleration project

This article addresses the experience of an age-grade adaptation project, or acceleration, in a federal public school in Rio de Janeiro, as part of a broader ethnography at this institution. For a year, we followed the conception, planning meetings and impressions that teachers presented based on effective teaching. The project is located in the elaboration of the continuity of the school life of students with accumulation of school failures, by the end of the possibility of jubilating a student, as well as in relation to moments of transition in school life, as in the second cycle of elementary school, which tells us new subjectivation regimes. If “attention” and “engagement” pose themselves as important school problems, we point here to the issue of “systematization” as something that problematizes breaks and continuities between the regular school rhythm and an acceleration class.

Keywords: Anthropology and Education; Public School and Acceleration Class; Systematization.

*E-mail: borba.mp@gmail.com

**E-mail: rogerioazize@hotmail.com

Participaciones, aprendizajes, sistematizaciones: reflexiones sobre un proyecto de aceleración

Este artículo enfoca la experiencia de un proyecto de adaptación de grado y edad, o aceleración, en una escuela pública federal en Río de Janeiro, como parte de una etnografía más amplia en esa misma institución. A lo largo de un año se siguió la concepción, la planificación de las reuniones y las impresiones que los maestros y las maestras presentaron en base a una enseñanza efectiva. El proyecto se ubica en la elaboración de la continuidad de la vida escolar de los alumnos con acumulación de repeticiones, del fin de la posibilidad de jubilar a un alumno, así como en relación a los momentos de transición de la vida escolar, como en el segundo ciclo de la escuela primaria, que nos habla de nuevos regímenes de subjetivación. Si la “atención” y el “participación” se plantean como problemas escolares importantes, señalamos aquí el tema de la “sistematización” como algo que problematiza las rupturas y las continuidades entre el ritmo escolar regular y una clase de aceleración.

Palabras clave: Antropología y Educación; Escuela Pública y Clase de Aceleración; Sistematización.

Introdução

Este artigo traz resultados de pesquisa em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, que teve como ponto de partida um interesse sobre a difusão do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os possíveis usos de medicamentos correlatos naquele espaço. Os pontos de chegada são bastante distintos, ressaltam a “atenção” como um problema mais amplo e mais denso dentro daquele contexto escolar. Mais especificamente, vamos explorar aqui alguns fios que se apresentaram a partir de um projeto que podemos considerar especial na escola, no sentido de escapar aos seus fluxos regulares: um projeto de aceleração ou adaptação idade-série, ali chamado CAIS – Classe de Adaptação Idade-Série. Se começamos pela sigla e não pelo nome por extenso, como de praxe, é porque consideramos que a sigla nos oferece pistas para a compreensão deste projeto.

Por aproximadamente um ano, durante o trabalho de campo realizado nessa escola, pudemos acompanhar o desenho deste projeto pela escola, acompanhando sua concepção (em conversas informais com a direção, documentos, menções em conselhos de classe) em reuniões de planejamento e acompanhamento com a equipe de professores que foi mobilizada para o projeto (no total foram seis reuniões acompanhadas) e impressões que os professores tinham a partir de sua docência efetiva (a partir de 12 entrevistas semiestruturadas, das quais três foram em duplas e as demais individuais). Em termos práticos, foram formadas duas turmas, englobando o segundo ciclo do ensino fundamental, 6º e 7º anos em uma delas (CAIS I), 8º e 9º em outra (CAIS II). As turmas foram compostas por estudantes com dois anos ou mais de defasagem, com histórico acumulado de reprovações, para que avançassem dois anos letivos em apenas um.

As elaborações em torno deste projeto nos fazem enxergá-lo como um campo de intervenção estratégica na escola, opinião compartilhada, ainda que em outros termos, por muitos docentes. Para muitos na escola, a existência de um projeto como este era um movimento tardio e necessário, em uma espécie de continuidade ao fim do jubramento, prática passada que era vista como antiquada, moral e pedagogicamente questionável, um fracasso não simplesmente escolar, mas *da escola*. Seria ainda um movimento estratégico na direção de um reordenamento em mais de um sentido: corrigir a distorção idade/série, que afastava esses alunos das suas turmas originais e da escola como um todo; e evitar a presença em sala de aula de uma liderança ou influência potencialmente negativa, prevenindo algum nível de reforço negativo no padrão de comportamento.

Algumas questões nos soam mais evidentes, talvez já exploradas em outras reflexões sobre esse tipo de projeto, mas que vale mencionar: as duas turmas eram compostas por uma maioria de alunos negros, numa proporção de cerca de 8/1, e de classes populares, marcadores que não podem ser desprezados na consideração de um projeto como esse. Neste sentido, reverbera a correlação de marcadores sociais e condições de vulnerabilidade com o fracasso ou sucesso escolar, tema recorrente nos debates sobre educação no Brasil (ZAGO, 2000; CARVALHO, 2003; PATTO, 2015).

Ao mesmo tempo em que a experiência é atravessada por um campo semântico que fala em nivelar, adaptar, conferir sentido a uma vida escolar que estava algo à deriva, um reordenamento virtuoso, há um algo mais no CAIS que escapa à ordem e tensiona questões centrais para a escola, como atenção e formas de sedimentar a aprendizagem nesta fase vista como de especial transição na trajetória do ensino fundamental (e no caminho para o ensino médio). Como construir ali formas de engajamento com a escola e a aprendizagem? Se a proposta é condensar dois anos em um, o que é visto como fundamental dentro do ensino fundamental? De que forma esta experiência é atravessada por traços como a vergonha de um uniforme escolar que denuncia publicamente o desencontro entre o corpo (a barba, por exemplo) e o ano escolar, ou uma gravidez na adolescência, a necessidade ou desejo de encontrar trabalho? Vamos explorar neste artigo algumas polaridades e pontos de fuga em torno desse projeto, com especial foco na ideia de “sistematização” – termo que nos surge como um dado importante no campo, um objetivo último, um problema a ser superado e, no limite, como um modelo de aprendizagem que fala de continuidades e rupturas entre o CAIS e o regime regular.

O “simples” fim do jubramento, sistematizações e oposições

Na segunda reunião sobre o CAIS na escola (antes da seleção dos alunos), foram lembradas algumas ocorrências do fim do jubramento, contextualizando a necessidade do projeto. Uma professora comentava que esse projeto deveria ter começado já no ano em que acabou o jubramento; observava que o jubramento tinha que acabar mesmo, mas que quando acabou ele “simplesmente acabou”, e não foi pensado o que seria feito com aquelas pessoas. Ela comentava, então, que essas pessoas impuseram atenção, uma demanda como um problema a ser pensado na escola, “esse pessoal como uma questão para a escola”, o que teria motivado o desenvolvimento de um outro projeto de acolhimento de alguns desses alunos (o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, NAPNE, cuja atuação e cotidiano são explorados em Borba, 2019). E agora finalmente esse projeto, que com certeza não iria começar perfeito, o que só daria para avaliar no futuro, mas que era oportuno que finalmente estivesse começando.

Diante dessa lembrança do fim do jubramento atrelado à criação de projetos como esse, se insinua uma outra abordagem ou concepção do fracasso escolar. Cabe destacar que, por muito tempo, o fracasso escolar foi atrelado ao afastamento (PEZZI, MARIN, 2016; BAHIA, 2009). O jubramento “resolvia” de outra forma, individualizava o problema. A necessidade desse tipo de projeto provém, portanto, de uma mudança de perspectiva sobre esse fracasso, quando deixa de ser resolvido no afastamento.

Essa professora observava, na reunião, que alguns alunos ali realmente precisavam estar na escola, que era bom para eles, mesmo com todo o conflito, mas que alguns não, que precisavam sair, mas que isso tinha que ser bem pensado ali. A proposta era eles adquirirem alguma consistência, aprender; aprender a aprender. Cabia aos professores não simplesmente dar as matérias pela metade, mas selecionar o que era fundamental, relacionando com as outras matérias, dialogando com os outros professores. Como operar essa adaptação ou aceleração, esta seleção e eventuais compressões?

Como observam Pezzi e Marin (2016), são poucos os estudos que investigaram o funcionamento das classes de aceleração; no entanto, alguns trabalhos sobre o tema (HANFF et al., 2002; BAHIA, 2009; PLACCO et al., 1999; PEZZI, MARIN, 2016) apontam para a falta de acompanhamento efetivo de toda a escola nesse tipo de projeto. Também observamos algumas reclamações nesta direção, no sentido de uma sobrecarga, já que coube a cada professor designado ao CAIS compor suas estratégias e alianças nessa seleção do que seria, afinal, fundamental. Muitos deles consideraram

mais frutíferas as trocas com os demais professores do CAIS, de outras matérias, do que com os colegas de departamento (da mesma matéria, mas não do CAIS) para a elaboração dessas estratégias. Um professor comentava:

De início eu pensava o CAIS relacionado a tempo. Mas acho que podemos pensar como um projeto-piloto em termos metodológicos. Para uma menina como a Clarissa, um acompanhamento no NAPNE talvez seja suficiente. Mas alguns desses meninos já estão muito desconfortáveis, desmotivados, tem a ver com resgate da autoestima. Para além do tempo. A possibilidade desse aluno experimentar uma outra forma de avaliação e ver como vai ser para ele.

Havia uma expectativa muito grande da parte de alguns professores em torno desses termos metodológicos, como um laboratório de outras configurações das dinâmicas de sala de aula. Nesse sentido, as reuniões, que seguiram acontecendo depois de iniciadas as aulas, semanalmente ou quinzenalmente, foram muito produtivas enquanto troca de experiências e elaboração de parcerias transdisciplinares. Alguns departamentos optaram por pensar em termos de competências em vez de conteúdos, até para favorecer esses projetos interdisciplinares, listando as competências envolvidas em cada atividade proposta para suas matérias.

Essa autonomia para decidir as estratégias, atividades e competências exploradas, ao longo do trabalho no CAIS, foi enaltecida por alguns professores e duramente criticada por outros. Com relação a esse contraponto, outra professora comentava comigo sobre essa experiência no CAIS:

Está sendo bem complicado. Porque eu já tive experiências de trabalhar com turmas só de reprovados, experiências anteriores, com turmas até de supletivo, de ter alunos de 30 anos e alunos de 80 anos na mesma sala, mas *já tinha um programa predefinido*. Eu tinha um programa a seguir, e eu tinha que seguir aquele programa. Me informaram que aquela era uma turma só de repetentes, mas beleza, você não tem que mudar nada. E aí eu adaptava o conteúdo, dava uns exercícios mais light, seguia de forma mais lenta com aquela turma, e chegava assim, no meio do ano, e aquela turma já estava equiparada com as outras que não eram de repetentes. Agora o CAIS foi criado e não tem um programa predefinido, a gente tem que se virar, cada um tem um pensamento diferente. Dizem que o objetivo é levar o aluno pro Ensino Médio. Para levar ele pro Ensino Médio não tem nada que eu possa cortar da [minha matéria] que não vá fazer falta para ele. Como eu faço para ensinar tudo sem tacar conteúdo? Se é pra ter um olhar diferenciado, uma prática diferenciada, avaliações e uma metodologia diferenciada. [...] O que me incomodou muito foi isso, não partiu do nosso departamento, da chefia do departamento, da equipe como um todo, criar um programa, pensarem juntos, sobre o que é importante para o CAIS. Não é porque eu estou dando aula pro CAIS que eu me sinta apta para decidir o que é importante para a vida desse aluno. Eu não fiz pedagogia, não tenho especialização ou mestrado na área de educação, minha formação é toda na minha área, então fazer esse

gerenciamento é muito complicado. Decidir que isso aqui não é importante para vida dele... Não sei, para mim é. Para mim tudo da [minha matéria] é importante (ênfase dela).

Essa fala sintetiza um desconforto de alguns professores com relação à responsabilidade de definir o que “cortar” de cada matéria. Para além de um desconforto com relação aos alunos, que (na interpretação de alguns professores, conforme veremos adiante) recusariam o “pulo” da sistematização depois do envolvimento com recursos alternativos de desenvolvimento das aulas, nesse depoimento aparece um desconforto com relação à escola (essa ou o sistema de ensino como um todo) não ter sistematizado uma forma de trabalhar com essas novas turmas construídas, que precisavam uma significativa adaptação dos programas, conteúdos e dinâmicas de trabalho. Uma professora comentava a esse respeito que pessoas muito mais capacitadas do que ela teriam definido os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental, e, portanto, questionava a própria autoridade para rever essas definições. De certa forma, havia um incômodo com o projeto não ter passado por um processo ele mesmo de sistematização prévia, o que deixava os professores muitas vezes à deriva.

Outra professora comentava que, depois de uma sequência de aulas mais dialogadas, debatidas, em um dia no qual estava mais sem voz, foi sistematizar no quadro parte do conteúdo que tinha sido trabalhado e uma aluna imediatamente exclamou: “ah, hoje vai ter aula professora?”. Fica evidente que essa sistematização e as formas mais tradicionais de desenvolvimento do conteúdo são centrais para percepções e concepções do que configura uma aula. E isso parece valer para alunos e professores, por diferentes motivos. Não por acaso foi um dos pontos mais discutidos nesse projeto, no sentido de oferecer alternativas e um tipo de aula que até então não vinha produzindo engajamento por parte desses alunos. Mas alguns professores discordavam dessa premissa de que eles estavam saturados de certo modelo de aula e que era necessária uma aula mais dialogada; por exemplo:

Eu não sinto eles rejeitando uma aula conteudista, uma aula de exercício, pelo menos na minha matéria eu não sinto isso. Eu não sinto que eles tão... Como muitas pessoas falam assim: “ah, porque eu preciso ter uma prática diferenciada, porque eles estão saturados de aula assim, porque eles já tentaram aprender o conteúdo assim mil vezes e não aprenderam”. [...] Eu vejo o desinteresse deles *como um todo ali*, de *estar* na escola, de *ter que estudar* (ênfases dela).

Professores e alunos identificam, de um modo geral, o desgaste das relações, não só entre si, mas também com o ambiente (sala de aula) e com os recursos (provas,

aulas expositivas, avaliações, trabalhos). Também nisso surgiam indagações sobre o propósito, ou o sentido do que está sendo produzido diariamente na escola, qual o limite de modificações possíveis sem descaracterizar o processo educativo.

Expectativas, indisciplinas e desencontros

Em meio a essa tensão comentada, desdobram-se horizontes explicativos e eventuais estereótipos são mobilizados para explicar o porquê de as coisas não acontecerem de acordo com o previsto na progressão escolar. Nas falas dos professores se destaca com frequência os contextos familiares, sociais e econômicos em que os estudantes vivem; cabe apontar que reflexões sobre essas interações (das condições) no processo de escolarização são norteadoras de muitas abordagens sobre o sucesso ou fracasso escolar no Brasil (sobre sucesso, ver: CARVALHO et al., 2014; BRANDÃO et al., 2005; sobre fracasso, ver: SILVA, 2011; para um panorama mais completo, cabe destacar também o estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar de ANGELUCCI et al., 2004). Como exemplo emblemático desse tipo de reflexão na fala dos professores, bem como das tensões atinentes à sistematização dos conteúdos e das relações em sala de aula, destacamos o depoimento desse professor:

Eles são muito resistentes à ideia do pensar, do sistematizar. Eles não estão acostumados a terem a palavra à disposição, não sabem lidar com a palavra, não foram ensinados a lidar com a palavra. O que me parece é que o espaço onde eles vivem a coisa ainda funciona na base do mais forte, quem fala mais alto, quem tem mais poder, quem bate mais. Então quando o poder não precisa ser disputado, quando eu abro mão do poder de fala para que eles falem, eles não sabem o que fazer. E aí eles me ignoram para discutir entre si, para manter o padrão da disputa. Me parece muito isso. E por isso mesmo eu não tenho problema de disciplina com eles, porque eu não disputo poder com eles.

Nesses conflitos em torno da administração disciplinar do espaço escolar, aparece muito a disputa, para além da postura, em torno da palavra e do silêncio. A *zoeira* não perturba apenas pelo conteúdo, mas pela manutenção de uma atmosfera; o que do ponto de vista disciplinar impede o andamento de um trabalho em sala de aula, mas do ponto de vista de alguns alunos torna o ambiente mais acolhedor. Muitos ali demonstravam explicitamente sentirem-se mais à vontade em contextos nos quais um nível de *zoeira* (no sentido de descontração no uso do espaço e de barulho) já está colocado, ainda que encontrassem resistências (pedidos de silêncio), deixando de entrar em salas silenciosas, forçando os limites da possibilidade de subverter o silêncio. De alguma forma, essa pressão pelo silêncio e atenção ou sua subversão polarizam o

espaço escolar, aos olhos desse professor, em termos de uma disputa por poder. Essa disputa, em específico, acontece principalmente através de investimentos na produção de um ambiente e uma atmosfera, a sala de aula. Os recursos do professor para controlar a *zoeira* (recurso dos alunos) são principalmente disciplinares, como tirar de sala, advertir, trocar de lugar. Esse professor entende essa dinâmica não apenas como uma disputa de poder, na qual os alunos querem conquistar “o poder de fala”, mas que eles querem exata e fundamentalmente a disputa. Só que a disputa (na *zoeira*, no desrespeito, na indisciplina) é encarada, dentro de uma sala de aula, como um lugar de dissidência, de exterioridade (ao menos em relação ao que está sendo proposto pelos professores em sala de aula).

Portanto, caberia tentar, tal como foi discutido nas reuniões do projeto, resgatá-los dessa posição de exterioridade com relação ao andamento do ensino regular e à própria escola. A construção de outros regimes de trabalho e avaliação, por exemplo, foram pensados no sentido desse resgate. Aqui surge uma disposição com relação a tentar encontrar, como que *por trás* dessa indisciplina que os coloca numa exterioridade com relação às proposições da escola, quais são as dificuldades específicas deles, reconhecendo que o princípio do desajuste seriam *dificuldades de aprendizado*, sejam quais forem os motivos, e a indisciplina seria uma consequência, e não a explicação dessa dificuldade. O desafio, dessa perspectiva, estaria em recuperá-los de uma posição de exterioridade expressa nessa indisciplina que teria passado a constituir suas identidades dentro da escola, recuperar uma disposição para uma exposição dentro da escola de outra forma, no sentido de *tentar de novo*.

Aparece neste último depoimento mencionado uma especulação de diferença em um sentido negativo, que seguidamente aponta para uma sociabilidade diferenciada, atrelada a uma condição socioeconômica na qual “a coisa ainda funciona na base do mais forte”, como uma condição mais identificada com a disputa instaurada. Patto (2015), ao remontar posições e influências no pensamento sobre educação no Brasil, destaca um artigo de Poppovic (1972) que, segundo ela, é pioneiro ao tentar se livrar das malhas do que ela vai chamar de “tese da carência cultural”, exportada pela psicologia educacional estadunidense e que teria sido assimilada acriticamente pelos acadêmicos brasileiros. Nesta leitura de Patto, ainda que recaindo em alguns estereótipos e preconceitos, essa autora propunha-se a rever ideias de que as crianças repetentes de classes baixas são diferentes, deficientes, ou pensá-las em termos de privações, propondo discutir essas situações em termos de uma “marginalização cul-

tural”, que, ao contrário desses outros termos, poria em evidência “um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (POPPOVIC *apud* PATTO, 2015, p. 119).

Patto (2015) comenta, então, no panorama de fôlego que produz sobre o pensamento sobre educação e suas influências:

Sem instrumentos para perceber e explorar as contradições que as ideias divulgadas por Poppovic continham, os educadores só podiam, nessa época, selecionar aquilo que elas possuíam de comprovação de seus preconceitos e estereótipos. Estavam, assim, criadas as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor; a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas – “as causas estão na escola” x “as causas estão na clientela” – produziu-se uma terceira que as integrava: a escola é inadequada para crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças de classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes” (p. 121).

Um exemplo desse tipo de explicação, representado pela autora referida:

No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando (POPPOVIC *apud* PATTO, 2015, p. 121).

A escola pública aparece assim como palco de um desencontro cultural. Patto (2015) sugere que essas teorias que conduziam a diferenciações dessas crianças, como em torno de uma carência cultural, aos poucos foram sendo substituídas por “teorias do déficit”, a partir de idealizações sobre um aluno normal. Schneider (2003), discutindo o caso dos chamados “alunos excepcionais”, também fala de uma “teoria da privação cultural”, que, segundo ela, gozava então de certa popularidade como ideologia educacional no Brasil: “de acordo com a teoria da privação cultural, o fracasso na escola é resultado de diferenças intelectuais qualitativas das classes baixas, devido a deficiências em sua experiência cultural e familiar” (2003, p. 58). As diferenciações e identidades decorrentes variam em seus princípios taxonômicos; não temos espaço aqui para aprofundar um olhar sobre essas evoluções, porém destacamos o fato de dois textos clássicos, como os mencionados neste parágrafo, conservarem relativa atualidade no apontamento da presença (e relativa hegemonia) de ideias sobre privação/carência/déficit cultural, mesmo se tratando de pesquisas produzidas entre as décadas de 1970

e 1980. Cabe enfatizar a recorrência desse tipo de suposição diante dos *problemas* que aparecem (sob diferentes formas e nomes) no percurso escolar.

Diante das oposições que foram se desenhando no desenrolar desse projeto, professores x alunos, não repetentes x repetentes (a mais aparente no contexto da criação do CAIS), ensino regular x CAIS, evidenciou-se a diferença *dentre* os alunos que já somam repetências (*os repetentes*): vindos de aprovação x vindos de reprovação. Essa diferença sugere o peso das aprovações e reprovações enquanto processo de subjetivação dentro da escola, ela fala sobre essa dinâmica percebida dentro da escola, em termos de certo embalo e autoestima. Outra professora comentava, já no decorrer do ano letivo com o CAIS, que alguns alunos do CAIS II (referente ao 8º e 9º anos) que vinham do sétimo ano, que estavam tendo portanto o primeiro contato com determinado conteúdo do oitavo ano, respondiam melhor do que alguns alunos que já haviam repetido o oitavo ano duas vezes.

Esse ponto foi longamente debatido nas reuniões que antecederam a seleção dos alunos que seriam convidados a participar do CAIS; no caso, por exemplo, de alunos que depois de repetirem o sexto ano mais de uma vez, finalmente haviam sido aprovados para o sétimo. Foi muito lembrada a reação diante da aprovação para o sétimo ano de alguns desses alunos, alguns choraram muito e demonstravam uma renovada empolgação com a escola. O impasse foi que esses alunos recém (e finalmente) aprovados para o sétimo ano seriam convidados para participar da turma do CAIS 1, no qual cursariam o sexto e sétimo ano condensados em um ano, recuperando conteúdos que já teriam visto por dois ou três anos consecutivos, o que poderia ser desmotivante.

Nas discussões que culminaram na decisão de mesmo assim convidá-los para o CAIS (salvo algumas exceções), foi argumentado que essa aprovação foi também resultado de uma saturação, que não cursaram um bom sexto ano, dependendo muito de decisões em conselho de classe e alguma boa vontade para conseguirem essa aprovação para o sétimo, que se não tivessem repetido outras vezes provavelmente tivessem repetido nessa última. E que provavelmente tendiam a novas reprovações. Mas o argumento principal, que motivou também esses jovens e familiares quando convidados, foi que participar do CAIS I era a garantia de vaga no sucessivo CAIS II, no qual cursariam também em um ano o oitavo e nono ano, concluindo o Fundamental, chegando mais próximos dos antigos colegas e amigos do ensino regular; não *perderiam* nada, *ganhariam* um ano. Essa “aceleração” foi muito atraente tanto para os

jovens quanto para suas famílias, sendo percebido realmente um rompante de estímulo em uma relação já muito saturada com a escola. Esse entusiasmo (que só no boato da ideia do projeto já gerou animação entre alguns) foi sentido pelos professores como uma responsabilidade extra: “eles estão animadíssimos, tem muita expectativa com relação ao CAIS, esse projeto *precisa* dar certo”, comentava uma professora na terceira reunião dos professores sobre o CAIS (ainda anterior aos convites).

Não cabe aqui esmiuçar casos específicos, mas sobrevoamos, como exemplo, a situação de uma jovem cuja mãe eventualmente aparecia na escola fazendo muitas cobranças; segundo os professores e a direção, ela culpava a escola pela situação da filha, que já havia tentado suicídio duas vezes, e ameaçava constantemente tira-la dessa escola. O convite para o CAIS também nesse caso foi muito estimulante para elas. Quando a filha foi convidada, essa mãe teria dito: “essa é a salvação!”. Essa postura gerou comentários posteriores relativamente ressentidos com as anteriores ameaças e hostilidades da parte dela com a escola, do tipo: “ué, mas é na mesma escola?! Não era a escola o problema?”. Outro menino havia repetido de ano duas vezes entre o sexto e oitavo ano, e recentemente havia repetido o nono ano, a decisão era entre deixá-lo cursando no próximo ano letivo o nono ano regular ou convidá-lo para o CAIS II, no qual ele recuperaria também conteúdos do oitavo, agrupados com os do nono. Foi relativo consenso que no caso dele faria muito bem o CAIS II, e talvez até o CAIS I, porque ele apresentava dificuldades acentuadas e pouquíssimo aproveitamento em algumas matérias passadas.

Sistematização como princípio de produção da aprendizagem

A condução das aulas foi muito repensada nesse projeto. Foram valorizados recursos como imagens, dinâmicas mais livres, com conteúdos consumidos por eles (como letras de rap, filmes de super-heróis, funk), qualquer coisa que tornasse as aulas mais atrativas para os alunos. O depoimento de um professor após uma tentativa relativamente frustrada (na opinião dele) nesse sentido expõe um embate entre o adaptado e o habitual nessa disputa:

Enquanto eu estava mantendo aquela coisa do diálogo, construindo o conceito junto com eles, ok, beleza. Só que chegou o momento em que me parece que eles precisam de uma sistematização ainda. Eles não aprenderam a se organizar para estudar, né? Então depois de construir o conceito, de narrativa, de tipo textual... Eles construíram o conceito a partir de imagens. Usei linguagem verbal, não verbal... imagens... Eles conseguiram depreender diferentes tipologias a partir dos textos que eu mostrei. Eles conseguiram perce-

ber as intenções. Só que se eu deixasse por ali, ia faltar a sistematização para depois eles estudarem. Quando eu comecei a sistematização acabou. Acabou! Veio a rebelião: ah, professor! Tem que copiar?! Não sei o que... Eram duas frases que estavam no quadro, no ppt. Não era aquela coisa de eu começar a escrever no quadro, dar as costas para eles... Não! Era o mesmo suporte em que eu estava passando as imagens antes, para discutir, e que eles estavam participando. É uma reação a formas de sistematização.

O depoimento faz pensar naquela célebre frase de Paul Klee que aparece em textos e comentários de Deleuze (2010) e Ingold (2012), sobre a forma ser o fim, a morte, enquanto que o dar forma, o colocar em movimento, é vida. Dar forma que aqui aparece como a necessária sistematização que quebraria o encanto (da suspensão da atenção tal como comumente mobilizada em sala de aula), uma formalização do que foi produzido convocando a mesma matéria (por assim dizer) das conversas entre eles.

Essa sistematização e essa dinâmica entre um engajamento produzido e perdido parecem apontar para uma dimensão da atenção que é investida em sala de aula, e que insinua um limite da adaptação: é preciso sistematizar. Aqui aparece uma determinada modulação da atenção em paralelo com uma concepção de produtividade, como um canal acidentado, desdobrado em investimentos e escapes. O que é produtivo ou improdutivo em algumas atividades, diante dos recursos mobilizados, é avaliado principalmente a partir da conquista de uma sistematização. Essas práticas de sistematização têm afinidade com o processo de produção do estudante no Ensino Fundamental. Podemos pensar, nesse paralelo, que a sistematização é investida como um hábito na produção do estudante no cotidiano escolar, principalmente a partir do sexto ano, em um processo gradual e ascendente. Esse hábito investido não seria produtor nem produto do aprendizado, mas o princípio de produção do aprendizado, no qual o estudante age em suas práticas de estudo e é recursivamente produzido por elas.

Nesse viés é possível resumir uma gama de conflitos e disputas pelo sentido dessas presenças na escola e discussões em torno do CAIS. O desafio parece ser conquistar uma motivação e engajamento diante do que é proposto dentro da sala de aula, apontando constantemente para a progressão dos conteúdos no ano letivo. Por isso se enfatiza aqui a importância dessa ideia de sistematização. Em certo sentido, *mantendo aquela coisa do diálogo* (podemos pensar nesse contexto como um momento de comunicação anterior à sistematização), desarmando parte do dispositivo de sala de aula, de exposição, avaliação e disciplina, conquistava-se um engajamento. Mas, da perspectiva do professor, esse engajamento (uma modalidade de atenção) não era suficiente sem uma passagem, sem o desenvolvimento conclusivo no sentido de aportá-lo de volta, na

sistematização dos conteúdos envolvidos, que aparece como uma materialização para efetivamente produzir algo a partir do que foi conquistado nessa janela de atenção.

Em comparação com a quantidade de elementos que foram adaptados nas primeiras experiências em torno desse projeto (sair mais da sala de aula, abdicar de trabalhos para casa, avaliações paralelas, outros tipos de trabalhos em grupo), a importância atribuída a esses momentos de sistematização denota a força desse modo habitual de organização e transmissão de conteúdos para a avaliação do que acontece em uma sala de aula.

Nesse ponto vale mencionar a argumentação de Ingold (2018) contra a ideia de transmissão, como uma ideia organizadora das nossas concepções de escola, aprendizado e educação. A escola seria o lugar onde o conteúdo informacional do conhecimento reconhecido é sistematizado e separado do conhecimento da experiência de vida, através da qual (e ele argumenta posteriormente que *apenas através da qual*) ele faz sentido. É em oposição a essas concepções que ele propõe pensar em termos de atenção (discutindo e apresentando uma concepção de atenção menos atrelada a ideia de transmissão), e que a educação seria uma prática de atenção, sobre atender as coisas da vida, no sentido da continuidade social da vida. Ingold (2018) insere outra ideia-chave nessa crítica da transmissão, a comunicação. Comunicação não como um processo de transmissão de informações ou envio de mensagens (visando o mínimo de distorção, do envio à decodificação). Na esteira do pensamento de John Dewey, ele recupera a afinidade entre *comunicação, comunidade e comum*, para pensar um processo no qual pessoas com diferentes experiências de vida podem alcançar uma consonância, um envolvimento comum. Ingold (2018), nessa mobilização de termos etimologicamente próximos, sugere esse comum como um verbo – comunicar algo seria produzir esse comum (como na educação, entre pessoas de diferentes gerações).

A reflexão de Jacotot sobre o compreender e ensinar, tal como recuperada e apresentada por Rancière (2002), parece escavar (de forma ácida) o desafio esboçado até aqui, se pensarmos especialmente nas formas como as condições são estabelecidas enquanto moldes. Ele fala sobre a preocupação do professor com a incompreensão dos alunos, na constante busca de maneiras novas e mais atrativas de explicar.

Rancière (2002), no rastro da acidez no pensamento de Jacotot sobre a educação, situa esse esforço em torno da dinâmica entre as explicações e a compreensão, como o princípio de um embrutecimento que pressupõe, opera e mantém uma desi-

igualdade que, em tese, a educação combateria; na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social recusaria, sempre, por sua própria natureza.

A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade de produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação (RANCIÈRE, 2002, p. 14).

Essa resistência que vem à tona no segundo momento da aula (no momento da sistematização) insinua, nesse paralelo, um algo mais, em termos de condições e posições. Parte da reflexão de Rancière (2002) sobre o processo de aprendizado é construído a partir de exemplos, apresentados como opostos à dinâmica das oposições, um deles é o aprendizado da língua materna, que é pura observação e retenção, repetição e tentativa, associando as coisas que se busca com as que já se conhece, até conseguir *comunicar* (poderíamos acrescentar, lembrando a ideia de comunicação sugerida por INGOLD, 2018). Um processo de adivinhação em um movimento comum da inteligência na experiência, que no comum dessa experiência nos aproximaria (já que todos passamos por isso, relativamente da mesma forma), e que depois seria proscrito nas dinâmicas educacionais; “a inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2002, p. 64). Sobrevoamos aqui o panorama dessas reflexões de Rancière (2002), nas quais ele aponta para as condições de igualdade na educação, para insinuar outra interpretação desse algo mais que sugiro como expresso na resistência à sistematização. Diante de toda dinâmica em sala de aula, de tudo que passou nessa janela de atenção que foi aberta, algumas palavras são dirigidas pelo professor, e dirigem a experiência que se passou, para reconhecimento, compreensão e resposta. Diz Rancière (2002): “uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade” (p. 24).

Parece que quase tudo em torno do CAIS falava sobre condições, sobre adaptações e equivalências, e lugares de resistência e subversão do que era proposto na escola. Essas adaptações eventualmente suspendiam a forma de conduzir a conversa, apontando para horizontes mais próximos, menos saturados para os alunos, procuran-

do envolver coisas da realidade deles; temas sobre as quais eles tinham suas interpretações e coisas para dizer. A sistematização parecia ser o momento de aportar de volta para a dinâmica escolar, como outra forma (conclusiva e produtiva) para os conteúdos discutidos. Mais do que um caminho necessário para a combinação das ideias discutidas em uma sistematização do pensamento, que transformaria uma *conversa* em uma *aula* (em termos de conteúdo e estudo), essa sistematização poderia ser pensada como o marcador de uma dinâmica de relações dentro da escola, estando os alunos posicionados abaixo do esperado, em termos desses ordenamentos; inadaptados, da idade ao uniforme.

Considerações finais

Seguimos neste artigo pistas que nos levaram ao CAIS como espaço estratégico dentro da escola. O projeto parece se materializar em um vazio que havia sido deixado pelo fim do jubramento na escola, porto possível para alunos percebidos em uma espécie de deriva, como barcos em quarentena: estavam perto e longe da escola, não perto suficientemente para se engajarem no que era demandado no ensino regular, não longe suficiente para um afastamento definitivo. Daí a sigla que fantasmou este trabalho de campo e sua análise: espaço de embarque, desembarque, mas, nos diz o dicionário, também reforço construído nas margens de um canal, com a função possível de controlar fluxos.

Mas, arriscamos dizer, o fim do jubramento é o mito de origem de projetos como o explorado CAIS e o mencionado NAPNE. É curioso como este lugar ocupado pode ser analisado de diferentes formas: o objetivo declarado é construir um caminho possível de engajamento, um tentar de novo; e, caso haja um fracasso à vista, o CAIS parece se tornar um espaço de mediação, negociação. Sem dúvida, ali coisas se aceleram, há uma dimensão de tempo que surge como ansiogênica para os docentes – afinal, o que importa, quando tudo importa, o que e como escolher -, mas também importante para nossa reflexão. Talvez seja apostar longe, especular teoricamente, mas o projeto parece sublinhar que, caso haja fracasso, caso se confirme a condição dos que precisavam sair, esta saída precisa ser, justamente, pensada, negociada, ainda mais processual. Em certo sentido, desacelerada.

Neste processo, o drama das negociações de atenção e, especialmente, da sistematização, ganham novos ares. Pensemos que é justamente a partir do 6º ano quando

se pede uma transformação subjetiva aos alunos, sendo este ano específico o grande ritual de passagem. A partir de agora, não são mais crianças, salientam professores e se vangloriam alunos. É ali que um não engajamento com formas construídas de atenção e requisitadas de sistematização soltam aos olhos e possivelmente se materializam em reprovações e em um eventual convite para participar do projeto.

Ora, não nos parece demasiado aqui falar em um drama das negociações de atenção e sistematização no caso de projetos como o CAIS, que guardam uma ruptura no sentido em que propõe novas formas para conquistar a atenção da turma, mas, ao mesmo tempo, sem incoerência, encontram seus limites na continuidade com o chamado regime normal de aprendizagem, ao pedir alguma formalidade na sistematização dos conhecimentos, que se impõe aqui como um princípio de produção de aprendizagem.

Referências

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- BAHIA, N. P. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 317-29, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>
- BORBA, M. P. Entre produtividades, compassos e dispersões: mobilizações de atenção e cuidado no cotidiano escolar. 2019. 163fls. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.
- BRANDÃO, Z.; MANDERLET, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-58, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300011>
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p.185-93, jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>
- CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-34, jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>

DELEUZE, G. *Conversações*. 2. ed. São Paulo, SP: 34, 2010.

HANFF, B.; BARBOSA, R.; KOCH, Z. Classes de aceleração: “pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3-4, p. 27-46, 2002.

INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. New York, NY: Routledge, 2018.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo, SP: Intermeios, 2015.

PEZZI, F.; MARIN, A. “Seguindo em frente”: o fracasso escolar e as classes de aceleração. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 2, p. 219-27, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202953>

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRE, M. E. D. A.; ALMEIDA, L. R. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 108, p. 49-79, nov. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300003>

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2002.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003. p. 52-81.

SILVA, J. S. “Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2011.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Riberão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jul. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>

Submissão em: 30/03/2020

Aceito em: 16/04/2020