

CORPO, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Samuel Barreto dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – sam.lider@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo desenvolver as propostas características da concepção das classes de aceleração da aprendizagem no Município de Niterói, com breves relatos sobre sua idealização em nível nacional, em 1996, e sua expansão para alguns estados. Após um debate sobre como essa proposta tem acontecido na rede municipal de Niterói, desenvolvo alguns relatos de experiência da minha prática como docente desse grupo, trazendo uma breve reflexão sobre como o grupo característico demonstra fortes resistências aos processos de escolarização reguladores que contribuem demasiadamente com os processos de colonização do corpo.

Palavras-chave: educação, prática pedagógica, socialização, corporeidade.

Introdução

Após alguns anos de experiência com grupos de referência da aceleração da aprendizagem, julgo necessário compartilhar um pouco das experiências que esse grupo oportuniza aos docentes e que, muita das vezes, são extremamente desafiadoras. Localizo tais experiências, bem como as referências legislativas utilizadas, através da minha prática na Rede Municipal de Niterói e discorro sobre algumas propostas dessa rede para a implementação das classes de aceleração, tendo em vista também a regência da legislação federal. Observo que, a proposta de criação do grupo de referência citado é de um ajuntamento de alunos em distorção série-idade de cada ciclo, para correção de fluxo. Tal ajuntamento pode resultar em um grupo do primeiro ciclo com, no máximo, 15 alunos e outro do segundo ciclo, com a mesma quantidade. Os objetivos do currículo a ser desenvolvido com o grupo são específicos e relacionados ao *espaçotempo* em que se inserem, com certa autonomia para o planejamento no que tange a especificidade do grupo em cada escola.

É importante destacar que, as características do grupo de aceleração se tornam mais específicas quando a seleção desses alunos, na maioria das vezes, se dá em processos conflituosos, onde o percurso escolar foi marcado por diversas dificuldades, não apenas de aprendizado, mas também de cunho social e psicológico. São muitos os casos em que os discentes demonstram em seus corpos e gestos, as marcas características de um indigno viver. Alunos até então desmotivados

e desacreditados até mesmo por profissionais da escola, e ainda assim, cerceados por uma série de ordens reguladoras de suas atitudes.

Ainda que tenha manifestado algumas questões de ordem problemática dessa relação conflituosa entre alunos e espaço escolar, não é o meu objetivo desenvolver reflexões a partir de tais problemáticas, mas discorrer sobre práticas positivas nessa relação social em que, acredito, se constrói sobre várias vias onde o aluno não está em posição passiva, mas faz parte do processo, principalmente quando a questão é desenvolver um trabalho que considere as diferenças, o contexto e as próprias experiências dos viveres ali presentes.

Nesse sentido, utilizo abordagens pós-estruturalistas de currículo, acreditando que tais subsídios teóricos nos ajudam a compreender questões contemporâneas da educação, fornecendo aportes potentes para o aprofundamento dessas demandas. Estruturo o texto apresentando as propostas de implementação das classes de aceleração da aprendizagem, o desenvolvimento das orientações curriculares e a prática em dado contexto. Problematizo a relação entre elaboração e implementação do currículo, refletindo sobre as formas de escolarização reguladoras que, direta e indiretamente, contribuem com os processos de colonização do corpo. Por fim, trago alguns relatos de experiências de construção curricular, entendendo o currículo como uma prática discursiva, uma prática que incorpora as diferenças características dos agrupamentos humanos, me apropriando também do entendimento de currículo como prática de enunciação cultural.

Breve exposição sobre a elaboração e implantação da proposta das classes de aceleração

A partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (Art. 24, inciso V, alínea b), a Fundação Municipal de Educação de Niterói, através do Art. 33 da Portaria FME nº 087/2011, estabelece que “os alunos com distorção idade/ciclo passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem” (NITERÓI, 2014).

Vale ressaltar que, desde 1996, o programa de aceleração da aprendizagem já era um projeto do Ministério da Educação (MEC), sendo citado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no programa “Palavra do Presidente” como um plano para “enfrentar o problema da repetência. Segundo o presidente, a estratégia em curso, teria como objetivo de recuperar o tempo perdido em disciplinas como de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas pelo mesmo como responsáveis

pela repetência e passariam num espaço curto de tempo para série em que deveriam estar (HANFF, BARBOSA E KOCH, 2002).

No contexto citado, temos como realidade o ainda iniciante projeto de universalização do ensino básico no Brasil, uma universalização tardia e em que, dado o cenário de fome e pobreza, muitos ainda não tinham o acesso ao ensino público. Uma parcela dos que conseguiam iniciar o percurso escolar, acabavam evadindo, seja por não conseguir acompanhar o currículo formal exigido, o que acabava por acarretar consecutivas reprovações ou pela exigência de cumprimento de carga horária de trabalho, dada a necessidade de composição de renda familiar. Destaca-se também, o grande número de ocorrências de trabalho infantil, que aumentavam as dificuldades de acesso à escola.

O programa de aceleração da aprendizagem surge nesse cenário crítico, como uma forma de corrigir os fluxos seriais e também como um projeto de erradicação da evasão escolar. Não eram consideradas, porém, as condições em que se dava a evasão num contexto de pobreza, que impedia que as próprias crianças pudessem, para além do oferecimento de vagas, dedicar-se ao percurso escolar, pois, mesmo se tratando de crianças, lhes eram imputadas as responsabilidades da própria falta de recursos, lhes obrigando a buscar pelo mínimo necessário à vida.

Após 4 anos, entre elaboração de proposta e algumas implementações, a princípio em Santa Catarina e São Paulo, nos anos 2000, o projeto das classes de aceleração já demonstrou alguns resultados (tendo em vista os objetivos conteudistas da proposta inicial e as pesquisas quantitativas realizadas) e, segundo o relatório de gestão (BRASIL, 2000), houve melhoria no desempenho escolar do ensino fundamental. No ano de 2000 estavam matriculados 270 mil alunos nas classes de aceleração de 3º ano (hoje denominadas aceleração do primeiro ciclo). Conseqüentemente, foi criada uma portaria para ampliar o oferecimento de vagas nas classes de aceleração, através da Resolução Nº 014 (BRASIL, 2001), que também estabelecia assistência financeira de apoio para o projeto da aceleração da aprendizagem, entre outros projetos como o Paz na Escola, Educação Escolar Indígena e das Áreas Remanescentes de Quilombos.

Alguns anos se passaram e poucos estudos foram desenvolvidos sobre a evolução e expansão do projeto nos estados e prefeituras. Em alguns estados, encontramos uns dos poucos estudos concluídos, como em Santa Catarina (Hanff, Barbosa e Koch, 2002) e São Paulo (Bahia, 2009; Placco, André, & Almeida, 1999). Hanff, Barbosa e Koch (2002), desenvolvem pesquisa sobre as classes de aceleração da aprendizagem em sua implementação no estado de Santa Catarina, que se

deu a partir de 1998. As pesquisadoras desenvolvem o estudo através de uma crítica à pedagogia da repetência, desenvolvendo também pesquisa sobre a história da implementação das classes de aceleração no estado, de 1998 até 2001.

Bahia (2009), desenvolve um estudo de caso, em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, entre 1999 e 2001, refletindo sobre o desempenho dos alunos que frequentaram as Classes de Aceleração e, posteriormente, seguiram estudos nas séries finais do Ensino Fundamental, discorrendo também sobre o preparo (capacitação) dos professores diante da implantação dessas ações.

Placo, André e Almeida (1999), desenvolveram pesquisas sobre a implementação das classes de aceleração na rede estadual de São Paulo, intitulado como: “Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração”. Vale ressaltar que a proposta foi implementada na rede estadual de São Paulo no momento da sua elaboração em nível nacional, em 1996. A referente pesquisa abrangeu os anos de 1996 até 1999.

Ressalto a precariedade em números de estudos críticos e históricos desenvolvidos, sobre a elaboração e implementação da proposta das classes de aceleração tendo em vista os vinte anos desde a sua idealização. Tendo em vista o objetivo desse estudo em discorrer sobre a ocorrência da implementação dessas classes no município de Niterói (RJ), me dedicarei adiante em desenvolver tal análise.

Na rede municipal de Niterói, observa-se a implementação do projeto de aceleração, mesmo antes de sua regulamentação no município, como uma estratégia de reorientação da aprendizagem. Tal regulamentação se deu somente em 2011 (Portaria FME nº 087/2011, Art. 33) com uma nova redação em 2014 (Portaria FME 019/2014):

Art. 2º. As classes de aceleração da aprendizagem serão organizadas em forma de agrupamentos e reagrupamentos, atendidas por professor específico, distinto daquele que atua no grupo de referência de origem do aluno. (NITERÓI, 2017)

Ainda que em uma redação precária, há uma regulamentação das classes de aceleração no município, o que não é comum em muitas outras gestões municipais e estaduais. Dentre as considerações citadas na lei, são determinadas as regras de implementação nas escolas, bem como direções para a escola e o professor regente. Desenvolvo mais adiante uma breve crítica sobre os artigos e incisos dessa lei, relacionando elaboração, prática e cotidianos.

Podemos concluir até aqui, que são insuficientes as legislações específicas para a implementação das classes de aceleração, bem como a ausência de uma orientação sobre o que desenvolver como proposta, deixando aberta a possibilidade de se desenvolverem práticas escolarizadas que se limitam ao percurso escolar e não à vida. Ressalto que, uma orientação curricular que se baseia em descrição de conteúdos fixos, objetivos conteudistas e avaliação, é incansavelmente criticada por autores das teorias de currículo pós-estruturalistas e, como dizem Lopes e Macedo (2011), essa formalização curricular é insuficiente para dar conta das múltiplas experiências vivenciadas pelo sujeito. Chamo a atenção para a observação de que, tais classes de aceleração possuem um público estigmatizado por não possuírem os conhecimentos ditos “necessários” para se estar em uma classe dita “regular”. Considerar essa marcação na identidade, de certa forma, é uma atitude, a priori, negativa para iniciar um processo de articulação dessas diferenças, com o objetivo de executar um trabalho diferenciado. Trago adiante, mais pautadamente, a necessidade de trabalhos diferenciados, não somente no que diz respeito a apropriação dos conteúdos, mas a socialização de indivíduos que, talvez pelas suas vivências de muitos momentos conflituosos, seja consigo mesmo ou com seu meio constitutivo, reage como forma de resistência.

Entendo resistência, como uma forma de não ceder aos processos de regulação que orientam os gestos corporais para responderem sistematicamente às normatizações. Normatizações que desconsideram as diferenças e as pluralidades de modos de expressões emergidos nas práticas de significação no interior das culturas. Nesse sentido, concordo com Laclau (apud Marques, 2014) quando afirma que, quando uma prática hegemônica nega o direito de afirmação das diferenças, tal relação de poder caracteriza-se como autoritária, pois concebe-se a partir da exclusão e da tentativa de fixação de significados, não reconhecendo a pluralidade das demandas. Nesse sentido, a luta por significação, torna-se um ato de resistência de corpos que, na expressão de seus gestos, afirmam sua identificação com determinada diferença, disputando também o espaço nesse cotidiano escolar.

Propostas curriculares: desafios diante do contexto e das diferenças

Como já destacado, as classes de aceleração dispõem de desafios, tanto no aprendizado e consolidação da leitura, da escrita e conteúdos básicos de matemática, quanto em conflitos sociais que demandam uma articulação da equipe pedagógica para administrar o desenvolvimento dos objetivos propostos. Ressalto que, tais desafios não são atribuídos apenas ao professor regente.

Concordemos que, para o aluno inserido na classe de aceleração, também é um desafio dar conta de tais exigências, considerando os estigmas de um percurso escolar marcado por fracassos.

Concordando com Lopes e Macedo (2011), afirmo que, uma proposta de currículo é sempre uma proposta construída contingencialmente e, a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais na concepção dessa proposta. Tendo em vista as dificuldades demonstradas por alunos encaminhados às classes de aceleração, deve-se destacar os conflitos gerados nos processos de identificação, nos quais o indivíduo se reconhece (por vezes, provisoriamente), com determinada demanda social. Quando tais conflitos são ignorados ou ocultados, multiplicam-se as dificuldades em articular interesses nesse *espaçotempo* onde se constitui a escola. Tendo como base tais reflexões baseadas nas abordagens pós-estruturalista do currículo, analisemos a proposta das classes de aceleração da aprendizagem na rede municipal de educação de Niterói.

Tendo em vista a ausência de uma orientação curricular específica para as classes de aceleração da rede municipal de educação de Niterói, observemos as determinações da Portaria FME 019/2014 (NITERÓI, 2014), que no Artigo 3º, estabelece:

Cabe ao professor da classe de aceleração da aprendizagem:

- I - Organizar plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e da turma em que estiver atuando;
- II - Promover atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas;
- III - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado.

Como primeiro ponto a destacar, observemos no inciso I, a determinação da organização, pelo professor de um plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e questionar as vias pelas quais se dará essa prática, bem como a possibilidade de atender as diferenças em um plano de trabalho. As classes de aceleração, em sua concepção, são marcadas por diferenças conflituosas, sujeitos individualizados, talvez, como forma de proteção de si, ao mundo que o estigmatiza e marginaliza. Nesse quesito, há uma necessidade primordial de trabalho do social, considerando a diferença como ponto de partida.

O pós-estruturalismo estende o conceito de diferença, deixando subentendido que não existe nada que não seja diferença. Nesse caso, não existe sujeito a não ser como um puro resultado de processos de produção cultural e social (Silva, 2016). Nesse ponto, ao comparar a abordagem realizada da elaboração da proposta em 1996 e a portaria FME 019/2014, podemos considerar um

notável avanço nessa elaboração curricular em formato de lei, em referência à proposta inicial em nível nacional, pois chama a atenção para as diferentes necessidades dos alunos. Pensemos sobre diferença, com alguns autores pós-críticos.

Pensemos, a partir de Freire (1999) em uma educação como prática de liberdade. O autor, nessa obra, propõe uma educação dialógica, tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos. Nesse caminho, se faz necessário que as situações vividas na realidade dos professores e alunos estejam no centro desse currículo. Tendo isso em vista, acredito num plano de trabalho, como tal denominado na portaria citada, que, para atender as necessidades postas no grupo de trabalho, esteja munido de estratégias que presentifiquem as situações de vida dos próprios alunos, bem como seus conflitos e seu mundo cultural, num planejamento participativo.

Podemos pensar também, a partir de Doll (1997), num currículo com múltiplas possibilidades de sentidos através do diálogo, pela interpretação e pela construção de hipóteses, numa relação com os textos da leitura do mundo e de si mesmo. Essa ação nos traz a concepção de um currículo que articule as diferenças emergidas na significação do mundo, o que torna o planejamento curricular arbitrário, produzido em relações de poder que tornam algumas coisas dizíveis ou indizíveis. Como define Lopes e Macedo (2011), abrir espaço no currículo para um desplanejamento, agindo através de um planejamento que, na sua provisoriedade, em seu ato é desmontado.

Penso que, conteúdos referentes a leitura, interpretação e produção textual, alfabetização matemática e cálculos, História, Geografia e Ciências, são necessários para a vida escolar, bem como para expansão da visão de mundo. Porém, para que tais conteúdos sejam experimentados pelo aluno, há a necessidade de um trabalho permanente de cunho relacional consigo próprio e com o meio. Pensar junto com Freire (1999), numa educação descolonizadora e libertadora do indivíduo, requer estratégias práticas na qual se subverta as formalidades reguladoras da escola, para que se permita que o aluno construa a própria escola, pois sem tal concessão, a escola nunca fará sentido. Relacionar a cultura local com as práticas escolares tem a ver com permitir a autoria direta dos alunos no currículo, tornando esse planejamento um ato de interação com a cultura em um repertório de significados, um conjunto de sentidos produzidos pelos sujeitos que estão no interior de uma prática de significação e, assim, identificando-se uns com os outros (LOPES e MACEDO, 2011).

Se assim se basear o currículo a ser implementado pelas classes de aceleração, a promoção das atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas, citadas

no inciso II da portaria FME 019/2014, será possível na prática, possibilitando também que essas atividades sejam pensadas juntamente com os próprios alunos, anulando uma prática que se constrói unilateralmente e adotando uma prática a partir da atribuição de sentidos e da enunciação cultural, considerando essa cultura como um híbrido, um fluxo de significados contingentes e provisórios.

Por fim, penso nessa formação continuada para os docentes que atuam com as classes de aceleração, a partir da relação dialógica, que considere seus relatos, suas experiências, objetivando a troca de saberes e valorizando seus viveres docentes.

Experiências de uma educação descolonizadora

Como já destacado, acredito em uma educação que, a priori se consolida no trabalho de socialização. No trabalho com as classes de aceleração, a socialização toma um sentido que precisa ser ainda mais ressaltado, pois o grupo, em sua concepção, reúne características de crianças subestimadas por si e por outros. Ressalto que, essa subestimação por profissionais da educação é, de fato, marcante na vida escolar, pois essa baixa auto-estima pode bloquear o sucesso escolar.

Acredito em um trabalho que, em todo o percurso de um planejamento anual, contenha dinâmicas de auto-conhecimento, auto-valorização, (re)conhecimento do corpo nas experiências de si mesmo e com o mundo. A partir do momento em que a criança atinge certo nível de confiança dentro do território em que está inserida, (re)estabelece-se a abertura para se relacionar com o mundo e conhecê-lo.

A partir do trabalho com a auto-estima, pode-se trabalhar com a socialização, com o grupo, com o respeito mútuo. Muitos conflitos gerados no interior dessa articulação das diferenças, acontecem pelo não conhecimento da diferença do outro. Os tempos atuais estão marcados pela afirmação dos grupos identitários e essa afirmação das diferenças chega na escola, juntamente com a necessidade de espaço nos currículos. Como afirma Arroyo (2013, p. 157):

Com a chegada lenta dos filhos e das ilhas dos setores populares às escolas foi chegando sua pobreza, suas carências, suas resistências, seus valores e suas culturas. Os coletivos docentes não tem como não percebê-las nos corpos dos educandos. As carências estão expostas como feridas. As resistências estão expostas como indisciplinas. As diversas áreas do conhecimento têm acumulado saberes densos sobre essa realidade vivida pelos setores populares.

Geralmente, esses corpos estigmatizados por uma cultura escolarizada que, em muitas vezes, responsabiliza por vias equivocadas o resultado de insucesso, resistem a práticas colonizadoras de seus corpos.

Em meu exercício docente com a classe de aceleração na Rede municipal de Niterói, tive a oportunidade de propor um novo sentido, tanto às minhas práticas quanto à vida escolar dos alunos. Dentre muitas experiências, considero destacar três ações que constituíram uma abertura para que novos sentidos fossem construídos na contingência que são os atos no estado emergente em que a escola se encontra.

Costumo, todo início do ano letivo, receber os alunos através de um convite a falar de si, algumas vezes, com dinâmicas. Acredito que mais do que falar, a própria expressão gestual caracteriza aquilo que somos, significando-nos de forma sempre provisória. Após certa socialização inicial do grupo, solicito que sejam levantadas as convenções sobre os direitos e deveres de nós como cidadãos e como componentes dessa instituição que é a escola. Sempre através de dinâmicas diferentes, realizo a formalização das ditas “regras”, de forma a ouvi-los ao invés de ditar. Realizei em um dos anos de trabalho com a classe de aceleração do segundo ciclo, uma dinâmica na qual eles representavam os vereadores e coletivos sociais dentro da câmara municipal (organizada como plenária na própria sala de aula). Dentro da votação de projetos de lei, eles se identificavam e defendiam ações que iriam de encontro às suas diferenças como negros, gays, mulheres, pobres, etc. Identifico-me, nessa prática, com o que dizem Lopes e Macedo (2011, p. 224):

Os significados são produzidos por meio de representações que se dão no interior dos sistemas de significação denominados culturas. São esses significados que dão sentido às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades.

Quando as diferenças que, por tempos, foram eliminadas do currículo são reconhecidas no interior de uma prática educacional, podemos estabelecer a unidade entre um contexto de conflitos e a diversidade. Podemos entender, a partir de Laclau e Mouffe (2015), que a escola também é um espaço político, e as relações dadas nas classes, entre professores e alunos, são caracterizadas pelo conflito. No entanto, nesse conflito, é possível alcançar formas de acordo, contingentes e provisórias, na constante tentativa de democratizar tais relações (MOUFFE, 1996).

Após chegarmos ao consenso sobre as regras de convivência e respeito às diferenças, partimos para um outro trabalho de cunho artístico de reconhecimento de si.

Essa segunda atividade, durante esse mesmo ano, se consistiu de uma intervenção artística realizada de forma individual, em dupla ou em grupo, segundo a disposição dos participantes. Na entrada das aulas das segundas-feiras e na saída das aulas das sextas-feiras, com propostas de pesquisas combinadas anteriormente, cada aluno, dupla ou grupo, a partir da proposta convencionada, deveria criar uma intervenção artística corporal, podendo utilizar objetos e figurinos. A proposta teve duração de três meses, sendo o primeiro mês, um momento de experiência e assimilação da proposta. No primeiro momento, os alunos demonstraram dificuldades até mesmo em cantar uma música ou fazer um passo simples, produto da própria dificuldade em liberar seus corpos, afinal os gestos mobilizam sentimentos expressam aquilo que muitas vezes se deseja ocultar, até pelo receio do julgamento do outro.

O trabalho foi tomando forma a partir de outras propostas que foram feitas durante as aulas, utilizando objetos e trabalhando com a ideia de corpo em “cena”. Após um tempo de maior afinidade com a proposta, algumas demonstrações me impactaram. Uma delas foi quando uma aluna, performatizou-se em posição bípede, corpo ereto, cabeça com a face para frente, braços e antebraços ao lado do tronco e palmas das mãos para dentro, por alguns segundos antes de se contorcer e contrair o tronco, se jogar no chão. Após uma explicação, solicitada por mim, em minha ignorância em compreender tamanha capacidade de criação, pude entender que a aluna expressou, segundo suas palavras, “um corpo sendo queimado no microondas da favela”, local em que reside, ouve e imagina o acontecimento, porém sempre teve medo de presenciar.

A partir dessa experiência, trago as seguintes reflexões: o que há de explícito no corpo do aluno e que nos recusamos a reconhecer? O gesto, uma forma de significar o mundo, suas angústias no mundo, expresso na performance, estava ali presente todos os dias, como um fardo às costas. Mais do que viver a emoção provocada por esse gesto, significando eu mesmo àquilo que aquele corpo ousava enunciar, essa experiência reforça em mim a compreensão de que a teorização curricular não pode se silenciar diante de corpos que, pelos gestos, constituem um currículo que se insinua e que a escola insiste em ignorar. O currículo é o corpo do aluno, o corpo do professor, seus gestos, suas experiências, indignos viveres, disputando espaço todos os dias no *espaçotempo* escolar. Há espaço para esses corpos em nossas pesquisas?

Esse corpo de desejos, identidades, culturas, conhecimentos, relações emergem em gestos, que produzem discursos através de códigos estéticos políticos e narrativos (Ranniery, 2013). A produção de normatividades nesse corpo é uma pretensão em sistematizar os gestos, em favor da

anulação das diferenças e impondo normas de personificação gestual. No entanto, a produção de sentidos pelos gestos corporais, sempre escapa à regulação. O discurso do corpo é transbordante em sentidos, expressos em gestos e enunciações que comunicam precariamente as demandas determinadas no tempo em que se enunciam. Na tentativa dos sistemas de representação em normatizar e classificar o que pode e o que não pode ser significado, regulam-se os gestos, impedindo-se que outros sentidos sejam construídos. Gestos que resistem às regulações, afirmando sua diferença, podem ser marginalizados. No que consiste à formação das classes de aceleração da aprendizagem, que se caracterizam pelo encontro de sujeito marcados por uma trajetória de exclusão, a resistência à colonização do corpo pode ser entendida também como um ato político e, assim, como um importante dispositivo para a reflexão sobre as práticas educativas com tais sujeitos que ainda não conseguem significar positivamente o espaço escolar.

Concluo que, esses eventos de linguagem emergidos no gesto também precisam de atenção, pois através deles, podemos perceber a riqueza que possuem esses corpos em significar a si mesmo, de forma tão singular que nenhum outro poderá repetir identicamente. Em cada gesto existe uma diferença expressa, que diz um imensurável número de palavras que significam um mundo de relações e sentidos produzidos nas suas vivências. Os gestos são a expressão das diferenças.

Por fim, trago mais uma vez a importância de valorizar a socialização entre os alunos. Uma das vias na qual encontrei um caminho para que essa socialização fosse contínua, foi a realização de cafés da manhã, uma ou duas vezes por mês, seguidos de um filme, sem um objetivo conteudista. Nesses cafés, percebi que em nossa prática, muita das vezes, não valorizamos momentos tão importantes em que, para além da ludicidade, os alunos se encontram num momento harmônico, dialogando sobre os seus assuntos cotidiano. Também se torna um momento proveitosos para que também possamos conhecê-los.

A aproximação do cotidiano dos alunos, na prática pedagógica, é uma forma de perceber a prática como fatos culturais e como *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos, que valoriza os saberes dos cotidianos (LOPES e MACEDO, 2011). Relaciono essa necessidade em considerar os saberes cotidianos, com a noção de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), onde na crise do mundo moderno, o conhecimento científico cede espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana. As teorias pós-críticas apostam nesse tipo de conhecimento, oriundo das relações humanas. Desse modo, os momentos de diálogo também fazem parte do conhecimento do currículo escolar e merecem devida relevância.

Concluo que, as três experiências dizem muito sobre esses sujeitos, que expressam marcas de um cotidiano conflituoso com o qual é preciso negociar como condição de sobrevivência. Esses conflitos e negociações estão implicados nas formas pelas quais esses sujeitos interpretam e assumem posição no mundo de forma consciente ou não. Eles também constituem o currículo inscrito em seus corpos. São experiências que me fazem refletir sobre como é possível pensar um tipo de educação comprometida com a descolonização dos corpos, assumindo o currículo expresso nos corpos de alunos e professores. Uma proposta que vai no sentido de buscar romper com a lógica racional que organiza a escola e seus currículos e busca trazer os sujeitos, seus corpos, como agentes essenciais nesse processo.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Bahia, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: Fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, 35(2), 317-329.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. D.F. **Diário Oficial da União**. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Relatórios de Gestão. Exercício 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/Articul/asifin.shtm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução/FNDE/CD/ n. 14 de 16 maio 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, D.F. 5 de junho de 2001.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).
- DOLL JR., William. **Currículo**. Uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HANFF, Beatriz; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir. Classes de Aceleração “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia Socialista**. Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq. 2015.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Luciana. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NITERÓI. **Diário Oficial**. 08 de Janeiro de 2014. Acesso em 02 de Agosto de 2017.
- Placco, V., André, M., & Almeida, L. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, 108, 49-79.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.