



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jean Carlos Schimidt da Rosa

O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização

São Gonçalo

2016

Jean Carlos Schimidt da Rosa

O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucia Velloso Maurício

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R788 Rosa, Jean Carlos Schimidt da.
O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização / Jean Carlos Schimidt da Rosa. – 2016.
128f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucia Velloso Maurício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Aceleração de aprendizagem – Teses. I. Maurício, Lucia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014.254

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jean Carlos Schimidt da Rosa

O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 29 de Julho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Vânia Cardoso da Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e
Formação Humana - UERJ

Prof^a Dra. Eveline Bertino Algebaile (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Lucelene, até hoje operária, e intelectual orgânica dentre os seus.

À Professora Eveline Algebaile, em cuja obra – Escola pública e pobreza no Brasil –
minha dissertação começou.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores, pelas aulas substanciais, que ampliaram minha compreensão sobre meu ofício e sobre a vida.

À minha orientadora, Lúcia Velloso Maurício, pela competência, gentileza, zelo e paciência. Suas aulas sobre Políticas Públicas estão presentes nesta dissertação.

À Professora Eveline Algebaile, pelas contribuições teóricas inestimáveis. Sua inteligência e simplicidade são inspiradoras.

Ao amigo Sandro Pinto. Nossas discussões teóricas colaboravam na compreensão de uma matriz teórica tão nova para nós dois. Obrigado!

Às minhas amigas Cleide, Lídia, Ana Júlia e Anna Rosária, que não me permitiram parar frente aos obstáculos; ao contrário, transpuseram-nos comigo.

Aos meus pais, Silas e Lucelene, que pelo suor do seu duro trabalho me permitiram chegar até aqui. Ofereceram-me generosamente aquilo de que não desfrutaram.

Aos meus irmãos Rafael e Ruan, que seguiram caminhos diferentes do que segui, e, por isso, me ensinam constantemente sobre a amplitude da vida.

Às queridas Ruth e Letícia, amigas, mãe, irmã. Relação difícil de explicar, mas fácil de entender.

Aos professores entrevistados do Programa Autonomia, que gentilmente concederam depoimentos honestos e esclarecedores.

Aos meus alunos do Programa Autonomia, que, por se insurgirem contra um sistema opressor, me lembraram que eu também sou classe trabalhadora.

A Deus, pela vida e pelo intelecto!

Acaso pode sair água doce e água amarga da mesma fonte?

Bíblia sagrada - Tiago 3:11

RESUMO

ROSA, Jean Carlos Schimidt da. *O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização*. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta dissertação analisa o Programa Autonomia enquanto programa prioritário para a correção da distorção idade-série na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Apresenta o histórico das políticas destinadas à correção do fluxo escolar, com ênfase nas classes de aceleração da aprendizagem. Expõe também a participação de organizações da sociedade civil na elaboração desses programas de aceleração. Situa as classes de aceleração como mais uma via diferenciada de escolarização no processo de universalização do acesso à escola pública. Além disso, relaciona a expansão da escola pública brasileira ao projeto societário pautado no capitalismo dependente. O presente trabalho traz dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores que atuaram no referido programa e com uma formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho, detentora da Metodologia Telessala. Também analisa, a partir dos depoimentos, documentos, e referenciais teóricos, a Metodologia Telessala e suas intencionalidades. Ao final, conclui que tal programa de aceleração da aprendizagem não representa os interesses da classe trabalhadora; ao contrário, traz em suas ideias marcas da ideologia do capital social.

Palavras-chave: Programa Autonomia. Classes de Aceleração da Aprendizagem. Capital Social

ABSTRACT

ROSA, Jean Carlos Schimidt da. *The Autonomy Program of the Education of Rio de Janeiro State Secretary: its preparation and effective conditions of realization*. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This dissertation analyzes the Autonomia Program as a priority program for the correction of age-grade in state schools of Rio de Janeiro. It shows the history of policies to correct the school flow, with emphasis on accelerated learning classes. Also exposes the involvement of civil society organizations in the preparation of such acceleration programs. It situates the accelerated classes as one more different way of education in the universal access to public school process. In addition, it relates the expansion of the Brazilian public school to societal project ruled in dependent capitalism. This study presents data collected through semi-structured interviews with teachers who have worked in this program and a forming teacher of the Roberto Marinho Foundation, which owns the Metodologia Telessala. It also examines, from the statements, documents, and theoretical frameworks, the Metodologia Telessala and its intentions. At the end, it concludes that such learning acceleration program does not represent the interests of the working class; on the contrary, it brings in his ideas marks of the ideology of social capital.

Keywords: Autonomia Program. Learning Acceleration Classes. Social Capital

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Cronologia sobre programas de aceleração da aprendizagem	43
Figura 1 –	Presença do programa de aceleração da FRM nos estados brasileiros no ano de 2014	57
Quadro 2 –	Eixos temáticos por módulo para o Ensino Médio	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Composição da matrícula de primeira série do curso primário, que, em condições normais, seria feita por crianças de 7 (sete) anos	38
Tabela 2 –	Taxas anuais de repetência para o Brasil e alguns grupos da população, segundo a série (Em Porcentagem de Matrículas)	40
Tabela 3 –	Número de alunos enturmados, escolas que ofereciam o PA, e número de docentes da rede alocados no programa	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cempec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepemg – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
Ceteb – Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília
FFP – Faculdade de Formação de Professores
FIESP – Federação das Indústrias do estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FRM – Fundação Roberto Marinho
IAS – Instituto Ayrton Senna
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC – Ministério da Educação
MTE – Movimento Todos Pela Educação
NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA – Programa Autonomia
Prouni – Programa Universidade para Todos
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
TC2000 – Telecurso 2000
TS – Tecnologia Social
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	ESTADO E EXPANSÃO ESCOLAR NO BRASIL	21
1.1	Capitalismo dependente, projeto societário burguês e sua implicação na formação histórica da escola brasileira	21
1.1.1	<u>Capitalismo dependente e sociedade de classes</u>	21
1.2	Sociedade de classes e a expansão do sistema escolar a partir da década de 1940	25
1.3	A diversificação das vias de escolarização: reconfiguração para estabilização	27
1.4	Expansão escolar e massificação periférico-dependente	32
2	EMERGÊNCIA, HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E METODOLOGIA DOS PROGRAMAS ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	37
2.1	O “pesadelo” do fracasso escolar e a emergência dos programas de aceleração da aprendizagem	37
2.2	Breve histórico das políticas, ações, e implementações das classes de aceleração da aprendizagem	42
2.3	Algumas concepções sobre as classes de aceleração e suas propostas metodológicas	47
2.3.1	<u>Algumas considerações acerca do fracasso escolar</u>	47
2.3.2	<u>Concepção e metodologia das Accelerated Schools</u>	49
2.3.3	<u>As concepções de classes de aceleração da aprendizagem e metodologias adotadas por atores públicos e privados de maior expressividade na segunda metade da década de 1990 no Brasil</u>	51
2.3.3.1	O que são as classes de aceleração da aprendizagem	52
2.3.3.2	O papel dos docentes nas classes de aceleração da aprendizagem	54
2.3.3.3	Entra em cena a Fundação Roberto Marinho: Uma nova concepção de classes de aceleração?	56

3	O PROGRAMA AUTONOMIA: CARACTERÍSTICAS, ALCANCE, REALIZAÇÃO E IMPASSES RELATIVOS À ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	59
3.1	Panorama histórico	59
3.2	Implementação	59
3.3	Gestão	62
3.4	Proposta metodológica	64
3.5	Cobertura	66
3.6	Desenvolvimento do ser? Correção de fluxo? Aceleração da aprendizagem? Aligeiramento da escolarização? De que se trata, afinal?	68
4	COM A PALAVRA, OS DOCENTES. O PROGRAMA AUTONOMIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE NELE ATUARAM	71
4.1	Metodologia adotada para o trabalho de campo	71
4.2	Quem é o professor do Programa Autonomia? Ingresso, adesão, atuação e perfil	72
4.2.1	<u>“Porque a gente, que é professor, se vira!” - A precariedade se apresenta: problemas estruturais enfrentados pelos docentes e suas iniciativas para contorná-los</u>	77
4.2.2	<u>Os professores e a Fundação Roberto Marinho: o que dizem sobre a Metodologia Telessala, seus materiais e a Fundação</u>	81
4.3	O que é o Programa Autonomia? Como é definido? E qual sua função na rede pública estadual de ensino?	84
4.3.1	<u>Critérios de seleção. A que alunos se destina o Programa Autonomia?</u>	88
4.4	“Então, eles foram criados pela sociedade em volta, que não é muito boa.” – A visão do professor sobre o aluno do Programa Autonomia	89
4.5	O que o aluno aprende e o que leva do Programa autonomia	91
4.6	“É menos uma pessoa perdida!” – A urgência de novos instrumentos de	

	sociabilidade	94
4.7	Algumas considerações	96
5	UM PROGRAMA MULTIFACETADO PARA UMA REALIDADE COMPLEXA: CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR E A CRIAÇÃO DE UM INTELLECTUAL DE “NOVÍSSIMO” TIPO	99
5.1	Um caminho para análise do Programa Autonomia	99
5.2	Antônio Gramsci e Gaudêncio Frigotto se reconheceriam na Metodologia Telessala?	100
5.3	A Ideologia do Capital Social e o Programa Autonomia: da teoria à prática	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNIFICANDO O APRENDIZADO OU APRENDENDO OUTROS SIGNIFICADOS? DA EDUCAÇÃO PARA O MERCADO À EDUCAÇÃO PARA O CONFORMISMO	114
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (PROFESSOR) ..	125
	APÊNDICE B – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (FORMADORA)	127

INTRODUÇÃO

Sou professor de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Pública Estadual há 11 anos, com experiência, sobretudo, no Ensino Médio regular. Nesse período tenho convivido com diferentes políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Tal convivência nem sempre é pacífica, sobretudo pelo fato de as políticas encaminhadas pela SEEDUC, via de regra, serem controversas e autoritárias. Diante dessa realidade, frequentemente me lanço em discussões político-pedagógicas calorosas e, por vezes, em movimentos grevistas encabeçados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE. No tocante a essa convivência combativa, um momento, em especial, marcou minha trajetória como profissional da educação, me obrigando a encarar uma difícil decisão.

O ano era 2011; e após um duro período de greve dos profissionais da educação do qual participei ativamente, fui informado de que a única maneira de garantir minha lotação na escola em que sempre trabalhei era alocando a minha matrícula no controverso Programa Autonomia (PA) para o biênio 2012-2013 naquela instituição, assumindo uma nova turma que estava sendo montada. Decisão difícil: deixar a minha escola – com a qual me relaciono organicamente - e procurar outro local para lecionar, ou aceitar o “convite” para o referido programa e supostamente contradizer todas as crenças que vínhamos defendendo a duras penas no movimento sindical.

Um breve período de dúvida, conflitos e conselhos se seguiu ao “convite” para trabalhar na turma de aceleração que estava por se formar e aguardava um professor. De maneira bastante desconfiada, aceitei a vaga, e no início do ano letivo de 2012 iniciei os cursos de capacitação para usar a metodologia telessala e atuar de modo unidocente na turma dos alunos considerados não adequados ao ensino regular.

A partir da minha entrada no Programa Autonomia, passei a participar de jornadas de capacitação semestrais; tive acesso aproximado aos gestores da SEEDUC e aos formadores a serviço da Fundação Roberto Marinho (Fundação privada idealizadora do programa em questão); bem como experimentei intenso convívio com o grupo de jovens que compunha a turma na qual eu trabalhava. Todas essas experiências, e, sobretudo, a proximidade com os alunos antes “taxados” como fracassados no sistema escolar, produziram em mim transformações bastante substanciais, e, por conseguinte, tensionaram algumas das minhas convicções políticas sobre a educação pública.

Ao final de 2013, após concluir os trabalhos e testemunhar a formatura dos alunos, a frase inconfessada que habitava minha mente era: “O Programa Autonomia funciona, dá certo!”

Ainda nesse ano, fui aprovado no processo seletivo para o Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores – FFP – da UERJ, em São Gonçalo. Apresentei um projeto vago sobre educação popular, contudo, minhas entrevistadoras – Professoras Eveline Algebaile e Lúcia Velloso Maurício – ao saberem de minha experiência no Programa Autonomia, não hesitaram em me convidar a desenvolver um estudo sobre o assunto, sob o argumento de que seria importante conhecer o referido programa a partir do olhar de alguém que passou por dentro dele.

Então, a inquietação resultante da tensão entre essa minha nova ideia positivada dos resultados do referido programa, em oposição às minhas convicções políticas prévias – ainda vigentes – sobre a centralidade da ação estatal na formulação, implementação e execução das políticas públicas para a educação, além do estímulo das professoras Eveline e Lúcia, resultaram neste trabalho, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Este trabalho tem como uma de suas finalidades contribuir para a qualificação das discussões sobre os programas de aceleração da aprendizagem. Participei de muitos debates em que a preocupação era nitidamente corporativista, nas quais o principal argumento contra o programa era a perda de vaga de professores nas unidades escolares, visto que para uma classe era necessária a atuação de apenas um professor. Em outros, o argumento se voltava contra a entrada de organizações privadas na escola pública, sob alegação de que estava em curso um processo de privatização, que deveria ser combatido. Por outro lado, gestores do programa argumentavam sobre a necessidade de oferecer uma rota alternativa para atender alunos considerados não adequados ao ensino regular, fosse por defasagem de aprendizado ou por “mau comportamento”, e diziam: “Esses alunos precisam de resgate!” Essa frase tem um forte apelo aos ouvidos de qualquer professor comprometido com o ser humano.

Mesmo que contrário à “privatização por dentro” em curso e ao esvaziamento acadêmico da escola e da função docente, me vi confrontado pelas seguintes situações, para citar algumas.

Alguns alunos que evadiram do PA e da escola ainda hoje me procuram para conversar e se aconselhar, dentre eles um que foi preso durante nosso período letivo por posse de armas e drogas, além de ter se tornado pai nesse período. Outro, que furtou o celular da orientadora pedagógica durante o tempo em que estudava na classe de aceleração, ainda hoje

me encontra na rua, conversa, e relata acontecimentos relacionados a seu novo emprego em uma padaria. Outro aluno, bastante inteligente, mas que foi para o programa por problemas de comportamento, era usuário de drogas, e precisou terminar o curso em casa, já que estava ameaçado de morte no bairro. Em reuniões com seus pais, fomos alertados pelo pai, inclusive, que poderíamos “receber uma bala na cabeça” no portão da escola, já que seu filho estava envolvido com pessoas perigosas, e nós (eu e a diretora) insistíamos em tentar “ajudá-lo”. Esse aluno concluiu o curso, e, recentemente, ao encontrá-lo na rua, me abraçou afetuosamente e disse que está cursando Letras em uma faculdade particular; disse que se inspirou em mim, e que quer me ver na sua formatura.

Minhas experiências sindicais, políticas e ideológicas por um lado, e as experiências na classe de aceleração por outro, me obrigam a buscar, de alguma forma, o aprofundamento do debate sobre tais políticas de correção de fluxo.

Não posso dizer aos pais desses alunos que o programa não funciona, visto que seus filhos, fadados à repetência, ao “fracasso escolar” e ao risco social, em sua maioria concluíram os estudos e apresentam mudança significativa de comportamento. Contudo, também fica evidente, que esses jovens, ainda que “resgatados”, não receberam uma instrução escolar suficiente para promover sua inserção na vida econômica, social e política do país – nos termos de Fernandes (2009).

Daí a necessidade de se discutir, para além das questões corporativas e pedagógicas, e até mesmo assistenciais (todas de grande importância), que intencionalidades subjazem a tais programas. Que poder eles têm, no contexto de uma escola pública tão precarizada e esvaziada de sua função acadêmica, de nos fazer acreditar que nossa função docente se encontra subsumida no projeto de “resgate social” dos alunos das classes populares.

Estudos como o de Frigotto (2010b), no qual demonstra o “prolongamento desqualificado” da escolaridade destinada à classe trabalhadora, resultado de uma expansão do acesso sob interesse do capital; as pesquisas de Algebaile (2009), onde se discute o “esgarçamento” das atribuições da escola pública brasileira; também os de Arroyo (2000) e Spozati (2000), em que propõem a desconstrução da ideia de que a conclusão da educação básica é sinônimo de não-fracasso/sucesso escolar; além da contribuição de Motta (2012) no tocante às mudanças do capitalismo, e o surgimento da ideologia do Capital Social como sua nova ferramenta de atenuação dos conflitos; todos eles auxiliam na proposição de um debate mais aberto, que seja compreensível aos ouvidos dos acadêmicos, dos profissionais da educação, como também dos alunos e de seus responsáveis.

Além de pretender contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o Programa Autonomia, apresento, aqui, os objetivos teóricos da pesquisa.

Objetivo geral:

Compreender a forma de realização do Programa Autonomia, considerando seu quadro de elaboração e suas condições de realização em escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro entre 2009 e 2014, com ênfase na relação entre os propósitos hegemônicos do programa e as formas de apropriação e uso por parte dos professores.

Objetivos específicos:

- 1) Descrever o Programa Autonomia como política pública de aceleração da aprendizagem para correção do fluxo escolar, com ênfase na legislação brasileira sobre o assunto;
- 2) Relacionar o Programa Autonomia às chamadas políticas de correção de fluxo escolar, considerando seu quadro de elaboração e condições de realização;
- 3) Analisar os propósitos hegemônicos que enformam o Programa, e em que projeto societário ele se inscreve;
- 4) Levantar aspectos de realização do Programa, com vistas a mapear e analisar diferentes formas de apropriação e uso por parte dos professores.

Para tanto, a investigação envolveu uma revisão bibliográfica e uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente, concentrei minha busca em pesquisas realizadas sobre o Programa Autonomia. E nessa busca encontrei apenas dois trabalhos. Um deles se ocupa estritamente sobre o tema; trata-se de uma dissertação de mestrado produzida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica, da Universidade Federal de Juiz de Fora, defendida em 2014. Em suma, na dissertação a autora se ocupa em analisar o porquê do sucesso do Programa em algumas escolas e seu insucesso em outras; conclui, ao final de seu trabalho, que os resultados do Programa estavam intimamente ligados ao comprometimento (ou não comprometimento) de professores e gestores locais. O segundo trabalho é uma dissertação defendida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em um capítulo dessa dissertação, a autora analisa as razões que motivaram um grupo de professores a ingressarem no Programa Autonomia, como também busca compreender as respostas que tais profissionais davam aos desafios impostos nesse novo contexto de trabalho.

Quanto à pesquisa bibliográfica sobre o Autonomia, encontrei apenas manuais de gestão e guias de orientação pedagógica, ambos produzidos pela SEEDUC e/ou pela FRM. Por conta disso, ampliei minha investigação para os programas de aceleração da

aprendizagem em geral. A partir dessa ampliação do foco, encontrei outros materiais, tais como a Revista Em Aberto de janeiro de 2000.

Minha investigação lança mão também de pesquisa documental, que se mostrou produtiva, embora difícil, já que o Programa sofreu (em um tempo tão curto de vigência) mudanças na nomenclatura, bem como na tipologia de modalidade de ensino na qual era inscrito. Da parte da SEEDUC, trabalhei com um caderno de orientação, relatórios de gestão, um extrato de instrumento contratual e algumas resoluções publicadas no Diário Oficial do Estado. Em âmbito federal, investiguei os Planos Nacionais de Educação, decênios 2001-2010 e 2014-2023, além do documento de referência CONAE 2014.

Por fim, outra investigação que também se mostrou produtiva foi a pesquisa em sites da SEEDUC e de suas coordenadorias, e no site da Fundação Roberto Marinho.

Na sequência do trabalho, entrevistei seis professores e uma formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho, a fim de buscar compreender como esses docentes apreenderam o Programa Autonomia, como se relacionaram com ele, como entendem os objetivos da Metodologia Telessala e quais desafios enfrentaram.

No que tange à organização da dissertação, desenvolvi cinco capítulos, sintetizados nos parágrafos abaixo.

Na redação do primeiro capítulo proponho uma discussão sobre a configuração do Estado Brasileiro a partir do modelo de capitalismo que aqui se estabeleceu. Assumo como principal referencial teórico Florestan Fernandes (2009), sobretudo no tocante ao capitalismo dependente, ao Estado burguês, e às especificidades da burguesia local. Na continuação, busco relacionar o modelo de Estado e o projeto societário burguês com o tipo de expansão da educação escolar que se deu no Brasil, e, para tanto, lanço mão das discussões de Beisiegel (1974), para quem a expansão escolar brasileira se dá de maneira emergencial, não prevista, utilizando-se, portanto, de soluções provisórias, que acabaram, por sua vez, se tornando marcas estruturais e estruturantes do sistema de ensino. Amparo-me em Algebaile (2009, 2013, 2014) para falar sobre a diversificação das vias de escolarização como forma de manter a segmentação e a diferenciação da qualidade de ensino oferecida às diferentes frações de classes sociais. E, por fim, busco em Frigotto (2010b) subsídios para compreender a relação entre reprodução do capital e a expansão da escola pública brasileira; também recorro a Magalhães e Motta (2015), já que tais autoras acreditam haver na universalização da educação pública escolar brasileira um caráter de massificação periférico-dependente.

Já na redação do segundo capítulo, me utilizo de autores como Lima (1969) e Fletcher & Ribeiro (1987) e Ribeiro (1991) a fim de possibilitar o entendimento das fissuras do

sistema educacional brasileiro e do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Conhecer tal cenário é de suma importância para a compreensão do momento histórico em que emergem os programas de correção de fluxo, com a finalidade de corrigir a distorção idade-série – uma das resultantes desse fracasso. A partir de materiais produzidos pelo INEP, de uma edição temática da Revista Em Aberto no ano 2000, dentre outros, organizo, de maneira resumida, e sem pretensão de completude, um quadro histórico com vistas a traçar uma linha temporal das principais ações – mas não únicas – públicas e privadas sobre a legislação, a elaboração, a adoção e a implementação das classes de aceleração da aprendizagem no Brasil. Apresento ainda as principais concepções teóricas e metodológicas sobre as classes de aceleração na segunda metade da década de 90 e início dos anos 2000, lançando mão, para tanto, dos materiais e documentos produzidos pelas instituições promotoras de tais programas de aceleração da aprendizagem.

No terceiro capítulo, me detenho na descrição – e inicio a análise - do Programa Autonomia (PA), objeto de estudo deste trabalho. O Autonomia nasceu em 2009, numa parceria entre a Fundação Roberto Marinho e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e tinha por finalidade manifesta corrigir o fluxo escolar na rede estadual de ensino, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Faço uso de materiais produzidos pelas instituições envolvidas, documentos e peças publicitárias, para traçar um perfil do programa em tela, na busca de dados sobre sua escala, vigência, alterações, estrutura organizacional e base institucional.

O quarto capítulo, por sua vez, tem por finalidade investigar como os docentes que atuaram no Programa o definem; qual a finalidade do PA, qual o papel do professor na Metodologia Telessala, e quais desafios encontraram na sua execução são questões que nortearam minha investigação. Metodologicamente, realizei entrevistas semi-estruturadas com seis professores e uma formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho, por meio das quais também busquei conhecer, pela visão dos entrevistados, qual o perfil do aluno a que o Programa se destina, bem como o impacto da Metodologia na vida desse discente, com atenção especial a que tipo de aprendizado ele leva do PA. A análise sobre o Programa, iniciada no capítulo três – com base nos documentos e textos teóricos - tem continuidade no presente capítulo, mas agora subsidiado, sobretudo, pelos depoimentos dos profissionais ouvidos.

No quinto capítulo, dou sequência à análise do Programa Autonomia, recorrendo, para tanto, a um novo aporte teórico. Cotejo o material *Incluir para Transformar* – em que a Fundação Roberto Marinho apresenta a Metodologia Telessala – com textos de Gramsci

(2000) e Frigotto (2010b), a fim de verificar o uso que tal material faz dos estudos desses autores para sua ancoragem teórica. Depois, continuo na busca por identificar que elementos do atual estágio do capital estão presentes no Programa e conformam suas intencionalidades. Para isso, encontro elementos consistentes nos estudos de Motta (2012) sobre a ideologia do capital social.

Por fim, apresento minhas considerações finais.

1 ESTADO E EXPANSÃO ESCOLAR NO BRASIL

1.1 Capitalismo dependente, projeto societário burguês e sua implicação na formação histórica da escola brasileira

1.1.1 Capitalismo dependente e sociedade de classes

O projeto societário hegemônico no Brasil tem como marca estrutural a associação subordinada de nossa classe burguesa aos centros desenvolvidos do capitalismo. Essa escolha da burguesia brasileira define nossa forma específica de capitalismo e, conseqüentemente, nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho.

Tal modelo socioeconômico compreende um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado, que carrega em seu bojo fortes marcas de desigualdade social, marcas essas que são expressas pela altíssima concentração de renda e capital, pelo latifúndio, pela super exploração do trabalho, além da concentração de miséria, da supressão de direitos essenciais à grande maioria da população, e o atraso de alguns setores da economia.

Para Oliveira (2013) a manutenção desse atraso em alguns setores produtivos do Brasil é estruturalmente necessária para a realização do projeto econômico burguês, visto que as altas taxas de informalidade no mercado de trabalho, com exploração intensa da mão de obra de baixo custo, para citar um exemplo, são funcionais como depósito do exército industrial de reserva¹ e, ainda, colaboram para a elevada concentração de riqueza e patrimônio capitalista. Além do mais, tais práticas posicionam o país no capitalismo orgânico mundial.

Dessa forma, não é contraditória a coexistência de setores altamente desenvolvidos com outros atrasados e subdesenvolvidos; ao contrário, tal dualidade é elemento estruturante da formação econômica e social brasileira, e opera até então como mecanismo de reprodução das desigualdades tratadas nos parágrafos anteriores.

¹ Trata-se de uma massa de trabalhadores desempregados ou que sucumbiram frente à nova divisão social do trabalho, mas que exerce uma funcionalidade na dinâmica da acumulação do capital. Como exemplo dessa funcionalidade, podemos citar a pressão que essa massa exerce sobre a parte empregada da classe trabalhadora por meio da concorrência, impelindo esta última ao trabalho excessivo e à sujeição às exigências do capital. (MOTTA & LAMARÃO, 2015)

Esse modo de inserção do Brasil no capitalismo internacional foi detidamente analisado por Fernandes (2009), que desenvolve o conceito de capitalismo dependente. Segundo Florestan Fernandes, o esteio de formulação e operação do sistema capitalista não se restringe à esfera econômica, mas tem relação estreita com a dinâmica social. Sendo assim, entender as classes sociais e seu funcionamento local na economia de cada país significa desvelar a maneira como estas nações se inserem e se mantêm na ordem econômica para além de suas fronteiras.

O autor sustenta que na América Latina o capitalismo e a sociedade de classes não são produto de uma evolução interna, ao contrário do que se deu nos países de capitalismo avançado. O fenômeno que ocorreu na difusão do capitalismo na América Latina foi a importação (em vez de criação) de técnicas, instituições e valores sociais. Contudo, tais modelos importados, resultantes de revoluções burguesas na Europa, foram adaptados às especificidades latino-americanas, ajustando-se ao modelo de sociedade aqui existente, a saber, as oligarquias agrárias, fortemente identificadas com o autoritarismo, os privilégios estamentais, e o regime escravocrata.

Sendo assim, mesmo com a inserção do Brasil no mercado capitalista internacional, e a conseqüente passagem das oligarquias agrárias à burguesia, houve uma revitalização dos valores e formas de opressão e exploração típicas do antigo regime. Nossa modernização econômica, portanto, é acompanhada da degradação material e moral do trabalho, da superconcentração de renda, da exacerbação do prestígio das classes dominantes, e de uma modernização controlada de fora, pelos países economicamente hegemônicos. A esse modelo de desenvolvimento o autor chama de “Modernização do arcaico”. Nas palavras do autor:

O que é essencial ter-se em mente é que, nas condições da América Latina, por causa de suas origens coloniais e das implicações da transição neocolonial, o “capitalismo moderno” nasce, consolida-se e evolui repetindo o “típico” de modo peculiar e criando a sua própria conexão histórica particular. A ordem social competitiva não deita suas raízes mais longínquas em um estamento burguês revolucionário; mas em estamentos senhoriais que pretendiam usar suas posições-chave no controle da economia e de Nações-Estados emergentes, como fonte de privilegiamento do poder senhorial [...] (FERNANDES, 2009, p.92)

Cabe destacar que a importação de modelos acima citada e a modernização controlada de fora têm um preço: a obrigação de dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais, ou seja, a envio das riquezas da América Latina para os países de capitalismo avançado. E, diante desse cenário, em que há a necessidade de

enriquecer a burguesia local² e a internacional, utiliza-se como instrumento a super exploração do trabalho, de modo que a dupla expropriação da riqueza se dá à custa dos setores assalariados cada vez mais destituídos de direitos e de participação na vida econômica, política, social e cultural.

Portanto, para Fernandes (2009) a coexistência lucrativa da associação a centros hegemônicos como fator de progresso e a manutenção de formas pré-capitalistas de produção caracterizam o capitalismo na América Latina, o que ele chama de Capitalismo Dependente. O autor elucida ainda que tais especificidades não são indicativos de que o capitalismo falhou por aqui; pelo contrário, para ele, fenômenos como a inserção subordinada consentida na ordem econômica internacional, a dupla expropriação das riquezas, a entrega das decisões econômicas, políticas e sociais aos países centrais, além das vantagens de toda ordem às economias hegemônicas, tudo isso conforma “a ética e racionalidade do capitalismo dependente” (FERNANDES, 2009, p.60)

Importante também é salientar que a associação do Brasil de maneira subalterna no capitalismo internacional não se deu por acidente. Tal subordinação e dependência se dão por escolha da classe burguesa local, que aceita as regras que impõem vantagens estratégicas aos centros hegemônicos do capital.

A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do pólo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro pólo. [...] Não que se considerem [as elites locais] incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido” e “seguro”. (FERNANDES, 2009, p.60)

A argumentação elencada nos parágrafos anteriores permite afirmar que o modelo burguês que se originou no Brasil não tem suas raízes numa revolução clássica, com a figura do “burguês conquistador”. Longe disso, o que tivemos foi a conformação (quase forçada) de uma oligarquia colonial em burguesia local, impelida a agir de acordo com o novo modelo econômico e social imposto pela inserção do país no capitalismo internacional. Em consonância com suas raízes, essa nova burguesia trouxe consigo as estruturas herdadas do antigo regime colonial. Tal elite abdicou, portanto, de seu papel de agente histórico revolucionário e teve como objetivo maior a manutenção e intensificação de seus privilégios quase estamentais.

² A opção pelo termo local para se referir à burguesia brasileira se apoia na concepção de Florestan Fernandes, que afirma não haver no Brasil uma burguesia nacional. O termo burguesia nacional implicaria nomear uma classe identificada com um projeto de nação, e, para o autor, nossas elites possuíam apenas um projeto corporativista de auto proteção de classe.

Para tanto, lançou mão da concentração ainda maior do poder político, constituindo o Estado para fins particularistas, a fim de defender seus interesses classistas. Tivemos então no Brasil a instauração de um típico “Estado Burguês”. Corrobora com essa afirmação Coutinho (2006), cuja análise sustenta que o Estado Brasileiro nasce, por herança, forte e autoritário, sem identificação com as questões populares:

[...] tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. (COUTINHO, 2006, p.176)

Essa burguesia, não identificada com as classes trabalhadoras, tampouco com as questões nacionais, ocupa o Estado brasileiro, excluindo, de forma sistemática, outros atores sociais. Há influências exorbitantes das classes dominantes em todos os setores da vida brasileira. Por sua vez, as classes trabalhadoras, super exploradas em sua força de trabalho e expropriadas economicamente, se veem também alijadas da participação nas esferas política, social e cultural. Resumindo, a super acumulação de capital e a super concentração de poder político nas mãos da burguesia se efetivam à custa do alijamento das classes mais baixas, debilitando seus meios de se organizarem como classe.

Desta forma, o que tivemos no Brasil foi o aparecimento de uma ordem social competitiva particular, que trazia em seu bojo as marcas do projeto societário que se configurou a partir do capitalismo dependente. Diferente dos países de capitalismo avançado, onde a acumulação econômica burguesa pressupunha a modernização das forças produtivas, do trabalho, e a consequente inclusão – em algum grau - das classes trabalhadoras nesse processo; aqui, o que se viu foi uma modernização econômica concomitante à exclusão sistemática de frações dessas classes e à degradação do trabalho, conforme já dissemos, com vistas a possibilitar a super acumulação e a dupla expropriação das riquezas.

É nesse contexto de ordem social tão desigual e injusta que a burguesia local viu no Estado um instrumento eficiente de auto-proteção. As classes privilegiadas perceberam não ser possível repetir, sob a estrutura do capitalismo dependente, o padrão europeu de revolução burguesa clássica; por fim, “entenderam que não podem ser ‘iluministas’, ‘liberais’ e muito menos ‘tolerantes’.” (FERNANDES, 2009, p.109)

Evidencia-se, então, a partir dos pressupostos discutidos até aqui, que a divisão de classes e a desigualdade entre elas são elementos fundamentais das nações capitalistas, mas, naquelas, como o Brasil, que desempenharam papéis subalternos na ordem econômica

internacional, tais desigualdades são necessariamente exacerbadas, pois o suposto atraso de setores produtivos e das relações trabalhistas garantem o acúmulo arcaico de renda e propriedade das classes dominantes.

Tal conclusão me permite acreditar que a educação escolar das classes trabalhadoras, quer seja humanista, quer seja técnica, não estava prevista, tampouco era necessária em larga escala, pelas razões que já discutimos nos parágrafos anteriores. Portanto, a partir das formulações sobre capitalismo dependente, nos interessa observar como se estruturou e se expandiu a escola brasileira. As leituras feitas apontam para a estruturação de um sistema escolar com a finalidade de manutenção da ordem econômico-social. Parte-se, aqui, de uma afirmação de Frigotto (2010a, p.24), segundo a qual:

[...] a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a torna-se, enquanto detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central.

1.2 Sociedade de classes e a expansão do sistema escolar a partir da década de 1940

Beisiegel (1974) descreve e analisa a expansão da oferta escolar em São Paulo no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1970. É importante ressaltar que os estudos têm como foco o estado de São Paulo, mas a riqueza dos dados permite uma generalização para análise da expansão da oferta em grande parte do país.

Segundo Beisiegel, a organização do sistema escolar num contínuo em São Paulo é um fenômeno recente. A “tendência à democratização” das oportunidades educacionais seria um sinal de que a sociedade capitalista moderna estaria afirmando o direito de todos ao acesso às possibilidades educacionais. Entretanto, se as oportunidades de realização das aptidões individuais via escolarização pressupõem ideais igualitários, por outro lado, as condições individuais da população na sociedade de classes condicionam a possibilidade de aproveitamento das oportunidades abertas legalmente.

Com essa premissa, o autor apresenta a problemática que atravessará seu texto: a garantia legal do acesso ao sistema escolar não é sinônimo de aproveitamento dessa oportunidade em uma sociedade fortemente marcada pela estratificação social. Se o Estado passou a oferecer acesso mais amplo à escola, o fez de maneira que não preparou o equipamento público para tal ampliação. E como resultado, lançou-se mão das “soluções de

emergência”, como a improvisação de salas de aula em locais inadequados e o aumento do número de turnos de aula, para citar apenas dois exemplos, colocando à disposição da administração do ensino ampla margem de flexibilidade na absorção da procura. Cabe ressaltar, nas palavras de Beisiegel (1974, p.9), “que a longa história de adoção destas práticas de emergência engendrou algo como uma legitimação das situações resultantes”. É de fácil constatação que esse *modus operandi* acabou por se tornar a identidade do sistema.

Antes de o fenômeno da democratização das oportunidades educacionais ganhar corpo, a legislação previa o ensino secundário³ seletivo. O texto de apresentação da lei que regia tal ensino dizia que “O ensino secundário se destina à preparação de individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”. A força dessa proposição permite calcular o impacto que a abertura de oportunidades educacionais igualitárias poderia causar na estrutura de uma sociedade tão estratificada quanto a brasileira, cuja elite burguesa construía seu projeto societário nos moldes do capitalismo dependente. Então, se a democratização do ensino se fazia necessária, era de igual modo urgente encontrar um novo arranjo para a acomodação e manutenção das estruturas socioeconômicas existentes. Embora a legislação passasse a ensejar novas perspectivas de mobilidade social vertical via escolarização das classes trabalhadoras, essa oferta passava também a ser regulada a partir de regras tácitas inerentes ao projeto de sociedade burguês.

Então, trazendo em sua identidade tais marcas societárias e fazendo frente à demanda por expansão da oferta, o sistema educacional paulista vê a transformação da escola secundária legalmente seletiva em escola comum, o que implicou profundas mudanças qualitativas em seu interior. A expansão das oportunidades no ensino ginásial tornou inviável a manutenção do padrão de ensino antes destinado às elites, exigindo uma diversificação de vias de acesso e permanência no interior do sistema.

Esse ensino de nível médio, que antes era destinado à formação das elites intelectuais brasileiras, aos poucos foi sofrendo relativização. Por exemplo, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 1961, veio se consolidando a flexibilização curricular, com conseqüente adequação dos conteúdos às particularidades das diferentes comunidades escolares. Assim, basta somar a precarização da aparelhagem educacional estatal à possibilidade de diferenciação dos conteúdos de acordo com a realidade de cada comunidade

³ Constante na Lei 4.024 – de 20 de dezembro de 1961, o então ensino secundário equivaleria hoje ao segundo segmento do ensino fundamental.

escolar para se chegar à fórmula inequívoca para a consolidação de dois sistemas educacionais paralelos no interior de um só tipo de escola aberta a todos.

O ensino primário também sofre uma grande expansão, na expectativa de que a escola primária forneça a base da formação geral para todos, base esta de caráter homogeneizador. Em sentido oposto, o ensino de nível médio passa a apresentar uma diversificação de serviços, com forte marca de classe que os orienta e separa:

[...] de um lado, escolas secundárias orientadas para uma formação intelectual entendida como necessária ao encaminhamento dos jovens para os estudos superiores e, por outro, pelas escolas profissionalizantes – subdivididas, após a legislação de 1940, em agrícolas, comerciais, industriais e normais. (BEISIEGEL, 1974, p. 21)

Logo, a diferenciação passa a se dar de maneira mais intensa no interior do sistema, e essa afirmação remete a Bourdieu (1998). Em “Os excluídos do interior”, Pierre Bourdieu desvela os mecanismos pelos quais o sistema educacional francês, na segunda metade do século XX, busca se recomodar após a desestabilização causada pelo ingresso das classes populares nas escolas. Um desses mecanismos, que também pode ser observado no Brasil, foi a desvalorização simbólica dos diplomas a que estudantes pobres passam a ter acesso. A exclusão por dentro se torna uma das vias de estabilização do sistema, tanto em países do capitalismo central, como a França, quanto em países periféricos, como o Brasil. Corroboram esta análise as formulações de Molina & Freitas, já que as autoras defendem a tese de que a universalidade das possibilidades educacionais por si só não garantem o acesso a esse direito “devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital.” (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 22).

1.3 A diversificação das vias de escolarização: reconfiguração para estabilização

A diversificação das vias formativas e dos meios de certificação escolar no Brasil se torna cada vez mais intensa nas últimas décadas. Se entre as décadas de 1940 e 1970 vimos o crescimento da diferenciação da oferta, o que se vê nas décadas posteriores é a intensificação dessa segmentação das vias de acesso à educação escolar como parte de um processo de universalização. E não é redundante dizer que essa escola, com oferta ampliada e diversa, traz

em seu bojo forte marca de classe, historicamente forjada a partir da posição ocupada por nosso país na ordem orgânica do capitalismo.

A transformação pela qual passa a escola brasileira sem dúvida está vinculada, em algum grau, às transformações pelas quais passa o capital em escala global. Se por um lado, internamente havia demanda por democratização do acesso à educação escolar, por outro o cenário econômico internacional se reconfigurava, e isso exigia ajustes políticos, econômicos e sociais nos países capitalistas. Nesse contexto, a educação escolar nos países subalternos é vista como instrumento eficiente para a consecução dos objetivos das nações centrais, sejam eles para transformação ou estabilização da ordem vigente.

Nas últimas duas décadas o capital adquire novas nuances, e sua face monetária se autonomiza em relação ao capital produtivo, se distanciando cada vez mais do trabalho e dos trabalhadores concretos. Tornam-se necessárias, portanto, ações que viabilizem essa nova ordem econômica e social em favor da acumulação. De um lado se faz premente a formação escolar das classes trabalhadoras para os mais diferentes modos de exploração, e por outro é urgente mecanismos de controle (via instituições) das frações populares para as quais não está prevista a inclusão no mundo do trabalho formal, já combalido diante do rolo compressor do capital monetário.

Novos tempos, novas demandas, porém, mais uma vez, o cenário de modernização econômica, associado a um processo crescente de expropriação, continua a ser expressão do desenvolvimento “à brasileira”. Moderno e arcaico, nos termos de Fernandes (2009); desigual e combinado, nas palavras de Oliveira (2013).

Assim, sob o diligente controle da burguesia local – autoritária para dentro e submissa para fora – e debaixo de forte pressão conformativa do capital internacional – que se beneficia de diversificados níveis de desigualdades – é que se expande a escola brasileira.

Como já mencionado anteriormente, o Brasil adota diferentes vias para a expansão da oferta escolar. Contudo, a execução das novas medidas necessárias à ampliação da oferta coexistia com a perpetuação de velhas demandas postergadas, como a infraestrutura insuficiente e precária, a falta de um sistema nacional de ensino, dentre outros fatores não enfrentados por falta de planejamento e/ou de interesse. E para entendimento dessa questão, é útil recorrer aos estudos de Algebaile (2009, 2013 e 2014) e Rummert, Algebaile e Ventura (2012).

Segundo Algebaile (2014, p.231), “Desde a década de 1970, em escala mundial, o setor educativo escolar vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às novas orientações econômicas [...]”. Na América Latina e no Brasil, esses ajustes

se dão de maneira parecida, e isso se deve ao fato de as nações latino americanas possuírem grande similaridade devido ao passado colonial comum e à grande permeabilidade às deliberações dos organismos financeiros internacionais. A elaboração das políticas educacionais com vistas à expansão da rede vem acompanhada de um forte apelo econômico de eficiência na gestão dos recursos públicos. Se por um lado é necessária ampliação da oferta educacional estatal, por outro é mister fazê-lo de modo que não comprometa ainda mais o equilíbrio fiscal das combalidas economias do continente.

Algebaile apresenta em seus estudos dados comprobatórios de que no Brasil uma das formas adotadas para a expansão da oferta escolar e a inserção das classes populares no sistema educacional foi a diversificação das vias formativas. O que, segundo ela, não é em si ou por si só algo negativo, porém, no Brasil,

[...] tal diversificação assumiu historicamente, de modo particularmente intenso, feições delineadoras de um tipo de escola centralmente definido pela desigualdade do acesso à educação como suposto direito. (ALGEBAILLE, 2012, p. 209).

Ou seja, os arranjos adotados para se possibilitar a educação escolar aberta a todos - estudados por Beisiegel (1974) entre as décadas de 1940 e 1970 – deixam de ser apenas “soluções de emergência” e se tornam características instituídas e instituintes do sistema até os dias atuais.

Por conta da diversificação da oferta formativa na educação escolar brasileira, o que se vê desde o início dos anos 1990, em especial, é uma profusão de programas nos três níveis governamentais. São programas variados que oferecem desde a ampliação da escola em horário integral, até ciclos de aceleração dos estudos para alunos repetentes. Essas vias formativas apresentam também uma “grande variedade e desigualdade de padrões institucionais, de condições de exercício da função docente, de duração efetiva dos ciclos e das jornadas escolares, bem como dos programas formativos.” (ALGEBAILLE, 2014, p. 244)

Bastante esclarecedor sobre o tema em tela é o argumento utilizado por Rummert, Algebaile e Ventura (2012, p 41), segundo o qual as cisões que marcam a educação em nosso país encobrem o que, num quadro tão instável, permanece constante: “a ausência de compromisso efetivo do Estado [...] com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico.”

Ainda segundo as autoras:

Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e

combinada, visam a aproximar-se da universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso em padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2012, p. 41 e 42)

A “miríade” de ofertas é desordenada e de difícil acompanhamento, dadas suas múltiplas formas de normatização, implementação e funcionamento. Cabe, contudo, assinalar que tamanha variedade não significa oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável.

Apesar da dificuldade de descrição e acompanhamento, as autoras apresentam rico material com um grande número de programas⁴, que dividem em três categorias. A primeira categoria diz respeito a programas destinados à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória, valendo-se de estratégias como vinculação entre escolarização e concessão de renda mínima, a ampliação da jornada escolar, e a conclusão do processo de escolarização por meio de programas de aceleração da aprendizagem. Como exemplos deste primeiro grupo podemos citar o Bolsa Escola Federal e o Programa Segundo Tempo, dentre outros. Uma segunda categoria traz programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos, com ênfase no ingresso ou retorno daqueles que não concluíram a educação básica na idade própria, incluem-se nessa mesma categoria novos sistemas de exames para certificação. Tais programas apresentam grande diversidade de conteúdo e duração entre si. Dentre eles citamos como exemplo o Agente Jovem, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Um terceiro conjunto agrupa programas de financiamento educacional, com forte ênfase no ensino médio, na educação profissional e na educação superior. A título de exemplificação citamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Para além dessas vias apresentadas, o artigo destaca outro conjunto de programas que caminha à margem das ações voltadas para a certificação e conclusão da escolarização obrigatória. Esses, por sua vez, atendem à preocupação – do capital – de controle social das frações da classe trabalhadora para quem não há “vaga” no setor produtivo, tampouco na vida política e social. Por meio da institucionalização desses indivíduos, busca-se a conformação das classes populares para alívio das tensões no interior de um sistema econômico em que a

⁴ Detalhamento sobre estrutura e funções dos programas pode ser encontrado em Rummert, Algebaile e Ventura (2012)

desigualdade, a expropriação e a exclusão se tornam cada vez mais agudas. Estão entre estes o Juventude Cidadã e o Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo).

Creio não ser redundante frisar que a expansão da oferta educacional no Brasil, bem como a institucionalização de diferentes segmentos populacionais via escolarização, não é um fenômeno isolado. Além das forças internas, que se expressam tanto na “falsa generosidade” burguesa, quanto nas lutas populares por acesso à educação, é forçoso lembrar que é de interesse das nações hegemônicas a instituição de políticas que garantam a manutenção do sistema capitalista. Prova disso é o interesse e a interferência explícita de órgãos supranacionais nas políticas educacionais locais, como por exemplo, o Banco Mundial, que já na década de 1970, na figura de seu então presidente, Robert MacNamara, entendia a educação como uma questão de segurança. Sobre isso, Leher (2005, p.2) apresenta a seguinte afirmação:

Em sua longa gestão, concluída em 1980, MacNamara converteu o Banco no principal organismo internacional relacionado à educação e, certamente, na instituição que mais orientou o sentido das reformas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

Não é absurdo acreditar que a diversificação das vias formativas não é negativa em si ou por si só⁵, porém, em um país tão desigual como o Brasil, dirigido por uma elite desinteressada na elevação do nível intelectual de seus trabalhadores, essa diversificação tende a se converter em diferenciação entre os programas ofertados a diferentes classes sociais, o que reforça ainda mais o caráter classista do sistema educacional brasileiro. A diferenciação acaba por ser elemento de manutenção da desigualdade educacional à medida que destina determinados programas escolares a segmentos da população específicos.

E o Estado brasileiro, que desde a sua formação foi tomado pela classe burguesa, demonstra pouco interesse em reverter esse quadro e oferecer educação de qualidade equivalente a todos os segmentos da população. Vale lembrar que os grupos hegemônicos locais que disputam as políticas públicas no campo educacional estão consentidamente associados de modo subordinado às forças do capitalismo das nações centrais, o que resulta numa inserção subalterna na ordem internacional do trabalho.

⁵ Embora o postulado acima pareça incongruente com a defesa da escola unitária, acredito, neste momento, não ser prudente condenar toda e qualquer forma de diversificação de vias formativas. Para tal afirmação, encontro base no texto de Algebaile (2009)

1.4 Expansão escolar e massificação periférico-dependente

Sobre o processo de expansão escolar, Frigotto (2010b) traz uma análise inovadora e consistente. Enquanto boa parte dos debates se centrava no antagonismo entre produtividade ou improdutividade da escola, Frigotto mostra que a improdutividade da escola pode ser produtiva ao capital.

Análises mais conservadoras tomavam a escola como uma instituição improdutiva, visto que esta não formava os quadros de trabalhadores para o trabalho material produtivo e imediato. Portanto, o capitalismo prescindia da escola para formação de sua mão-de-obra e promovia essa capacitação em instituições criadas pelos próprios capitalistas, como por exemplo, o SENAI.

Por outro lado, autores de uma postura crítica, como Salm, posicionavam a escola como produtiva ao capital, contudo, funcionando como aparelho ideológico do Estado, e como *locus* de reprodução da ideologia burguesa, necessária à reprodução do capital.

Frigotto, por sua vez, compreende que a improdutividade da escola pode ser produtiva, e apresenta algumas razões para sustentar sua visão. Se a escola tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato,

o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou 'público-privado' (FRIGOTTO, 2010b, p.174)

Sendo assim, a expansão da escola, ainda que improdutiva em primeira análise, deve ser considerada como útil ao capital, pois, além dos motivos apresentados acima, também traz outros ganhos, como o controle de oferta e demanda de emprego.

Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento de escolaridade desqualificada, cujos 'custos improdutivos', além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego. (FRIGOTTO, 2010b, p.178)

Ademais, o autor traz outro aspecto que elucida como é interessante ao capital a expansão da escola pública no Brasil. Segundo ele:

a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção. (FRIGOTTO, 2010b, p.178)

Então, há ganhos consideráveis para o capital em relação aos investimentos públicos em educação, que somam-se ao circuito do capital em geral. A construção de escolas, a demanda por materiais escolares, dentre outros, movimentam o cenário econômico à medida que induzem vários ramos da economia, como a construção civil e a indústria gráfica, para citar dois exemplos.

Mesmo não considerando as empresas privadas de educação, que em alguns casos surgem como mecanismo de abatimento do imposto de renda de grandes grupos econômicos (casos no Brasil, como o da Rede Globo com a Fundação Roberto Marinho) [...] mas que logo se tornam ramos de elevadíssimos lucros e indutores, como anotamos anteriormente, de diferentes ramos industriais, o ensino público, especialmente o de nível superior, mobiliza recursos nada desprezíveis. (FRIGOTTO, 2010b, p.179)

Portanto, a burguesia brasileira não é contrária à expansão da escola pública brasileira. Porém, esta expansão deve ser feita de maneira desqualificada, e de modo que o controle da organização escolar esteja sob seu controle. Daí a disputa constante pelo controle dos processos pedagógicos na educação pública. Além de garantir um clima de aparente democratização das oportunidades, o acesso dos mais pobres à escola desqualificada, que reproduz, em certo grau, a ideologia burguesa, tende a garantir a estabilidade social.

Por fim, reitero que o grande salto qualitativo que as análises de Frigotto propõem aos estudos de sua época diz respeito à produtividade da escola ainda que improdutiva, o que justificaria sua expansão. E essa proposição pode ser resumida na citação abaixo.

Em suma, o que queremos demonstrar é que gastos improdutivos, sob o ângulo da produção, tomados dentro do ciclo do capital, mostram-se necessários à realização desta produção. Sob esse aspecto, mesmo que a escola efetivamente se mostre desnecessária, e cada vez mais desnecessária para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, e sobre esse particular possa ser vista como situada à margem do sistema produtivo capitalista, enquanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recursos públicos e/ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital. (FRIGOTTO, 2010b, p.180)

Ainda sobre o movimento de expansão da escola brasileira, lanço mão de um artigo de Magalhães e Motta (2015), no qual as autoras se propõem a uma análise de grande relevância sobre esse processo ainda em curso de ampliação do acesso à educação pública brasileira. Nele, as autoras avançam na discussão ao defenderem que o que temos de fato em andamento

é um processo de massificação travestido de universalização. Reconhecem que no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, o acesso da classe trabalhadora à educação escolar foi se ampliando, porém, mantendo e reforçando o dualismo dos sistemas escolares, hierarquizando e limitando o acesso ao conhecimento científico mais complexo, conforme divisão social do trabalho.

As autoras referenciam sua análise no conceito de capitalismo dependente, nos termos de Fernandes (2009). Assim, argumentam que a questão da “universalização-massificação” não pode ser pensada desvinculada do processo de “modernização conservadora” que imprimiu esse tipo de capitalismo.

Se no sistema capitalista a educação destinada às classes trabalhadoras se reduz ao mínimo necessário para a formação de mão-de-obra e de um exército industrial de reserva, nos países de capitalismo dependente essa educação se torna ainda mais minimalista, aprofundando a hierarquização do conhecimento e intensificando a massificação, mas do tipo periférico, limitando a formação escolar às necessidades estritas do mercado de trabalho. Vale destacar que o mercado de que se fala aqui requer pouca qualificação para o trabalhador oriundo das classes populares.

[...] esse processo de universalização-massificação da educação engendrado nas condições de burguesia periférica [...] apresenta caráter de massificação ainda mais minimalista, tendo em vista que a condição estrutural do capitalismo dependente, em geral e na especificidade brasileira, está assentada em setores produtivos de baixo valor agregado e de reduzido conteúdo tecnológico: exportador de *commodities* agrícolas, de extração de matérias-primas e de serviços. Isto é, setores que não necessitam de um montante razoável de força de trabalho complexo; predomina o trabalho simples. (MAGALHÃES & MOTTA, 2015, p. 7-8)

Para além da formação para o trabalho simples – e super explorado – essa massificação-periférica também é vista pelas autoras como uma forma de enfrentamento da questão social, questão essa que se agrava em tempos de crise estrutural do capitalismo. A financeirização do capital tende a acentuar desigualdades, exclusão, e esgarçar ainda mais o fragilizado tecido social. Fazem-se necessárias, portanto, medidas que garantam o mínimo de consenso para o apaziguamento em face de um quadro sócio-econômico tão perturbador. Além do mais, tal massificação pode ser útil no engendramento de novas formas de sociabilidade, antes predominantemente realizada por instituições como a família, a igreja, e o trabalho.

As autoras dão seguimento ao texto apresentando o que, para elas, é um movimento que arquiteta a massificação da Educação Básica: a Tecnologia Social (TS). As TS se

constituem por uma rede estruturada com a participação de organizações sociais, e que se anunciam como um conjunto de produtos, técnicas e metodologias capazes de oferecer soluções para a transformação social. No campo educacional, as TS vêm sendo difundidas, sobretudo, pelo Movimento Todos pela Educação (MTE), organização financiada pela iniciativa privada e com forte inflexão sobre as políticas educacionais no Brasil.

Os conceituadores das TS reafirmam seus benefícios sociais na erradicação da pobreza e na solução de problemas em comunidades carentes.

Nesse sentido, a educação, investida de tecnologias – *aparatos tecnológicos e ideológicos* – como forma de enfrentamento da questão social, passa a fazer parte de uma engrenagem que requer mudanças na ação pedagógica, voltadas para educar a superpopulação relativa⁶ para o consenso e a aceitação das transformações ocorridas. Requer formar um novo tipo de trabalhador que se adapte a essa nova fase da ordem capitalista, introduzindo a cultura do empreendedorismo e reforçando a ideologia da empregabilidade. (MAGALHÃES & MOTTA, 2015, p. 10)

Algumas organizações, de que trato nessa dissertação, estão presentes na elaboração e disseminação das TS, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Elas atuam principalmente no desenvolvimento e venda de pacotes educacionais para entes públicos, sob o argumento de que seus materiais são testados previamente e apresentam resultados rápidos, de eficiência garantida, na solução de problemas com os quais o sistema educacional brasileira se depara há décadas. Essas organizações se investem do discurso do combate ao fracasso escolar, atuando em áreas delicadas da política educacional, como a correção do fluxo escolar, por exemplo. Seus programas de classes de aceleração trazem inovações tecnológicas e, mais que isso, ideológicas, que implicam mudança na forma de se conceber a educação escolar, suas funções e objetivos; também atuam fortemente sobre novas concepções do trabalho docente e da relação ensino-aprendizagem. Constituem, então, nas palavras de Magalhães & Motta (2015) “formas de esvaziamento, não apenas pela redução do tempo de escola e de conteúdo, mas pela simplificação configurada em modelos e pacotes prontos [...]” (p.14)

A mudança em andamento traz resultados animadores para os gestores públicos, novas propostas ideológicas para o interior da escola, e um risco aos alunos submetidos a tais pacotes. Sobre isso, as autoras advertem:

Se a escola moderna, em geral, foi consolidada e marcada pelo dualismo, a escola pública moderna periférico-dependente vai se apresentar ainda mais

⁶ As autoras, assim como Marx, usam o termo superpopulação relativa como sinônimo de exército industrial de reserva.

antidemocrática, tanto na questão do acesso como no tipo residual de escolarização oferecida para a massa de trabalhadores. Nesse sentido, a adiada universalização da educação básica brasileira aponta como possibilidade de realização em caráter de massificação, mas uma massificação também do tipo periférico-dependente. Para a massa dos jovens trabalhadores que são atendidos nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, basta uma escolarização elementar que, frente aos riscos e tensões da ampliação da superpopulação relativa no atual contexto, deve ser voltada para o apaziguamento, à conformação, à aquisição de habilidades empreendedoras, com a incorporação da cultura empresarial, em patamares mínimos do conhecimento. (MAGALHÃES & MOTTA, 2015, p.14-15)

2. EMERGÊNCIA, HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E METODOLOGIA DOS PROGRAMAS ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, darei continuidade às discussões do capítulo anterior, em que vimos a relação entre o Estado burguês em contexto de capitalismo dependente e seu projeto societário pouco interessado na elevação da formação escolar das classes trabalhadoras; o que fomentou um tipo particular de expansão do acesso à educação escolar, com conseqüente precarização das estruturas, além da diversificação das vias formativas como forma de manutenção da diferenciação do ensino oferecido a diferentes frações de classes sociais.

Aqui me interessa analisar uma via formativa em especial, a saber, as classes de aceleração da aprendizagem, que se inscrevem nas políticas de correção do fluxo escolar, que, por sua vez, têm como objetivo diminuir as taxas de repetência e corrigir a distorção idade-série. A partir da pesquisa de documentos e da produção bibliográfica sobre o assunto, é possível elaborar um quadro no qual se observa o contexto em que tais programas emergem, o histórico de ações públicas e privadas realizadas, bem como as diferentes concepções políticas e metodológicas dos programas de aceleração da aprendizagem.

2.1 O “pesadelo” do fracasso escolar e a emergência dos programas de aceleração da aprendizagem

Corrigir o fluxo escolar, com conseqüente redução da distorção idade-série, é um desafio com o qual o sistema educacional brasileiro se depara há décadas. O ingresso tardio dos discentes, as altas taxas de repetência e a frequente interrupção e retorno posterior à trajetória escolar, são marcas estruturais da educação escolar pública brasileira. Para alguns pensadores da educação, isso se devia, em grande parte, a uma característica bastante seletiva do sistema, que, até poucas décadas, não oferecia acesso amplo aos bancos escolares, e, posteriormente, ainda que ampliado o acesso, não dava as condições necessárias à permanência dos alunos nas instituições de ensino, tampouco garantia aprendizagem efetiva que possibilitasse a passagem regular desses alunos pelas séries em que se estruturam o ensino escolar brasileiro.

Já na década de 1960, Lauro de Oliveira Lima, em sua obra intitulada “O Impasse na Educação”, destaca as questões da repetência, evasão e altas taxas de distorção idade-série. O autor atribui tais problemas ao caráter altamente seletivo do sistema – cabe destacar aqui que o acesso à educação escolar pública ainda não havia sido universalizado, e o ingresso se dava em grande parte por exames de admissão. Contudo, a situação era ainda mais complexa, visto que os que ingressavam não trilhavam uma trajetória exitosa no que diz respeito à seriação na idade adequada. Para dar um exemplo de tal distorção, o autor apresenta dados do Censo Escolar de 1964, que traz os seguintes dados:

Tabela 1 - Composição da matrícula de primeira série do curso primário, que, em condições normais, seria feita por crianças de 7 (sete) anos

Alunos de 7 anos	19%	Alunos de 11 anos	9,5%
Alunos de 8 anos	23,2%	Alunos de 12 anos	7,9%
Alunos de 9 anos	17,2%	Alunos de 13 anos	5,1%
Alunos de 10 anos	14,6%	Alunos de 14 anos	3,5%

Fonte: Censo Escolar 1964, *apud* (LIMA, 1969, p. 49)

Diante desse cenário, o autor propõe algumas medidas radicais, e dentre elas a proibição de matrícula de crianças escolarmente defasadas em classes comuns, só sendo permitida sua matrícula em classes de aceleração (ainda não adotadas como política pública no Brasil). Para ele:

Provavelmente, mais de um milhão de matriculados na escola primária já estão fora da faixa etária de 7 a 11 anos, servindo assim de elementos perturbadores a toda (sic) atividade didática planejada. Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criam-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que não entrou sequer para o vocábulo dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima ‘revolução pedagógica’ será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e escolas normais já podem criar a cadeira de ‘aceleração da aprendizagem’, uma vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade. (LIMA, 1969, p.50)

Com os dados e citação apresentados, fica evidente que a preocupação com o fluxo escolar estava presente no debate educacional brasileiro desde há muito tempo. Interessante também observar o entusiasmo do autor com as classes de aceleração como meio para correção do fluxo escolar; isso em um contexto em que o acesso aos bancos escolares era ainda bastante restrito, e a baixa escolaridade da população era entendida como um entrave ao desenvolvimento do país.

É notório, portanto, que na década de 60 a distorção idade-série já era um problema digno de nota, contudo, é na década de 1980 que o assunto ganha ainda mais destaque – e dramaticidade - nas discussões, e a literatura educacional passa a apresentar de maneira frequente termos como “fracasso escolar”, “cultura da repetência”, “pedagogia da repetência”.

Em 1987, Sérgio Costa Ribeiro e Phillip Fletcher publicam o artigo “O Ensino de Primeiro Grau no Brasil Hoje”, e, em 1991, Sérgio Costa Ribeiro publica na revista Estudos Avançados o artigo “A Pedagogia da Repetência”. Esses artigos são marcos importantes na discussão do problema da repetência no Brasil, posto que, segundo Ribeiro:

Durante os últimos cinquenta anos, as estatísticas educacionais oficiais nos países da América latina mostram um quadro onde a *evasão escolar* parece ser o principal entrave ao aumento da escolaridade [...] Desde a década de 60, começam a aparecer trabalhos internacionais indicando que esses dados oficiais contêm erros [...] que simplesmente não levam em conta o principal problema de fluxo dos alunos nos sistemas, que é a *excessiva taxa de repetência* no sistema escolar, sobretudo nas primeiras séries. (RIBEIRO, 1991, p.7, grifo nosso)

Há aqui, portanto, uma importante mudança no objeto da discussão, tirando do foco a questão da evasão⁷ e trazendo ao centro do debate o problema da repetência, que, segundo o autor, “está na própria origem da escola brasileira.” (RIBEIRO, 1991, p.17)

Além disso, Fletcher e Ribeiro, em seu artigo de 1987, fazem um exaustivo tratamento de dados levantados a partir do PNAD-82 a fim de compreender, dentre outras questões, o porquê de o número de matrículas na primeira série do primeiro grau ser tão elevado. Então, com base nos números de que dispõem, concluem que das 5,6 milhões de matrículas na primeira série em 1982, 3,0 milhões eram de alunos repetentes, ou seja, a repetência, sobretudo nas séries iniciais, era o grande gargalo para o desenvolvimento da educação no país. Para os autores, a reprovação frequente, além de elevar os custos da educação, poderia ter como efeito colateral a limitação do acesso e o atraso no ingresso de novos alunos no sistema, já que significava um bloqueio de novas vagas num sistema já sobrecarregado.

Vejamos a tabela abaixo:

⁷ Lauro de Oliveira Lima argumenta que o problema da evasão escolar era grave no Brasil, e que, dado o pouco investimento na expansão das vagas na escola pública, a evasão era a válvula de escape que mantinha o equilíbrio do sistema. (LIMA, 1969, p. 145)

Tabela 2 - Taxas anuais de repetência para o Brasil e alguns grupos da população, segundo a série (Em Porcentagem de Matrícula)

Série	Brasil	Sudeste Urbano de Renda Alta	Centro-Oeste Urbano de Renda Baixa	Nordeste Rural de Renda Baixa
1	53,7	37,4	63,6	73,9
2	33,4	24,7	38,9	52,4
3	25,9	23,3	21,5	50,4
4	20,4	17,3	23,1	48,7
5	30,4	30,4	49,0	48,4
6	17,2	23,0	46,4	25,5
7	14,0	16,1	13,7	38,6
8	15,4	13,6	49,6	55,8

Fonte: Modelo PROFLUXO, aplicado aos dados PNAD-82, *apud* (FLETCHER & RIBEIRO, 1987, p. 8)

Dando sequência à sua análise, Ribeiro (1991) afirma reiteradamente que a repetência é o grande empecilho à universalização da educação básica no país. E cabe destacar que essa afirmação se dá em uma época na qual o apelo pela democratização do acesso à escola pública era instrumento de forte pressão sobre as políticas públicas educacionais. Assim sendo, os estudos apresentados pelos dois autores acima citados têm forte impacto nas discussões sobre educação, com ênfase, sobretudo, na necessidade de qualificação da população para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

Vale ainda salientar que os autores se mostram mais interessados na apresentação dos dados e na análise da dramaticidade da “cultura da repetência”. Eles não sugerem programas para correção de fluxo e, como soluções possíveis, apresentam propostas generalizantes, como a mudança de políticas para o setor, o investimento maciço de recursos para melhorar a qualidade do ensino, e, o mais interessante, e que a mim soa como um prenúncio das avaliações em larga escala, “a montagem de um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumentos de cobrança da qualidade da escola.” (RIBEIRO, 1991, p.19)

Apesar da antiguidade do problema da repetência e de seus efeitos prejudiciais aos alunos e à eficácia do sistema como um todo, pouco ou quase nada se fez até os anos 80 em termos de políticas públicas para combatê-lo, é o que nos afirma Iara Glória de Areias Prado, então secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em seu artigo “LDB e

Políticas de Correção de Fluxo” publicado na revista *Em Aberto* no ano 2000. De acordo com Prado (2000, p.49), a repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira; o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da auto-estima, quanto para o sistema educacional, onerando significativamente os custos da educação pública.

Embora a repetência e a distorção idade-série ocupem o centro das discussões nos anos 80, é na década de 1990 que ganha destaque a necessidade de programas de correção de fluxo como política pública com o objetivo de dar resposta ao problema, já diagnosticado e amplamente discutido. Isso se dá em consonância com os compromissos assumidos pelo Brasil como participante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁸, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia. A partir dos compromissos assumidos na mencionada conferência, o Ministério da Educação (MEC) apresenta vários esforços no sentido de cumprir as obrigações assumidas com organismos internacionais.

Era premente a universalização do acesso à educação básica, que por sua vez esbarrava, conforme analisaram Fletcher & Ribeiro (1987), no bloqueio de vagas por conta das altas taxas de reprovação. Exigia-se, portanto, uma resposta a esse entrave, e aí entram em cena os programas de correção de fluxo, e dentre eles, o que nos interessa neste trabalho: as classes de aceleração da aprendizagem. Tal estratégia entra, enfim, no vocábulo dos planejadores educacionais brasileiros, conforme defendia Lauro de Oliveira Lima em 1969. E não só nas discussões dos educadores, como também na pauta de discussões e ações do poder público, de instituições privadas, de fundações, institutos, oscips e outros. Importante destacar aqui que classes de aceleração da aprendizagem já ocorriam no Brasil – como veremos no tópico a seguir, mas apenas como ações isoladas, sem continuidade e de escala quase insignificante.

Um ponto de fundamental importância para compreensão de como e por que meios as classes de aceleração são adotadas e se expandem pelo território nacional é saber que, antes mesmo de o MEC adotá-las como política pública para correção do fluxo escolar, organizações privadas como o Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília (Ceteb), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e a Fundação Roberto Marinho, para citar alguns, já desenvolviam e testavam metodologia e materiais com o objetivo de oferecê-los aos entes públicos que adotassem tais classes.

⁸ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da Unesco e do Banco Mundial.

De igual modo importante para tal compreensão, é saber que estas organizações geralmente desenvolviam seus programas em parceria com o empresariado brasileiro, como por exemplo, o Cempec, que atua em parceria com o Itaú Social, e a FRM, que desenvolve sua metodologia por meio de uma aliança com a FIESP.

O cenário era dramático, o problema era antigo, e os compromissos assumidos com organismos internacionais, ambiciosos. Para fazer frente aos desafios, em um contexto estatal de precariedade do sistema, estruturado em “soluções provisórias” – nos termos de Beisiegel (1974), entendeu-se como necessário ter a opção de lançar mão da eficiência da iniciativa privada, que nas palavras de Viviane Senna Lalli - diretora do Instituto Ayrton Senna, oferecia “soluções educacionais inovadoras” para a correção do fluxo escolar. (LALLI, 2000, p.139)

2.2 Breve histórico das políticas, ações, e implementações das classes de aceleração da aprendizagem

No quadro abaixo apresento um breve histórico em que pretendo mostrar algumas datas em que se dão importantes marcos para o estabelecimento das classes de aceleração da aprendizagem como política de correção de fluxo escolar. É mister destacar que não pretendi trazer todas as informações sobre o assunto, visto não ser possível fazê-lo neste trabalho; contudo, elenquei informações que atendessem, sobretudo, aos seguintes critérios: recuperassem na história informações relevantes sobre a adoção das classes de aceleração, antes mesmo de se tornarem uma política pública de escala nacional; relacionassem a escolha de tal programa com as discussões político-pedagógicas que se davam em períodos específicos; revelassem a ligação entre a adoção dessa política pública e a ação e interesse da iniciativa privada; e, por fim, encaminhassem o estudo para a Fundação Roberto Marinho (FRM) e para o Programa Autonomia, objeto de interesse deste trabalho.

Optei por organizar as informações em forma de um quadro em ordem cronológica, a fim de facilitar a leitura e compreensão do sequenciamento dos dados.

Quadro 1 - Cronologia sobre programas de aceleração da aprendizagem

Década de 60	Técnicos educacionais do Estado da Guanabara realizaram cursos primários para adultos em dois anos. (LIMA, 1969, p.51)
1976	Experimento em Minas Gerais, com o projeto de aceleração Alfa, encerrado ao final da década de 70.
1978	A Fundação Roberto Marinho desenvolve infraestrutura de tecnologia em produção e distribuição de vídeos e materiais impressos do Telecurso 2º grau e Telecurso 1º grau. Esses materiais possibilitavam a jovens e adultos concluir, a distância, o Ensino Fundamental e Médio na modalidade “supletivo”;
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (Unicef, Unesco e Banco Mundial). O Brasil assume compromissos de melhoria do acesso e qualidade da educação.
1992	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de 1992 a Metodologia Telessala começa a tomar forma, por meio de reestruturação da metodologia, dos materiais e da ampliação do foco: além da qualidade dos materiais, busca-se qualidade das interações das pessoas, para que atuem forma colaborativa; ➤ Visita de Henry Levin ao Brasil, com o objetivo de apresentar a metodologia das <i>Accelerated Schools</i>, programa de aceleração da aprendizagem desenvolvido por ele na Universidade de Stanford, Califórnia, Estados Unidos da América. Dos <i>workshops</i> promovidos pelo Núcleo de Referência sobre Experimentos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) resultou a publicação “Escolas Aceleradas: Podem Elas ser Bem-Sucedidas No Brasil? Segundo Prado (2000), essa experiência externa sem dúvida exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros.
1995	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É lançado o Telecurso 2000, fruto da parceria da FRM com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), e que se tornaria um dos componentes essenciais da Metodologia Telessala; ➤ Dados divulgados pelo INEP mostravam que a defasagem idade-série atingia 67% dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental naquele ano; ➤ Inicia-se na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo a elaboração do projeto para adoção de classes de aceleração na rede;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O Centro de Estudos tecnológicos de Brasília (Ceteb)⁹ testa materiais em classes de aceleração no estado do Maranhão (João Batista Araújo e Oliveira – secretário executivo do MEC – é um dos idealizadores do programa concebido pelo Ceteb); ➤ O MEC lança o Programa de Aceleração da Aprendizagem por meio de política indutora através da qual oferece suporte aos entes federados interessados na adoção do referido programa.
1996	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 flexibiliza a organização do ensino, permitindo às secretarias de educação agrupar os discentes em séries, ciclos e grupos não-seriados, garantindo amparo legal para a adoção dos programas de correção de fluxo, possibilitando, inclusive, flexibilização no preenchimento do Censo Escolar de acordo com esses novos agrupamentos de alunos; ➤ Parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o Ceteb, com o objetivo de utilizar o material desenvolvido por este último no Acelera Brasil; ➤ Adoção das classes de aceleração da aprendizagem na rede municipal de São Paulo, utilizando a metodologia, material e consultoria do Cenpec¹⁰. ➤ O Ceteb coordena a produção de materiais para classes de aceleração a cargo do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (Cepemg), sob patrocínio do FNDE/MEC.
1997	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Início do Programa Acelera Brasil, que se propõe a oferecer material, metodologia e consultoria a prefeituras interessadas em adotar classes de aceleração; ➤ O Programa lançado pelo MEC já conta com a adesão de 112 municípios; ➤ A secretaria de Estado de Educação do Paraná lança o Programa de Adequação Idade-Série (PAI-S), implementando classes de aceleração com material, pedagogia e assessoria do Cenpec.
1998	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É firmado o convênio entre o MEC e o Instituto Ayrton Senna, com repasse inicial de R\$1.500.000,00 para capacitação docente e reprodução de

⁹ O Ceteb constitui-se como uma Unidade Operacional da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE, Instituição Jurídica de Direito Privado, de natureza Cultural, Educacional e Assistencial. Disponível em: <<http://ceteb.com.br/o-ceteb>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

¹⁰ O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

	<p>materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As adesões ao programa do MEC saltam de 112 municípios no ano anterior para 719 em 1998, totalizando R\$29.673.083,00 em recursos. ➤ Os Estados de Goiás e Espírito Santo aderem ao Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna.
2000	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2010 apresenta em sua 3º meta a seguinte proposição (para o Ensino Fundamental): “Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.” <p>Quanto ao Ensino Médio a proposta de regularização do fluxo se encontra na meta 4: “Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.”¹¹</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A Revista Em Aberto lança uma edição temática sobre Programas de Correção de Fluxo e Classes de Aceleração da Aprendizagem, com artigos assinados por acadêmicos, como Miguel Arroyo, professor da Universidade Federal de Minas Gerais; gestores públicos, como Rose Neubauer, então secretária de Estado de Educação de São Paulo; e representantes de organizações sociais e/ou privadas, como Maria Alice Setúbal, diretora do Cenpec; para citar alguns. ➤ O Governo do estado do Ceará firma parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM), braço para educação e cultura das Organizações Globo, para criação do Projeto Tempo de Avançar, criando classes de aceleração, com material, metodologia e assessoria da FRM.
2002	<p>A Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Acre, inaugura seu programa naquele estado. Nomeado Poronga, o programa tem por objetivo reduzir a defasagem idade-série e melhorar os índices do estado nas avaliações federais de larga escala.</p>

¹¹ A meta 4 nos oferece pistas de que o problema da distorção idade-série, antes concentrada e enfrentada sobretudo no Ensino Fundamental, passa a ser enxergada como um problema também presente no Ensino Médio.

2007	O estado de Pernambuco adota a metodologia da FRM e cria o Programa Travessia, inicialmente para o Ensino Fundamental, e, em 2010, estendido para o Ensino Médio.
2009	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O estado do Rio de Janeiro cria o Programa Autonomia, por meio de contrato com a FRM. O programa tem rápida expansão, abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; ➤ O estado do Amazonas cria o Igarapé, também em parceria com a Fundação Roberto Marinho.
2012	O Rio Grande do Norte, em Parceria com a FRM, implanta o Programa Conquista, por meio da criação de classes de aceleração para estudantes do Ensino Médio.
2014	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) propõe no seu Eixo IV a universalização do ensino fundamental de nove anos com qualidade para toda a população de seis a catorze anos e garantia de que pelos menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. ➤ O PNE, decênio 2014-2023, estabelece como uma das estratégias de sua 3ª meta manter e ampliar ações de correção de fluxo no ensino fundamental; além disso, estabelece como primeira estratégia de sua meta oito a necessidade de institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo; ➤ Os estados da Bahia, Pará, Paraíba, Piauí e Rondônia firmam contrato com a Fundação Roberto Marinho e criam, respectivamente, os Programas Ressignificando a Aprendizagem, Mundiar, Alumbrar, Presença e Salto, todos com a finalidade de corrigir a distorção idade-série por meio de classes de aceleração.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de Lima (1969), Fletcher & Ribeiro (1987), Ribeiro (1991), Estudos de Políticas Públicas (1992), LDB 9394 (1996), Em Aberto (2000), PNE (2001), Incluir para Transformar (2013), PNE (2014), CONAE (2014), Site da Fundação Roberto Marinho.

2.3 Algumas concepções sobre as classes de aceleração e suas propostas metodológicas

As discussões sobre classes de aceleração da aprendizagem ganham espaço no debate político-educacional brasileiro (na segunda metade da década de 90 e início dos anos 2000) a partir do momento em que não se pode mais adiar uma resposta efetiva ao problema do “fracasso escolar”. Como já vimos, o sistema educacional se via sob forte pressão para expansão do acesso, no entanto, trazia como uma de suas marcas estruturantes a prática recorrente de adoção de soluções emergenciais e provisórias no enfrentamento de questões estruturais complexas.

Repetência, evasão, altos custos do sistema, e baixo rendimento, são consequências de uma escola pública pouco democrática e altamente seletiva. Escola essa que excluía por fora, dado o caráter seletista de ingresso, mas que, a partir das ações iniciais de democratização do acesso, passa a excluir por dentro, conforme discutimos no capítulo anterior.

2.3.1 Algumas considerações acerca do fracasso escolar

No solo árido e espinhoso, estigmatizado pelo insucesso, é que deita raiz a ideia de que os programas de correção de fluxo poderiam ser uma resposta eficaz, e de rápido retorno, para o fantasma do “fracasso escolar”. Spozati (2000) entende que as classes de aceleração da aprendizagem constituíam naquele momento um amplo esforço de inclusão dos alunos alijados da vida escolar. Já Arroyo (2000) defende as possibilidades de reorganização curricular, relacionando a progressão dos estudos ao respeito às temporalidades no desenvolvimento humano dos educandos e, afirma ainda, que a LDB 9394/96 trouxe um alento na tentativa de superar o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares.

Porém, os dois autores, ao discutirem a adoção de novas metodologias, dentre elas as classes de aceleração, o fazem com importantes ressalvas. Nelas, se propõem a problematizar questões estruturais de ordem pedagógica, econômica e social. Não se abstêm do debate sobre a exclusão social que molda a escola e o país. Entendem, assim, que não havendo mudanças estruturais de outra ordem, que não só a de natureza pedagógica, qualquer inovação pode sucumbir frente a uma ordem sócio-econômica tão seletiva e excludente.

Spozati já de início tensiona a antinomia fracasso/sucesso escolar. Para ela, a visão de fracasso como incompletude e sucesso como conclusão dos estudos é uma visão bastante redutora, que, embora correta em seu imediato, empobrece o debate sobre a qualidade da educação escolar oferecida aos estudantes. A autora argumenta que

[...] dados recentes do Unicef antevêm que 41% das crianças brasileiras estão fadadas ao fracasso escolar e a reproduzir, no futuro, a situação atual de fracasso de seus pais. Está sendo considerado aqui fracasso o fato de não ter completado as oito séries. No entanto, estarão os 59% que concluem as oito séries incluídos no não-fracasso ou no sucesso escolar? (SPOZATI, 2000, p.23)

E ainda pergunta, respondendo ao final:

Afinal, o que é o não-fracasso escolar? Será o alcance de certo grau de desenvolvimento humano? Será a condição de autonomia? A de qualidade de vida? Será a condição de civilidade que permita valores e práticas como a equidade? Bem, se é tudo isso [...]: não-fracasso escolar é inclusão social. (SPOZATI, 2000, p.23)

Dessa forma, Spozati conclui que a discussão do sucesso não pode limitar-se ao conceito bancário de quantos dentro e quantos fora, mas deve ser estendida à qualidade da escolaridade, a um conceito qualitativo sobre as aquisições necessárias para o aluno alcançar uma vida digna e cidadã. E é sobre essas premissas que a autora acredita que as classes de aceleração podem, dada sua flexibilidade, enfrentar as estruturas curriculares excludentes e aproximar saberes familiares ao aluno com o aprendizado escolar, bem como problematizar temas ligados à cidadania e inclusão social.

Arroyo (2000) por sua vez, vai além, ao afirmar que o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, como também dos complexos processos de reprodução da lógica de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas. Também concorda com Aldaíza Spozati na premissa de que a conclusão das séries obrigatórias não é sinônimo de sucesso, uma vez que não garante a inserção na vida social.

No campo estritamente pedagógico, faz um alerta:

Mudar seriação por ciclos de formação, corrigir fluxos, acelerar os desacelerados e defasados, só tem sentido pedagógico se ocorrer a superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares. (ARROYO, 2000, p.36)

Segundo o autor, faz-se necessário ter como foco de intervenção a estrutura do sistema escolar, e toda lógica que o inspira. É preciso radicalizar a análise para poder intervir num

sistema fortemente excludente, perpassado pela exclusão social, e que traz em suas grades e currículos essas marcas sociais.

A exclusão social, a seletividade [...] não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais. (ARROYO, 2000, p.34)

Além da seletividade, Arroyo ataca também o que chama de democratismo credencialista, prática pela qual se entende que democratizar o ensino é garantir que todos dominem as competências e habilidades para concorrer em igualdade de condições no mercado cada vez mais exigente. Esse democratismo seria uma espécie de solidariedade aos excluídos. E é nesse quadro, segundo o autor, que frequentemente são adotadas medidas contra a repetência, a defasagem e o fracasso.

Por fim, embora menos otimista que Spozati, conclui que novas propostas político-pedagógicas podem abrir novos horizontes, na tentativa de incorporar uma concepção de educação básica mais humana, mais totalizante. Contudo, reitera a necessidade de ir à raiz, intra e extramuros da escola, a fim de estabelecer um novo conceito de educação, não credencialista, nem seletiva. Mas cabe destacar aqui que Arroyo não permite apreender de seu texto que as classes de aceleração da aprendizagem, por si só, representariam esse novo horizonte.

2.3.2 Concepção e metodologia das *Accelerated Schools*

As Escolas Aceleradas foram implantadas nos Estados Unidos da América no ano de 1987, a partir de um projeto piloto nascido na Universidade de Stanford – Califórnia. Dois de seus idealizadores, a saber, Henry Levin e Pilar Soler, visitaram o Brasil no ano de 1992, a convite do INEP, com o objetivo de disseminar suas ideias por aqui. Dessa visita resultaram *workshops* em Brasília, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, como também um artigo publicado pelo INEP sobre a experiência das Escolas Aceleradas. O encontro entre os pesquisadores estadunidenses, educadores e gestores brasileiros tinha como propósito apresentar um modelo possível de aceleração da aprendizagem, visto que a demanda pela adoção de políticas para a correção do fluxo escolar era inadiável naquele momento.

Levin e Soler iniciam seu texto situando as diferenças entre a realidade econômica dos Estados Unidos e do Brasil, contudo, ressaltam que, apesar dessas discrepâncias, ambos os países apresentavam um quadro de baixo rendimento escolar, altas taxas de repetência e evasão, em um grupo a que eles nomeiam de “estudantes-em-risco”. Nos EUA esse grupo era composto em sua maioria por populações de baixa-renda, minorias e imigrantes. Para os autores, esses alunos entram no sistema escolar despreparados para aproveitar os currículos regulares, e vão ficando para trás, e a crescente expansão da população estudantil em condição desfavorável pode ter como consequência uma deterioração da futura força de trabalho, o que traria prejuízos para empregadores e para a economia como um todo, além da elevação dos gastos sociais estatais.

A ideia básica desta concepção de aceleração da aprendizagem consiste em fazer para “estudantes-em-risco” o que se faz para estudantes talentosos e bem-dotados, procurando acelerar seu progresso. A metodologia pressupõe expor tais alunos a conteúdos elevados, antes oferecidos apenas a alunos bem-dotados. Além disso, as escolas aceleradas também se caracterizam pelo alto índice de expectativas por parte de professores, pais e alunos no tocante ao desenvolvimento escolar do discente. A organização do tempo se dá em prazos pré-determinados para que os alunos satisfaçam determinados requisitos educacionais, por meio de programas e atividades desafiadores planejados pelo corpo docente, utilizando todos os recursos disponíveis na escola e na comunidade. Tudo isso acompanhado da ampliação do horário letivo.

O programa estabelece ainda como fundamental que todas as decisões relacionadas ao currículo e à instrução caibam ao corpo docente da escola, de modo que a reforma se dá “de baixo para cima”, em um cenário em que gestores e professores locais assumem as escolhas e as responsabilidades pelos resultados obtidos. Cabe destacar aqui que tal “liberdade” se dá sob uma tradição de forte controle dos órgãos centrais de educação daquele país.

Portanto, exposição dos “estudantes-em-risco” a conhecimentos de alta complexidade, elevação da expectativa sobre eles, prazos definidos para que alcancem determinados requisitos, uso de recursos estimulantes, ampliação do horário letivo e envolvimento de todos os interessados na tomada das decisões, resumem a proposta das Escolas Aceleradas.

Henry e Soler tecem críticas aos modelos de aceleração adotados até então em seu país que, para eles, reduziam as expectativas de aprendizagem tanto dos alunos, quanto dos educadores, e explicam:

O modelo de intervenção existente pressupõe que tais crianças não serão capazes de acompanhar um ritmo normal de instrução sem dispor, a priori, de certos conhecimentos e de habilidade de aprendizagem. Em função disso, os jovens são colocados em situações instrucionais menos exigentes – ou sendo deslocados de suas salas de aula regulares ou através da adaptação das mesmas às suas ‘necessidades’ – de modo a fornecer-lhes educação compensatória e recuperação terapêutica. [...] A combinação de baixo status social e pouca expectativa é equivalente a tratar tais estudantes como descartados do sistema educacional dominante. (LEVIN & SOLER, 1992, p. 5-6)

Concluem apresentando alguns resultados parciais os quais mostram que o rendimento cognitivo de boa parte dos alunos expostos ao programa cresceu significativamente, o que resultou na redução das taxas de repetência e evasão, e na diminuição do vandalismo nas escolas. O programa já contava naquele ano (1992) com cerca de 300 Escolas Aceleradas, e tinha como objetivo consolidar-se como uma política de ampla cobertura no território dos Estados Unidos.

Os autores ainda apresentam uma fala de forte apelo aos ouvidos dos gestores brasileiros, sobretudo àqueles que haviam lido os artigos de Fletcher & Ribeiro (1987) e Ribeiro (1991)¹²:

Realmente, há consideráveis evidências de uma redução no índice de reprovações e de situações educacionais especiais, resultando em consideráveis reduções em gastos governamentais. Tais reduções em custos nesta área podem vir a ter importantes consequências no Brasil, permitindo matricular um maior número de alunos. (LEVIN & SOLER, 1992, p. 19)

2.3.3 As concepções de classes de aceleração da aprendizagem e metodologias adotadas por atores públicos e privados de maior expressividade na segunda metade da década de 1990 no Brasil

As concepções de classes de aceleração que tiveram maior destaque no Brasil na segunda metade da década de 90 foram aquelas elaboradas por organizações como o Cenpec, o Ceteb e a Instituto Ayrton Senna (IAS). Arrisco-me nessa afirmação sob o argumento de que essas instituições foram as principais parceiras de governos municipais e estaduais (de importantes entes da federação) espalhados por diferentes regiões do Brasil na implantação de classes de aceleração da aprendizagem com vistas à correção do fluxo escolar. Tais

¹² Conforme exposto no início deste capítulo, Philippe Fletcher e Sérgio Costa Ribeiro argumentavam que as elevadas taxas de repetência eram, naquele momento, o principal empecilho para a universalização do acesso à educação básica no Brasil, dado o bloqueio de vagas causado pela reprovação maciça nas séries iniciais.

organizações desenvolveram e forneceram metodologia, material, treinamento, assessoria, e, em muitos casos, gerenciamento, para secretarias de educação país a fora. Além disso, é possível afirmar que, ao menos a Fundação Ayrton Senna, recebeu verba do Ministério da Educação para disseminar seu programa de correção de fluxo para prefeituras de várias regiões do Brasil. Certamente não foram as únicas a conceberem tais programas, mas com certeza, por conta da cobertura que alcançaram, foram as mais expressivas neste recorte de tempo.

Os técnicos, pedagogos e gestores do Cenpec, Ceteb e IAS concordam em boa parte de suas propostas, e divergem em algumas delas.

2.3.3.1 O que são as classes de aceleração da aprendizagem

Maria das Mercês Ferreira Sampaio, então professora da PUC-SP e assessora pedagógica do Cenpec, defende que as classes de aceleração podem ser entendidas como uma rota alternativa e provisória para potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos multirrepetentes. Devem ser concebidas como uma modalidade diversa de atendimento, que enriqueça as situações de aprendizagem, e que permita ao aluno mal-sucedido reintegrar-se ao percurso regular com chances de sucesso.

[...] busca-se interferir no processo ensino-aprendizagem, concebido como síntese de múltiplas relações implicadas no trabalho pedagógico, incluindo os conteúdos, a organização didática, a atuação docente, o agrupamento de alunos, a organização da escola; todas essas dimensões são alteradas, portanto, com a interferência sobre o processo ensino-aprendizagem. (SAMPAIO, 2000, p.62)

Quanto ao aluno, é necessário garantir a retomada da confiança em seu percurso escolar, a fim de que sua autoestima seja recobrada. Sua aprendizagem efetiva será parâmetro para que o professor possa dosar e organizar a sequência do ensino, sabendo de onde partir e aonde chegar, com a finalidade de que o estudante retorne com segurança à classe comum. As classes devem ter um número reduzido de alunos e a heterogeneidade deve servir como fator importante de diversificação das atividades, a fim de acolher as diferenças de desempenho e repertório, ao invés de esperar homogeneizar o progresso dos estudantes.

Embora o objetivo final seja a recondução às classes regulares, para a autora, mesmo tendo feito progressos nas classes especiais, tais alunos não podem ser recebidos com a

obrigação de serem excelentes, “prontos para aprender tudo, de qualquer modo, e sem nenhuma dúvida ou vacilação, sempre interessados.” (SAMPAIO, 2000, p.71-72)

A seleção curricular deve obedecer a parâmetros como relevância social e científica do conhecimento, dentre outros, mas priorizando certos conteúdos e deixando de desenvolver outros. As propostas curriculares (de aceleração) dos Estados de São Paulo e do Paraná (com assessoria do Cenpec) oferecem a possibilidade de uma nova seleção de conteúdo, construindo um novo arranjo sequencial, que considere não mais a ordenação por pré-requisitos, mas composições que permitam aproximações de conteúdos centrais.

Ainda na visão do Cenpec, Ribeiro *et al.* (2000, p.159), pedagogas da instituição, propõem que os projetos de aceleração devem ter um tempo definido de vigência, serem articulados a outras ações da política educacional no combate ao fracasso escolar, assumindo um caráter emergencial, e não estrutural, sob pena de se perpetuarem nas redes de ensino como uma modalidade paralela. Devem funcionar, sobretudo, como uma alavanca de transformação.

Magda Maria de Freitas Querino, técnica para projetos educacionais do Ceteb, por sua vez, apresenta o programa desta instituição como uma solução educacional inovadora. Segundo ela, o Ceteb desvenda aos prefeitos a realidade local da defasagem idade-série, ao passo que os faz vislumbrar soluções político-pedagógicas práticas e eficientes. Aos secretários de Educação, o Programa oferece diretrizes para operacionalização segura e bem-sucedida na implementação das classes.

De acordo com Querino (2000), o programa do Ceteb tem como eixos o fortalecimento da autoestima dos alunos, a oferta de aprendizagens significativas, a interdisciplinaridade, a Pedagogia de Projetos¹³, e a avaliação. No entanto, embora a avaliação seja um dos eixos, tem como finalidade avaliar o conjunto de ações e o aprendizado alcançado, sem prever a reprovação do aluno.

Já a representante do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna Lalli, apresenta o Programa Acelera Brasil, do IAS, a partir das seguintes características:

Trata-se de um programa de correção de fluxo escolar – a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a

¹³ A Pedagogia de Projetos foi criada no início do século passado pelo estadunidense John Dewey. Este educador tomou por base a concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura”. Ou seja, a escola deve representar o agora, a vida prática dos alunos, a sociedade que eles enfrentam no imediato.

qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanentes; o programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa e, com isso, vem aprimorando ao longo do tempo. (LALLI, 2000, p. 145)

Ainda segundo Lalli (2000), o Acelera Brasil oferece as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais corrijam o fluxo escolar em tempo determinado, normalmente não superior a quatro anos. Isso depende, sobretudo, da vontade política de substituir a “cultura da repetência” pela “pedagogia do sucesso”. Além do mais, outro argumento apresentado diz respeito ao fato de o Acelera Brasil ter se inspirado em soluções que se provaram exitosas em diferentes partes do mundo.

Quanto ao seu objetivo pedagógico, interessa que estudantes multirrepetentes, alocados em classes de no máximo 25 alunos, recuperem sua autoestima, dominem parcelas significativas do programa escolar e sejam promovidos para séries mais avançadas.

2.3.3.2 O papel dos docentes nas classes de aceleração da aprendizagem

No que diz respeito ao papel docente na elaboração e funcionamento das classes de aceleração da aprendizagem, nota-se uma diferença substancial entre as propostas das *Accelerated Schools* e do Cenpec em relação à proposta do Acelera Brasil.

Conforme já mencionado em parágrafos anteriores, as diretrizes das *Accelerated Schools* delegam ao corpo docente e aos gestores locais da escola todas as decisões relacionadas ao currículo e à instrução, na crença de que os professores devem se sentir responsáveis pelo projeto, bem como pelo sucesso do aluno, e, por outro lado, responsáveis também pelo possível fracasso da metodologia.

Os professores de sala de aula conhecem melhor os alunos, compreendem suas necessidades de aprendizagem, seus estilos e aptidões melhor que a maioria dos especialistas em programas pedagógicos. Caso se pretenda realizar determinadas mudanças no desempenho de alunos, os professores devem ter responsabilidade e autoridade na definição do currículo e programas de ensino [...] Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar em conjunto, de forma a garantir a articulação entre experiências dos alunos e as diferentes séries. (LEVIN & SOLER, 1992, p. 8-9)

Assim sendo, apreende-se de tal afirmação que os professores do programa, além de poder de decisão, deveriam dispor também de tempo para planejamento coordenado das ações.

Nessa mesma linha teórica – ao menos em tese - caminha a proposta do Cenpec, e Sampaio (2000) defende a necessidade de que o grupo de professores envolvido no projeto deve encontrar condições na escola para pensar em conjunto e agir de forma integrada numa mesma direção, estabelecendo quais as aprendizagens comuns, a serem promovidas por todos, e quais as específicas indispensáveis para que o aluno retorne às classes comuns.

Argumenta ainda que para o sucesso do programa, a gestão escolar deve

[...] permitir uma atuação docente organizada e sustentada, assegurando momentos de trabalho conjunto dos professores para estudo, planejamento e avaliação, para que todos se ajudem no conhecimento e apoio aos alunos [...] As classes de aceleração só se justificam e se sustentam nessas condições [...] (SAMPAIO, 2000, p. 63)

E conclui que tais medidas podem tornar o atendimento escolar um pouco mais caro, mas isso se daria em favor da qualidade do trabalho docente e da abertura de tempos da escola para trabalho coletivo dos professores e do atendimento aos alunos, mesmo que fora do período normal de aulas.

Acredito ser importante destacar a importância dada nessa proposta ao papel do professor especialista, já que, segundo a autora, é o domínio do conteúdo e da concepção de cada disciplina do currículo que torna possível determinar os pontos de chegada a serem alcançados por meio da seleção dos conteúdos.

Na contramão dessas propostas se encontra a metodologia do Instituto Ayrton Senna. Embora sua gestora, Viviane Senna Lalli, anuncie que o Programa Acelera Brasil tenha como um dos objetivos responsabilizar a escola e o sistema educacional pela aprendizagem do aluno, por meio da adoção de estratégias adequadas de ensino, também afirma que o Programa **assume** a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades e limitações; isso representa uma clara ingerência do IAS sobre a escola, a despeito da responsabilidade de um possível “fracasso” recair apenas sobre esta última.

Com a finalidade de garantir o máximo de controle sobre o programa, os professores recebem treinamentos, visitas supervisionadas e avaliações frequentes, além de o material produzido pelo Instituto ser voltado diretamente para o aluno.

Sobre a participação docente na execução do programa, a gestora afirma que

Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar, que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar aos alunos um programa de qualidade. (LALLI, 2000, p. 146)

Evidente, portanto, a diferença de posição sobre a participação docente, ao menos em tese, no desenvolvimento e na organização pedagógica das classes de aceleração nos programas apresentados até aqui. Nas Accelerated Schools o docente é responsável pelas decisões centrais sobre a seleção curricular; na metodologia do Cenpec, ele tem importante papel como especialista nas áreas específicas do conhecimento, bem como parceiro importante na tomada de decisões conjuntas das ações comuns; no Acelera Brasil, ao contrário, o professor é visto como um possível entrave ao sucesso do programa, e deve estar sob forte supervisão, a fim de que reproduza o material que recebeu, e de cuja elaboração não participou.

2.3.3.3 Entra em cena a Fundação Roberto Marinho: Uma nova concepção de classes de aceleração?

No ano de 2002, a Fundação Roberto Marinho inicia uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Acre para implantação de classes de aceleração da aprendizagem com vistas à correção do fluxo escolar, já que a distorção idade-série, naquele estado, atingia a taxa de 55,6%. A metodologia oferecida pela FRM, de nome Telessala, já vinha sendo utilizada desde 1992 no Telecurso da Rede Globo de televisão. Há registros no site da FRM de que no ano 2000 uma parceria entre essa fundação e os estados do Amazonas e Ceará resultou na assessoria para implantação das classes de aceleração nesses estados, contudo, o mesmo site só qualifica como metodologia Telessala as parcerias firmadas a partir de 2002, como a já mencionada parceria com o estado do Acre.

Figura 1 - Presença do programa de aceleração da FRM nos estados brasileiros no ano de 2014



Fonte: Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

O tópico 2.2 deste capítulo, como também o mapa acima, oferece um panorama da abrangência e escala de cobertura dessa metodologia de classes de aceleração pelo território nacional, incluindo O Programa Autonomia, da rede Estadual do Rio de Janeiro, objeto de estudo dessa pesquisa.

De acordo com o material “Incluir para Transformar”, da Fundação Roberto Marinho, a Metodologia Telessala¹⁴ é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis.

A Metodologia Telessala requer um ambiente de aprendizagem, investigação, pesquisa, construção e criatividade, inserido em escolas públicas e outros espaços. Nele, o professor, atuando como mediador pedagógico, utiliza equipamentos (DVD, TV, rádio e Internet, em seus diversos suportes) e diferentes materiais (livros, mapas, dicionários...) para promover a cooperação entre todos os membros do grupo e tornar mais afetiva e efetiva aprendizagem. Por meio da Metodologia Telessala, cria-se uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, a partir da construção do senso de coletividade e do consequente fortalecimento da autoestima dos estudantes. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013, p.52)

¹⁴ Apresento aqui uma breve descrição da metodologia; tal metodologia será apresentada mais detidamente no capítulo 3, em que descrevo o Programa Autonomia e analiso alguns aspectos.

Na referida metodologia, o conteúdo é ministrado aos alunos através de teleaulas do Telecurso, com duração padrão média de 15 minutos, e ao professor cabe a função de mediador, por meio da qual é responsável por fazer com que as etapas (rígidas) da metodologia sejam seguidas diariamente. Merece destaque o fato de ser um programa unidocente, que prescinde o papel do professor especialista. A organização curricular e a seleção de conteúdos estão a cargo dos técnicos da FRM, sem a participação do professor da escola local. Importante também dizer que para aplicação da metodologia os professores recebem formação e supervisão constantes por parte da referida fundação.

Por fim, vale salientar as diferenças entre essa concepção de classe de aceleração e as concepções apresentadas anteriormente. Se nas outras (*Accelerated Schools*, Cenpec, Ceteb, IAS) havia uma forte ênfase na autoestima do aluno, aqui notamos um incremento, pois, para além da estima do indivíduo, é textual o forte apelo à afetividade, construção de laços, redes e “comunidades de aprendizagem”; novos conceitos, que, a meu ver, apontam para um novo objetivo de tal programa – que discutirei nos capítulos seguintes.

No tocante ao papel docente, nota-se uma proximidade entre a metodologia Telessala e o Programa Acelera Brasil, visto que ambos excluem a necessidade do especialista e formam – ou reformam – os professores para aplicarem com fidelidade a metodologia e materiais formulados longe de suas salas de aula.

3 O PROGRAMA AUTONOMIA: CARACTERÍSTICAS, ALCANCE, REALIZAÇÃO E IMPASSES RELATIVOS À ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

3.1 Panorama histórico

No ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) instituiu o Programa Autonomia (PA) como Programa prioritário para a correção da distorção idade-série no âmbito das escolas estaduais. O Programa utiliza a metodologia Telessala, organizada e gerida pela Fundação Roberto Marinho (FRM), braço das organizações Globo para a educação e a cultura.

Tal Programa se inscreve num conjunto de programas de aceleração da aprendizagem que vêm sendo amplamente difundidos no Brasil com o objetivo de reduzir a distorção idade-série. A partir da década de 80, a necessidade da correção do fluxo escolar se torna um objeto mais presente no debate educacional, visto que a distorção passa a ser entendida, inclusive, como um obstáculo à universalização do acesso à educação básica no país. Mas é a partir da década de 1990 que o problema ganha destaque, com consequente estabelecimento, em 1995, de uma política do Ministério da Educação (MEC) voltada para a correção.

Diante desse quadro de urgência para a correção do fluxo escolar, as secretarias de educação nos níveis estadual e municipal têm buscado formas de responder a essa demanda de maneira rápida e eficaz por meio de programas de aceleração da aprendizagem, e muitas delas têm entendido que a resposta adequada está na iniciativa privada, representada por fundações, institutos, e outros atores fora da esfera pública.

3.2 Implementação

O Programa Autonomia, inicialmente identificado como um projeto e posteriormente alçado à categoria de programa, foi institucionalizado pela Resolução SEEDUC 4295, de 04 de Junho de 2009, que estabelece normas para o funcionamento do (então) Projeto Autonomia visando à correção do fluxo escolar no tocante à distorção idade-série. Segundo o texto da

resolução, o Projeto Autonomia é implementado por meio da instalação de Telessalas, utilização do material do Novo Telecurso, professores capacitados pela Fundação Roberto Marinho, alunos regularmente matriculados e espaços existentes na escola, integrando a unidade escolar e a Rede Estadual de Educação. O horário de funcionamento da Telessala é o mesmo da unidade escolar, mas com turnos diários de 4 (quatro) horas corridas, diferindo do funcionamento habitual da unidade escolar, que se configura em tempos de 50 (cinquenta) minutos. Quanto ao público alvo, participam do Projeto Autonomia os alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que tiverem completado, no mínimo, 15 (quinze) anos de idade, e os alunos da 1ª série do Ensino Médio, que tiverem completado, no mínimo, 17 (dezesete) anos de idade. Cabe destacar aqui que inicialmente não havia limite de idade para os alunos elegíveis para o Projeto, a saber, “estudantes que já repetiram de série algumas vezes, que ficaram afastados ou entraram tardiamente na escola e, por isso, não conseguem dar continuidade ao percurso da escolaridade obrigatória.”¹⁵

O texto de justificativa da resolução que institui o programa argumenta que sua criação considera “as novas propostas para a Educação Básica que visam atender às novas exigências do mundo do trabalho, e a necessidade de correção do fluxo escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino.” (SEEDUC, 2009, p.16).

Ainda sobre o tema, em uma publicação recente intitulada “Caderno de Orientação – Gestão 2014”, da SEEDUC, a secretaria elenca outros argumentos a fim de justificar a escolha de tal programa privado como política pública para a educação. São eles:

- Oportunizar a estudantes em defasagem idade série a conclusão de sua educação básica;
- Possibilitar a conclusão da Educação básica com qualidade e *de forma acelerada*; (grifo nosso)
- Promover uma efetiva educação pública inclusiva;
- Adotar uma metodologia adequada ao perfil do estudante e à sua história de vida;
- Ser a metodologia telessala (Autonomia) um instrumento já consolidado para a efetiva solução do problema da distorção idade-série, se mostrando uma metodologia adequada ao enfrentamento desse desafio;
- Ser a metodologia Telessala parte do Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação de 2011-2012 como uma tecnologia pré-qualificada como referencial de qualidade para utilização por escolas e sistemas de ensino.

¹⁵ Disponível em: <<http://coordbaixlit1.blogspot.com.br/2010/02/projeto-autonomia-inscricoes-abertas.html>> Acesso em: 05 dez. 2014

É interessante observar que os argumentos utilizados pela SEEDUC estão presentes no ideário que justifica a expansão da oferta escolar e a diversificação das vias formativas ao longo das últimas décadas no Brasil, como, por exemplo, promover educação inclusiva, adequar a metodologia ao perfil do estudante e sua história de vida.

Ainda de acordo com a resolução, o Programa Autonomia é composto das seguintes funções:

I - Professor Regente, que atua em regime de unidocência multidisciplinar, com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em regência efetiva e 4 (quatro) horas para planejamento pedagógico. O Professor Regente inscrito no Autonomia passa por uma formação constituída de 4 (quatro) etapas de 40 (quarenta) horas, sempre antes de cada módulo, totalizando 160 (cento e sessenta) horas para o Ensino Médio e 120 (cento e vinte) horas para o Ensino Fundamental, em pólos determinados pela Secretaria de Estado de Educação. Não é permitida atuação de Professores Regentes no PA sem prévia formação.

II - Professor Articulador Regional, que tem como principais atribuições assessorar a coordenação geral no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas, além de coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar todas as ações pedagógicas com a equipe de supervisores locais, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela coordenação geral do Projeto, dentre outras.

III- Professores Supervisores Regionais, que atuam com vistas a acompanhar e orientar os professores no desempenho de suas atribuições, e também garantir a fidedignidade de todas as informações inerentes ao desenvolvimento das ações sob sua coordenação e o envio delas à coordenação regional, em tempo hábil, dentre outras atribuições.

Vale destacar a forte estrutura organizacional montada para implementar, gerenciar e garantir a execução do Programa Autonomia, bem como assegurar a fidedignidade dos dados referentes aos resultados de sua realização.

Quanto à origem do Programa, sabe-se que nasce da parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho, e tem suas diretrizes estabelecidas no contrato nº38/2008, assinado em 15/12/2008, no valor de R\$15.950.536,00 (quinze milhões, novecentos e cinquenta mil, quinhentos e trinta e seis reais), com vigência de 20 meses, e com objetivo de prestação de serviços para implementação do Projeto de Aceleração de Estudos, que utilizará a metodologia do Telecurso, para atender a alunos do Ensino Médio e Fundamental da Rede Estadual de Ensino.

Destaco que não encontrei outros documentos que tratassem da renovação do contrato e outros valores repassados à FRM para continuidade do programa.

3.3 Gestão

Quanto à gestão do Programa Autonomia, cabe à SEEDUC, dentre outras funções administrativas, assegurar a formação das turmas, *adquirir* o material didático da FRM, implementar e monitorar o programa nas unidades escolares, e cabe também a gestão pedagógica compartilhada com a Fundação Roberto Marinho. À FRM, cabe o acompanhamento pedagógico das turmas do programa, a formação dos professores e supervisores, e a gestão pedagógica compartilhada com a SEEDUC, para citar três. É importante ressaltar que à SEEDUC cabem atribuições, sobretudo, administrativas, enquanto o trabalho pedagógico fica a cargo da instituição privada detentora da metodologia.

Há por parte da Secretaria de Educação uma rede de gestão do programa com hierarquização e funções bem definidas, que se subdivide em coordenação central (SEEDUC e FRM), diretores regionais pedagógicos, diretores regionais administrativos, coordenadores de gestão de pessoas, gestor escolar, supervisor do programa, equipe multidisciplinar, e professor regente.

A estrutura curricular do programa se distribui em quatro módulos para o Ensino Médio, equivalentes a um semestre para cada módulo. A carga horária variou de 2009 até aqui. Para as turmas iniciadas naquele ano, a carga horária total do curso era de 1.845 horas; as turmas iniciadas em 2010 cumpriam carga horária de 1530 horas; as de 2011, 2013 e 2014, 1600 horas, enquanto as turmas iniciadas em 2014 têm carga horária total de 1.720 horas de curso, incluindo o tempo de planejamento do professor.

O que explica essa variação de carga horária, segundo a SEEDUC, é a necessidade de parametrizar o programa ao sistema Conexão Educação¹⁶. Além disso, partir de 2012 foi introduzido o componente Orientação Profissional, e, em 2014 foi definida nova matriz curricular oferecendo as disciplinas Língua Portuguesa e matemática em todos os módulos¹⁷.

Trata-se de um programa unidocente, e o trabalho do professor, por sua vez, é importante para o funcionamento da metodologia. Sua formação complementar – oferecida pela Fundação Roberto Marinho – e sua adesão à metodologia são fatores que constituem um dos elementos centrais para o sucesso do Programa. Os conteúdos curriculares são

¹⁶ O Conexão Educação é uma plataforma digital para lançamento, por parte do professor, de dados sobre notas e frequência de alunos matriculados na rede estadual de ensino.

¹⁷ Até 2014 a disciplina Língua Portuguesa era oferecida exclusivamente no módulo I, e matemática exclusivamente no módulo II.

ministrados aos alunos por meio das Teleaulas, com o apoio de uma série de materiais produzidos pela fundação em questão. Cabe ao professor o papel de mediador pedagógico entre os discentes e os conteúdos das disciplinas, criando “comunidades de aprendizagem”. Como já dito, o papel do docente é de fundamental importância, mas agora na função de gerenciador do conhecimento disponível e mediador de conflitos que possam ameaçar o sucesso dos métodos aplicados.

Ainda sobre a gestão, caberia à SEEDUC adquirir os materiais necessários à aplicação da metodologia, e, por se tratar de uma telessala, o básico esperado seria TV, aparelho de DVD, os DVDs das teleaulas e livros de atividades da FRM. Contudo, foram frequentes as queixas de atraso na entrega de materiais, número insuficiente de livros, telessalas sem TV, professores que não dispunham sequer de Xerox dos materiais – na ausência dos livros - para desenvolvimento do trabalho. Também há relatos de salas de aula improvisadas em laboratórios, bibliotecas e outros espaços da escola. Essa situação perdurou por meses, até mesmo anos, visto que o planejamento da SEEDUC não acompanhou a expansão exponencial do Programa na rede.

A Metodologia Telessala, uma inovação tecnológica educacional, esbarrava na precariedade do sistema. Adentrava o espaço público e se deparava – acredito que sem surpresa – com as soluções emergenciais e improvisadas, marcas estruturantes da escola para os pobres no Brasil.

A fim de reiterar que tal quadro não é novo, nem mesmo nos arrojados programas de aceleração, destaco as palavras de Carvalho (2000), que descreve um quadro semelhante na implementação das classes de aceleração na rede estadual do Paraná, nos idos 1997. Segundo a autora, dentre outras dificuldades encontradas, o tamanho da equipe de apoio era reduzido, o material era insuficiente para atender a todas as escolas, os recursos financeiros escassos, e alguns locais eram inadequados para reuniões e encontros com professores. Também não havia sido elaborado material didático para algumas disciplinas, como Inglês, Educação Artística e Educação Física, e houve a necessidade do apostilamento de material improvisado por meio de Xerox. Carvalho (2000, p. 96) conclui: “As soluções, quando encontradas, são sempre provisórias, e atendem às necessidades do momento.”

3.4 Proposta metodológica

O programa é dividido em 4 (quatro) módulos – para o Ensino Médio – com duração de seis meses cada. As disciplinas constantes no currículo são oferecidas exclusivamente em cada módulo. O módulo I, por exemplo, é destinado às disciplinas Língua Portuguesa e Biologia, além de um projetos pedagógico complementar.

Os projetos pedagógicos complementares, segundo a FRM, são focados em assuntos de interesse da comunidade escolar, tais como, segurança alimentar e nutricional (Projeto Educação à mesa), sexualidade (Sexualidade, prazer em conhecer), meio ambiente (Energia que transforma – uso consciente e sustentável da energia elétrica), dentre outros. Eles têm por interesse o desenvolvimento de competências como o saber-fazer, o saber-conviver e o saber-empreender.

As disciplinas estão a serviço de eixos temáticos sob o mote: “Por uma educação para o desenvolvimento do ser”. Esses eixos são assim divididos, com exemplos de algumas disciplinas oferecidas em cada módulo:

Quadro 2 - Eixos temáticos por módulo para o Ensino Médio

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV
O ser humano e sua expressão	O ser humano interagindo com o espaço	O ser humano em ação	O ser humano e sua participação social
Quem sou eu?	Onde estou?	Para onde vou?	Qual minha missão no mundo?
Ex. Biologia, Língua Portuguesa.	Ex. Matemática, Filosofia, Inglês.	Ex. Geografia, Química, Sociologia.	Ex. Física, História, Artes Plásticas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Caderno de orientação: gestão 2014. SEEDUC (2014)

A proposta da Metodologia Telessala é que uma comunidade de aprendizagem se desenvolva, a partir do fortalecimento da autoestima dos estudantes e da construção do senso de coletividade.

Importante destacar que não se deve confundir a Metodologia Telessala com o Telecurso 2000. O Telecurso é apenas o material didático (vídeos e livros) utilizados para veiculação do conteúdo acadêmico, enquanto a Metodologia em questão, além da exibição do

TC2000 e do uso dos seus materiais, prevê uma rotina diária de funcionamento das aulas a ser seguida rigorosamente pelo professor. Sendo assim, cada aula deve ser dividida nas seguintes etapas:

I - Atividades integradoras – vivências coletivas para iniciar o trabalho diário, como o depoimento de um aluno, uma frase para reflexão, uma música trazida por um aluno, dentre outras;

II – Problematização – atividade com o objetivo de instigar o interesse dos alunos pelo tema da aula;

III – Exibição da teleaula;

IV – Leitura de imagem – estabelecimento de relação entre os conceitos da disciplina do dia e as imagens apresentadas na teleaula;

V – Atividades com o livro do telecurso – aprofundamento, por meio de exercícios, dos conceitos trabalhados na teleaula;

VI – Atividades complementares – trabalhos em grupo para aplicação dos conceitos trabalhados na aula, como elaboração de cartazes, dramatização, dentre outras;

VII – Socialização das aprendizagens – apresentação, pelos alunos, do conteúdo trabalhado no dia, com utilização de linguagens variadas;

VIII – Avaliação das aprendizagens – práticas de avaliação coletiva construída pelos alunos, a fim de aferir o grau de aprendizado sobre os conceitos trabalhados;

IX – Memorial – registro escrito do cotidiano pessoal e/ou coletivo. O memorial deve ser lido pelo professor apenas se houver autorização por parte do aluno.

Ainda sobre a metodologia, a turma é dividida em quatro grupos: socialização, coordenação, síntese e avaliação, que têm por função colaborar no funcionamento das atividades da aula e no auxílio ao professor. Os alunos se alternam nesses grupos periodicamente.

Sobre a avaliação do rendimento dos discentes, devem ser seguidas as diretrizes que tratam da matéria para o Ensino Regular, mas há uma forte “ênfase” na necessidade de oportunizar instrumentos variados de recuperação constante, sob o nome de NOA – Novas Oportunidades de Aprendizagem. As diretrizes do Ensino Regular também se aplicam à emissão da certificação e do histórico escolar dos alunos concluintes, adotando o mesmo modelo de certificação emitido para o Ensino Médio, conforme Resolução SEEDUC N° 4733, de 11 de novembro de 2011.

3.5 Cobertura

O Programa Autonomia, iniciado em 2009, previa sua implementação nas escolas por meio de adesão, tanto por parte dos gestores locais, como dos professores e alunos. A meta inicial, segundo material institucional da SEEDUC, era corrigir o fluxo de 70 mil alunos da rede¹⁸.

De acordo com os dados mais recentes apresentados pelo *Caderno de Orientação – Gestão 2014* - da Secretaria de Estado de Educação, a cobertura do Programa nos Ensinos Fundamental e Médio se realizou da seguinte forma:

Tabela 3 - Número de alunos enturmadados, escolas que ofereciam o PA, e número de docentes da rede alocados no programa

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Alunos (EF e EM)	13 mil	17 mil	8 mil	22 mil	23 mil	15 mil
Escolas	-	-	318	501	522	-
Docentes	-	-	312	849	532	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Caderno de Orientação: gestão 2014. SEEDUC (2014)

Outro documento da Secretaria de Educação, intitulado *Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014*¹⁹, também traz dados sobre o Programa em tela. Os dados apresentam o total de alunos cobertos nos anos 2011, 2012 e 2013, que são, respectivamente, 8.044, 31.308 e 35.363. Esse documento também contabiliza que em 2011, 318 escolas possuíam turmas do programa, com atuação de 312 professores; 2012 passa a contar 501 escolas, com 849 docentes; enquanto 2013 contabiliza 522 instituições, com 532 professores em atividade.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732> > Acesso em: 05 dez. 2014

¹⁹ Os documentos apresentam divergência quanto ao número de alunos matriculados no PA. Embora não haja explicação objetiva para esse desencontro, suponho, tendo por base a má redação do *Caderno de Orientação: gestão 2014*, que este apresentava apenas o número de alunos que haviam ingressado em cada ano (2009, 2010, etc.), enquanto o *Relatório de gestão e Políticas Públicas 2014* considera a soma total de alunos – os que já estavam cursando, mais os que ingressaram naquele ano.

Percebe-se que os números apresentam divergência, ainda que publicados em documentos da própria secretaria de educação.

Quanto aos resultados, de acordo com dados divulgados no site da SEEDUC no mês de novembro de 2014, o programa já formou até então 27.722 alunos, reduzindo, com isso, a taxa de distorção idade série em 22% na rede Estadual do Rio de Janeiro, caindo de 61% em 2010 para 39% em 2014²⁰.

Ainda sobre a cobertura, é necessário destacar que no ano de 2013 houve uma mudança na faixa etária para ingresso nas turmas do PA. Como já dito, antes só havia idade mínima para matrícula, porém, com o novo recorte, também foi estabelecida a idade máxima para ingresso nas turmas, a saber, 13-17 anos para o Ensino Fundamental e 17-20 anos para o Ensino Médio. A Secretaria de Educação informa que tal medida se deve à implantação da Nova EJA – também como política de correção de fluxo. Cada uma das modalidades de ensino passa a ter foco em faixas etárias específicas, a fim de que não haja sobreposição de políticas com o mesmo fim.

A Secretaria de Estado de Educação produziu dois documentos em que descreve a rede de ensino, apresentando seus números e ações. No primeiro documento, intitulado *Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na educação 2012*, o Programa Autonomia constava como uma modalidade de ensino distinta das outras, dentre as nove categorias listadas. Na versão do ano seguinte - *Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na educação 2013* – o Programa Autonomia não aparece no documento. Após leitura investigativa, encontrei uma nota de rodapé onde se lia que nos dados referentes à contabilização dos alunos por modalidade e etapa de ensino, os alunos do Autonomia estavam incluídos na modalidade Ensino Regular. O Programa Autonomia também não figura como modalidade de ensino nos documentos do Censo Escolar.

Além da indefinição sobre o Programa constituir ou não uma modalidade de ensino, há também uma aparente indefinição quanto à nomenclatura utilizada para se referir ao Autonomia. Trata-se de um projeto ou um programa²¹? A partir de 2011, convencionou-se chamar o até então projeto de Programa Autonomia. Nos documentos institucionais, como fichas de supervisão, atas de conselho de classe, cadernos de gestão, modelos de certificados e históricos, por exemplo, passa a figurar desde 2011 a nomenclatura programa. As peças de

²⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2223681>> Acesso em: 05 dez. 2014.

²¹ Não encontrei nos documentos nenhuma explicação que justificasse a mudança de nomenclatura, tampouco o que a SEEDUC entendia por projeto e programa.

divulgação no site da SEEDUC oscilavam entre as duas nomenclaturas. Porém, toda a legislação produzida até hoje nomeia o Autonomia como um projeto.

3.6 Desenvolvimento do ser? Correção de fluxo? Aceleração da aprendizagem? Aligeiramento da escolarização? De que se trata, afinal?

A Fundação Roberto Marinho (2013, p. 27-28) estabelece como mote de sua metodologia Telessala o lema: “Por uma educação para o desenvolvimento do ser”. Além disso, detalha em seu material aquilo que julga como condições necessárias de promoção da aprendizagem, a saber:

- Presença do professor como mediador pedagógico²², com necessidades que espelham as dos estudantes;
- Presença de livros de apoio e vídeos adequados para professores e estudantes;
- Conexão educação – TIC – artes – culturas;
- Informações transformadas em conhecimento, com aplicação prática dos projetos na comunidade;
- Flexibilidade/abolição do regime seriado e de formas classificatórias;
- Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, utilização de múltiplas linguagens, rompendo a grade (prisão) curricular;
- Ensino significativo, contextualizado, conectado à vida, às culturas, ao trabalho;
- Priorização de conteúdos curriculares, substituindo o enciclopedismo pelo aprofundamento e construção de ferramentas para possibilitar a aprendizagem por toda a vida – competências e habilidades para o mundo das práticas sociais e do trabalho;
- Fortalecimento de vínculos; transformação de “grupos de alunos” em “equipes-comunidades de colaboração e aprendizagem”.

Afirma ainda que sua proposta sociopedagógica está a serviço de uma Educação Básica progressista, libertária e multicultural, permitindo a inclusão de jovens e adultos e seu direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontades.

²² O professor mediador funciona como uma espécie de “ponte” entre a metodologia e o aluno, com vistas a garantir que métodos e conteúdos elaborados por outrem produzam o efeito que se pretende no discente.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por sua vez, emprega forte ênfase à adoção da metodologia Telessala e todo seu aparato para correção do fluxo escolar, objetivando reduzir com rapidez a distorção idade-série. Nos seus principais documentos e peças publicitárias, essa intencionalidade se mostra explícita.

Numa entrevista da então coordenadora do programa na SEEDUC publicada no site da desta secretaria, intitulada “Autonomia: projeto visa diminuir a distorção idade-série dos alunos da rede”, Rosana Mendes fala da meta de corrigir o fluxo de 70 mil alunos. Para ela, o PA possibilitaria ao professor descobrir as possíveis causas do atraso dos alunos, como por exemplo, lacunas no processo de aprendizagem, dificuldades físicas e também situação socioeconômica²³.

Há também uma notícia publicada em 04 de novembro de 2014 no site do Governo do Estado do Rio de Janeiro em que a ênfase mais uma vez recai sobre a eficiência do Programa Autonomia na redução da distorção idade-série, visto que está “ajudando alunos com idade elevada a acelerar os estudos”²⁴.

Ainda mais instigante é a chamada para alunos interessados em ingressar no programa que foi divulgada no blog da Coordenadoria Regional Baixadas Litorâneas. Nessa convocatória aparece explicitamente o convite ao aluno que queira acelerar sua passagem pelos bancos escolares, à medida que “você poderá concluir seus estudos em menor tempo, tendo como suporte uma metodologia arrojada de ensino-aprendizagem.”²⁵

Traz também como destaque a promessa de que o aluno que concluir o Ensino Fundamental no Programa Autonomia tem sua matrícula garantida em turma do Programa no Ensino Médio. Essa informação é de extrema importância para compreendermos a concepção de classe de aceleração apreendida pela SEEDUC. Se nas metodologias que descrevemos no capítulo anterior, o objetivo da correção da distorção idade-série era o retorno do discente para classes regulares, ao lado de seus pares, aqui vemos uma nova concepção, na qual o aluno, uma vez dentro, deverá seguir seus estudos – aligeiramente – nas classes de aceleração até a conclusão da educação básica.

Cabe destacar que esse prolongamento da permanência dos alunos no PA (segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio) faz com que tal programa assumira caráter,

²³ Disponível em: < [HTTP://conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732](http://conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732) > Acesso em: 05 dez. 2014

²⁴ Disponível em: < [HTTP://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2223681](http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2223681) > Acesso em: 05 dez. 2014

²⁵ Disponível em: < [HTTP://coodbaixlit1.blogspot.com.br/2010/02/projeto-autonomia-inscricoes-abertas.html](http://coodbaixlit1.blogspot.com.br/2010/02/projeto-autonomia-inscricoes-abertas.html) > Acesso em: 05 dez. 2014

ainda que “oficiosamente”, de uma modalidade distinta de ensino. Contudo, relembro que a partir de 2012 o Programa, enquanto modalidade, “desaparece” do livro de governança da SEEDUC e seus números passam a ser computados no Ensino Regular.

Portanto, essa proposta da SEEDUC é contrária à proposta das pedagogas do Cenpec, que encontramos no artigo de Ribeiro *et al.* (2000, p.159), de que as classes de aceleração deveriam assumir um caráter emergencial, e não estrutural, sob pena de se perpetuarem nas redes de ensino como uma modalidade paralela. Essa contradição diz muito sobre como a rede estadual do Rio de Janeiro concebe e executa sua política de correção de distorção etária, como também nos permite entender que a preocupação com a correção do fluxo escolar – e sua conseqüente repercussão nos índices nacionais – encontra-se bem acima das intenções oficiais da Fundação Roberto Marinho, de quem a SEEDUC comprou o pacote de tecnologias de viés supostamente humanista.

Lanço mão de outra notícia veiculada pela SEEDUC no ano de 2015, por meio da qual afirma que “O Programa Autonomia foi estruturado a partir de uma concepção educacional pautada em habilidades e competências, com ênfase nas socioemocionais (ou não-cognitivas).²⁶”

Poderíamos acreditar que se inaugura aqui uma nova concepção do Programa? Estaria ele se tornando mais humanista, ou se alinhando de maneira mais evidente às necessidades da educação para o consenso, assumindo uma face de massificação periférico-dependente?

Contudo, a parceria com a FRM se encerra, e com ela o Programa Autonomia tal como conhecemos. Em seu lugar, a SEEDUC implementa o Correção de Fluxo, novo programa que se destina ao Ensino Fundamental, bastante parecido com o Autonomia. Já para o Ensino Médio, a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) passa a ser a principal política de correção do fluxo escolar.

²⁶ Disponível em: < [HTTP://autonomia2015.blogspot.com.br/](http://autonomia2015.blogspot.com.br/) > Acesso em: 06 dez. 2015

4 COM A PALAVRA, OS DOCENTES. O PROGRAMA AUTONOMIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE NELE ATUARAM

4.1 Metodologia adotada para o trabalho de campo

No capítulo anterior, descrevi o Programa Autonomia tendo por base os documentos e peças publicitárias produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e pela Fundação Roberto Marinho. Após essa descrição, me interessa conhecer a percepção que os professores participantes do Programa têm dele. Como procedimento metodológico, realizei entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro se encontra nos apêndices. Também incluí no presente capítulo a entrevista realizada com uma formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho, que atuava na capacitação de docentes para a aplicação da Metodologia Telessala. Para esta entrevista, também semi-estruturada, elaborei outro roteiro, também constante nos apêndices. Busquei, a partir dos dados, conhecer como se deu o ingresso desses docentes no Programa e como compreendiam sua função na aplicação da referida Metodologia. Além disso, me interessava observar se sua percepção sobre as características, funções e finalidades do Programa em tela coincidiam com o que descreviam e prescreviam os documentos que dispunham sobre ele. O que pensam sobre a Fundação Roberto Marinho, a Metodologia Telessala e seus materiais, também foi objeto de investigação nas entrevistas.

Interessava-me também saber quem era o público alvo do PA e quais os critérios para a seleção dos alunos. Neste bloco, um elemento que surgiu espontaneamente e se mostrou bastante produtivo foi a visão que tais docentes trazem em relação aos alunos que frequentaram suas turmas do Programa Autonomia.

Ademais, compuseram o roteiro perguntas que tinham por finalidade investigar o tipo de formação que era destinada aos estudantes, o impacto da Metodologia na vida dos discentes, além das taxas de evasão e aprovação nessas classes de aceleração.

Quanto à formadora, boa parte das perguntas coincidia com as utilizadas nas entrevistas com os professores. As que diferiam tratavam basicamente do papel da formadora, seu vínculo com a Fundação em questão e a visão que cultivava, como formadora, dos professores a quem capacitava.

Para tanto, entrevistei seis professores da rede estadual e uma formadora da Fundação. Os professores são da mesma regional administrativa, sendo que cinco atuam no mesmo

município, enquanto um atua em município diferente dos demais. Considerando o conjunto dos docentes, estes atuaram com classes de aceleração em cinco escolas, nos turnos matutino e noturno. Essa escolha leva em consideração a necessidade de conhecer a execução do PA em diferentes escolas, situadas em diferentes bairros/municípios, em diferentes turnos, a fim de observar se esses fatores interfeririam de alguma forma na execução do Programa e na atuação dos docentes.

Quanto à sua formação e tempo de magistério, obtivemos as seguintes informações: Professor Pedro²⁷ – Mestrando, com 10 anos de magistério; Professor Marcos – Licenciatura, com 18 anos de magistério; Professora Cátia – Mestrado, com 20 anos de magistério; Professora Leila – Licenciatura e bacharelado, com 28 anos de magistério; Professor Carlos – Doutorado, com 50 anos de magistério; Professora Rosane – Mestrado, com 40 anos de magistério; Formadora Antônia – Especialização, com dois anos de atuação a serviço da Fundação.

As entrevistas foram longas, totalizando 300 minutos de gravações. Nelas, os entrevistados se mostraram bastante receptivos e à vontade para responder às perguntas. Acredito que o fato de eu ter sido professor no Autonomia e conhecer os entrevistados de outras ocasiões pode ter contribuído para a boa receptividade.

4.2 Quem é o professor do Programa Autonomia? Ingresso, adesão, atuação e perfil

A partir das respostas obtidas no contato com os docentes constata-se que diferentes razões levaram os professores entrevistados a ingressarem no Programa Autonomia. Duas delas se destacam dentre as demais: o desejo de ingressar em algo novo, que pode ser sinônimo de uma tentativa de imprimir um novo sentido à docência diante da precariedade das outras modalidades de ensino; e a possibilidade de organizar a vida funcional por meio da transferência entre escolas, bem como da manutenção e/ou concentração da lotação na escola de origem.

As professoras Leila e Rosane ingressaram no Programa logo no início de sua implementação. Ambas argumentam que seu ingresso se deveu ao desejo de conhecer uma

²⁷ Por uma escolha metodológica, utilizo pseudônimos quanto à identificação dos docentes e de suas escolas de atuação.

nova metodologia; a professora Leila, inclusive, descobriu o Programa pela internet e solicitou à diretora de sua escola a adesão da instituição à nova Metodologia.

Eu, por acaso, fico futucando [o site] da Secretaria de Educação. Em 2009, eu entrei nas férias, em julho, e vi o programa sendo lançado, e aí li. Achei muito interessante, que já estava, confesso, desmotivada do regular. Aqueles alunos cada vez querendo menos, cada vez tendo menos alunos. E aí quando eu vi, eu voltei pra escola e perguntei à diretora da minha escola[...]. Ela falou: “Se eu inscrever a escola você quer?” Eu falei: “Eu quero. Gostei muito da ideia.” (Professora Leila)

Os professores Pedro e Rosane foram convidados pelos gestores de suas escolas, já que ambos apresentavam perfil para o Programa. Rosane informa que os professores de sua escola não se interessaram pela classe de aceleração.

Já a professora Cátia explica que duas razões influenciaram sua entrada no Autonomia. A primeira delas coincide com a razão apresentada pelos docentes mencionados acima, a saber, o desejo de experimentar uma nova metodologia de ensino; entretanto, também pesou na sua decisão a possibilidade de se transferir de cidade e vir para uma escola mais próxima de sua casa. Ela informa, ainda, que muitos outros professores usaram desse expediente para adequar sua vida funcional, e, além disso, o interesse pelo Autonomia ficou ainda maior quando a gratificação pela atuação na classe de aceleração aumentou de R\$500,00 para R\$1.200,00.

Eu acho que quando foi pra 1200 reais – porque no início era só 500 reais, era um GLP e mais trabalhoso[...]. Então, assim, muita gente falava: “Ah, só por causa disso eu não vou”. Quando aumentou, a gratificação foi pra 1200 [reais], muita gente entrou, olhando o dinheiro e não tanto o projeto. Depois se adaptava, mas visou mais o dinheiro. Não foi o meu caso. Eu entrei porque eu realmente queria fazer aquilo nessa escola. Assim, teve um interesse que eu queria ir pra essa escola; eu consegui a minha transferência de lá para cá. Mas eu queria desenvolver o projeto. Muitos professores fizeram isso porque eles podiam se transferir pros lugares, isso aí é um dos motivos. (Professora Cátia)

O professor Marcos, por sua vez, apresenta como motivo para seu ingresso o fato de não ter completado sua carga horária em sua escola de origem. E, como alternativa a completar alguns tempos em outra escola, havia a possibilidade de ingresso no Programa, como forma de manter sua lotação.

No Programa Autonomia, eu fui escolhido, na verdade. Eu não escolhi, eu fui escolhido pra que fizesse parte do Programa Autonomia, em virtude de ter sobrado [em carga horária] no colégio. De pronto, eu aceitei. Era uma questão inovadora não só pro colégio, como pra mim também. E aí foi uma grande experiência.

Como era questão de fazer o restante dos tempos que sobrei em outra instituição, outro colégio, preferi aceitar o Programa Autonomia e continuar na minha escola de origem. (Professor Marcos)

Voltando à questão pecuniária, o professor Carlos afirma que a gratificação paga aos professores era um fator importante de valorização profissional. Embora informe que seu ingresso se deveu ao exemplo de sucesso de colegas que aplicavam a Metodologia Telessala, não descarta o componente salarial como fator de influência na escolha de muitos professores.

Teve um ponto, assim, profissional, um ganho a mais em termos salariais. [...] Você vê que os professores, por conta disso, se dedicavam mais. Enquanto no ensino regular, o salário não é um salário satisfatório e o professor não tem benefício nenhum a mais em relação ao que faz. (Professor Carlos)

Importante destacar que as justificativas que encontrei na fala dos professores entrevistados correspondem às encontradas pelo trabalho de Silva (2014), que em sua dissertação de mestrado²⁸ entregou roteiros a 63 professores da Regional Metropolitana IV, todos em treinamento para atuação no Programa Autonomia. Segundo os resultados obtidos pela pesquisadora, as respostas dos docentes, quando questionados sobre os motivos que os levaram a ingressar no Programa, apontaram para diferentes caminhos, sendo os mais mencionados: fuga do fracionamento do tempo e dos espaços em que atuavam, concentrando suas matrículas em uma escola e/ou trabalhando mais próximo de casa; a perspectiva de ganho salarial; a crença de que o programa contribui para melhorar a qualidade do ensino. Silva (2014) resume tais motivos como mecanismos de fuga à precarização do trabalho docente.

Destaco, contudo, que os professores por mim entrevistados apresentam uma visão bastante positivada da Metodologia Telessala, sobretudo no que diz respeito à função docente enquanto promotora de um resgate social e moral do aluno, conforme veremos nos tópicos seguintes. Para além das questões de organização da vida funcional e do ganho financeiro, a ênfase está na possibilidade de ressignificar seu papel à medida que acreditavam assumir a incumbência de resgatar os discentes rejeitados pelo sistema. Importante, também, salientar que Silva (2014) aplica seu roteiro a professores que estavam em um momento de formação, ainda no início de seu trabalho no PA, enquanto os que entrevistei já haviam concluído seu trabalho – com sucesso – no Programa, e lamentavam seu encerramento.

²⁸ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em fevereiro de 2014.

O depoimento da formadora da Fundação Roberto Marinho pode nos trazer uma pista de que ingresso não necessariamente significava adesão. De acordo com o relato de Antônia, havia muita resistência por parte dos professores quando da adoção da Metodologia Telessala por parte da SEEDUC. Sua fala ilustra bem essa situação:

[...] a maioria dos professores que eu ouvi, grande parte, dizia inicialmente que era contra o programa por não conhecer o projeto, na época.[...]. Eles eram contra, eles achavam ruim e acabaram aceitando ou por uma necessidade da escola, pela parte do gestor ver que ele tinha um determinado perfil, e convidá-lo e ele acabar aceitando, e algumas outras pessoas que resolveram - “deixa eu ver como é que é” - se aventurar para conhecer o novo. Mas no geral eles tinham, anteriormente, uma resistência, até uma crítica. Eu lembro de um professor que ele falava: “Eu era um dos que criticava, descia o malho nos projetos, nos professores, achava um absurdo”, porque ele não conhecia. Até que ele conheceu e hoje ele é um defensor da causa. (Formadora Antônia)

Na sequência, pergunto a ela se percebia alguma resistência por conta de o Programa ter sido criado pela Fundação Roberto Marinho, e ela explica:

Eu não sentia crítica direta à Fundação. Porque ela era a pessoa que estava trazendo o Projeto, mas era como se fosse assim: “mais um projeto” – porque já tem tantos projetos dentro da rede! Mas o que eu ouvia, [era]: “São tantos projetos, são tantas coisas, pra quê isso? É pra maquiagem?” (Formadora Antônia)

A resistência se deveu, segundo Antônia, ao entendimento de que o PA era mais um Projeto/Programa dentre os inúmeros que já ocupavam espaço na rede estadual, como também pela percepção dos professores de que tais ações serviam para maquiagem resultados e o cenário de precariedade do ensino. O argumento desses professores pode indicar seu incômodo em relação ao processo de diversificação – praticamente inesgotável - das vias de escolarização no interior da escola pública, segmentando a categoria professoral e suas atribuições. Contudo, a possibilidade de fuga do cenário precário e sem perspectivas de melhorias influenciou a decisão de vários profissionais de ingressarem no Programa.

Quanto à adesão, a formadora nos dá pistas de que os momentos de formação e a eficácia da Metodologia Telessala foram determinantes para que os docentes abraçassem a “causa”. Ela fala repetidas vezes em seu depoimento que a principal função dos formadores era “sensibilizar” os professores e conscientizá-los da necessidade de uma nova pedagogia.

Então, a nossa função era trazer justamente para esses professores novos, não só uma nova metodologia, como também essa sensibilidade de que a educação precisava mudar; no caso desses alunos, eles não se adequaram àquela educação e eles precisam de uma outra estratégia, de uma outra forma. Então, uma função era

realmente trazer algo novo pra eles, e junto com essa sensibilização pra que eles percebessem que é possível.

E essa sensibilização, conscientização de que é tudo novo, um novo momento, tanto para o professor como para o aluno. E essa era a função também: sensibilizar, não só de chegar lá, trazer um conteúdo diferente, dizer que o nosso era o melhor, que o nosso é que vai dar certo, não era isso! Era realmente trazer pra ele uma conscientização, uma sensibilização do que toda metodologia prega do social, do afetivo, pra que ele percebesse que aquelas crianças, aqueles alunos, eles precisavam muito do professor entregue naquilo pra que realmente acontecesse.

Então, eles descobriram que há uma nova forma de ensinar, envolvendo sim o emocional [...] é olhar o aluno como um ser que está em construção e que eu sou aquele que tem essa missão. (Formadora Antônia)

Sem desconsiderar o fato de que muitos docentes aderiram ao Programa logo de início por iniciativa própria, conforme se pode conhecer nas entrevistas aqui apresentadas, é importante destacar a resistência e contrariedade daqueles que ingressaram por outras razões que não a adesão voluntária à Metodologia. A sensibilização de que fala reiteradamente a formadora foi uma forte estratégia de convencimento para a quebra das resistências, e, além disso, merece destaque o fato de que as formações se constituíram momentos de intercâmbio entre os professores, oferecendo farto material de alta qualidade para as dinâmicas (livros e papelaria, por exemplo), como também um tempo de qualidade não fragmentado, que possibilitava ao professor se dedicar 40 (quarenta) horas semanais, a cada semestre, à sua formação, dispensado de seu trabalho na escola, e muitas vezes hospedado no hotel onde aconteciam as formações.

Acredito não haver dúvida, portanto, de que esse tipo de atenção e cuidado dispensado ao docente, em contraste com a indiferença e descaso enfrentados diariamente na escola regular foram um dos fatores decisivos para a adesão progressiva à Metodologia Telessala. Outro ponto a ser destacado é a ancoragem teórica da proposta da Fundação Roberto Marinho, que, sem dúvida, lhe garantia credibilidade. Nomes como Dom Hélder Câmara, Paulo Freire, Antônio Gramsci, Gaudêncio Frigotto, Jean Piaget, dentre outros, eram usados nos materiais e nos treinamentos a que os professores eram submetidos. Embora apropriados de maneira duvidosa (discutiremos dois exemplos no capítulo cinco), o uso das ideias de tais pensadores contribuíam para convencer os docentes de senso crítico mais apurado de que a Metodologia servia a intenções progressistas.

Quanto à função docente, a Metodologia traz o deslocamento do papel de professor para o lugar de mediador. E essa centralidade da mediação, amplamente destacada nos materiais de formação, foi compreendida pelos professores e se reflete em seu discurso.

Ele era mediador, ele fazia a mediação entre as teleaulas, o conteúdo que vinha nos livros e os alunos. Então ele ficava fazendo essa mediação. [...] Nunca foi proposto,

por exemplo, de eu ser professora de português, eu não tenho essa capacidade, mas ser mediadora sim. Como eu falei, qualquer professor de nível superior hoje, com intelectual bom, ele pode ser mediador, desde que as aulas sejam preparadas, lógico, por professores da área, como era o caso do Telecurso. (Professora Leila)

Ele é mediador mesmo. A gente é pouco professor ali. E muito psicólogo também, incentivador. Mas, assim, não é uma questão de conhecimento, é mediação, muita mediação. (Professora Cátia)

É um orientador da aprendizagem, não tem função de professor (Professora Rosane)

No meu entendimento, ele é um orientador. [Sua função é] auxiliar o aluno a estudar. (Professor Carlos)

Além da atuação do professor, outro tema bastante presente nas entrevistas que realizei foi a questão de seu perfil. Era recorrente no discurso dos professores as expressões “tinha perfil” e “não tinha perfil”. Busquei questioná-los sobre que perfil era esse, mas diante de suas respostas pouco objetivas concluí que o conceito de perfil está mais no campo de uma impressão do que no campo de uma definição. Há pistas, como por exemplo:

Porque ela [a diretora] sabia que eu era uma pessoa responsável – não sei nem se eu tinha o perfil, até hoje eu ainda me questiono sobre isso –, mas ela sabia que eu ia levar a sério. (Professora Cátia)

Apenas a resposta da professora Rosane, ao explicar o porquê de sua diretora se negar a indicar uma professora para atuar no Programa, objetivou o que é “não ter perfil”:

Não, porque ela era muito conteudista, ela era muito autoritária, e aí a diretora disse: “Não, eu não vou te indicar não!” (Professora Rosane)

4.2.1 “Porque a gente, que é professor, se vira!” - A precariedade se apresenta: problemas estruturais enfrentados pelos docentes e suas iniciativas para contorná-los

A Fundação Roberto Marinho tem um nome a zelar, então, as formações que ofereciam aos professores – custeadas pela contratante SEEDUC – eram regadas, na maioria das vezes, à fartura de materiais em quantidade e qualidade capazes de convencer os docentes de que estes estavam diante de um Programa que lhes resgataria do cenário de precariedade da escola regular. Os formadores atuavam em duplas, de diferentes estados do Brasil, empenhados em formar, sensibilizar e fazer com que o professor se sentisse valorizado.

Contudo, as marcas estruturais e estruturantes da escola para os pobres no Brasil não demoraram a se apresentar (BEISIEGEL, 1974). Quando os docentes retornaram às suas

escolas para iniciarem os trabalhos, os problemas característicos do sistema apareceram. Desde o atraso na entrega dos materiais básicos para execução da Metodologia, como livros e DVDs, até a falta de espaço físico adequado para a organização das classes do PA, foram várias as dificuldades com as quais se depararam. Isso exigiu desses docentes um empenho ainda maior para a consecução do Programa Autonomia.

Como inúmeras turmas do Programa foram criadas para organizar os horários das escolas e garantir a lotação de professores frente ao fechamento de turmas do regular por conta da otimização em curso, muitas escolas não dispunham de salas livres para alocar essas turmas. A isso se seguem muitas negociações para que a comunidade escolar abrisse mão do uso de espaços como auditórios, bibliotecas e laboratórios para que as novas turmas pudessem usar esses espaços como sala de aula.

Além disso, outro problema se deve ao fato de a Metodologia exigir a organização da turma em círculo, além da produção e exposição permanente de uma grande quantidade de trabalhos produzidos pelos alunos, e isso se tornava quase inviável por conta de as classes de aceleração em muitas escolas não disporem de uma sala exclusiva para si.

As salas, o tipo de sala... Porque como tinha que compartilhar com outras turmas regulares, aquele trabalho de formar grupos [...] ficou um pouco prejudicado. [...] Porque as carteiras não são apropriadas pra isso, as carteiras da escola são tipo carteira universitária, elas não são apropriadas pra esse tipo de trabalho em grupo. Chegava lá, botava um cartaz, daqui a pouco tinha que botar... Até funcionária ia lá, tirava, jogava fora. Aconteceu comigo. Eu botava cartaz lá, que era trabalho dos alunos que tinha que ficar exposto; funcionária tirava porque a diretora mandou limpar e foi lá e tirou tudo. E mandou limpar, depois dum evento lá, mandou limpar os quadros, e foi na minha sala e tirou os cartazes. Aquilo chateou, porque os próprios funcionários não entendiam a dinâmica da sala do Autonomia. (Professor Carlos)

Cabe destacar aqui o fato de os funcionários não “entenderem a dinâmica do Programa, ou seja, o estranhamento a mais uma via de escolarização dentre tantas.

A professora Cátia, que também não dispunha de sala adequada para suas turmas, atribui tal fato ao “azar”:

Porque eu dei azar nas duas escolas que eu tive Autonomia, pois a gente não tinha sala própria. [...] Que a produção deles nunca ficava na parede. Isso foi um problema sério. (Professora Cátia)

Em se tratando de uma Metodologia que na parte acadêmica se baseia na exibição de teleaulas, houve situações absurdas como falta de TV.

Teve gente que faltou material, eu conheci uma professora que ela dava aula sem televisão. (Professora Cátia)

A falta de material e de insumos básicos de trabalho também foi uma dificuldade enfrentada frequentemente pelos docentes, contudo, destaco que esta falta não necessariamente era percebida como um problema. Quando perguntados se enfrentaram alguma dificuldade com infraestrutura ou falta de material, alguns respondiam:

Eu nunca tive problema de infraestrutura. Não, nunca tive problema. Com relação a material também não tive, porque a gente, que é professor, se vira. Eu, por exemplo, faltava livro, eu ligava lá pro outro colégio [e pedia à outra professora]. Professora Laura trouxe material pra mim aqui, na portaria da minha casa.

Porque se a gente ficar esperando que a coordenadoria mande pra gente... Eles não tinham um carro, eles não tinham isso, não tinham aquilo. A escola... A gente dependia que a escola fosse buscar. Às vezes a diretora ia, às vezes não ia, quando trazia, trazia de menos. (Professora Rosane)

Eu mesmo fui buscar livro, material no Colégio Caieiro. (Professor Carlos)

E compramos também muito material. O que faltava pra fazer nossos cartazes, a gente comprava também. Então, nunca foi passando dificuldade. (Professora Rosane)

A naturalização da precariedade da escola pública e a falta de horizontes para sua melhoria podem colaborar na compreensão do fato de tais professores afirmarem não terem tido dificuldade, já que se “viravam” para resolver os problemas resultantes da falta de material. Eles ainda atribuem o suprimento de materiais à solidariedade entre professores. Acredito ser fundamental para essa compreensão uma frase dita pelo professor Carlos, quando questionado sobre a infraestrutura:

Ah, a infraestrutura é aquela natural da própria escola! (Professor Carlos)

O professor Pedro, que atuava em um município diferente dos professores Carlos e Rosane, também relata esse “revezamento” de material e comprova essa estratégia de solidariedade entre seus pares:

A gente pegava livros emprestados, livros que, às vezes, as escolas já tinham o Programa Autonomia há mais tempo, tinham livros devolvidos pelos alunos. Era cedido esse material pelos outros professores. Os supervisores também que entravam em contato uns com os outros e aí procuravam sempre atender da melhor maneira possível a demanda.

Algumas vezes [materiais] vinham até a nossa mão, algumas vezes também eu me disponibilizei pra poder pegar esse material. (Professor Pedro)

Falta de apoio de algumas direções e da coordenação pedagógica da escola, resistência dos professores das turmas regulares, falta de local para guardar o material (livros, DVD's, TV's), todas essas questões também foram relatadas pelos professores entrevistados, o que os obrigava a apelar para soluções criativas para contorná-las. Cito um exemplo curioso que mostra o empenho e o engajamento da professora Rosane diante da falta de apoio.

Daí, eles [os alunos] chegavam uma hora – até por conta da maconha - davam uma fome desesperada. Tinha hora que eu tava assim na teleaula, daqui a pouco: “Professora, dá licença”, “Professora, dá licença”, desciam. Que eu olhava, tinha meia dúzia na sala. Aí eu fiquei naquele sofrimento, porque direção não te ajuda, ninguém te ajuda.

Aí, o que é que eu fiz? “Eu tenho que melhorar essa situação”. Eu comprei uma cafeteira e instituí o café da manhã, todo dia. [...] Aí, eu levava biscoito, levava o café, eles chegavam, botava a teleaula, eu fazia o café, quando dava a hora da fome, eles vinham, comiam, aí eles iam comendo, aí já não saiam mais de sala. Primeira vitória.

E, com isso, eu tive críticas, eu tive críticas que me magoaram muito: a professora da outra turma [...] chegou lá, olhou, e disse que os alunos dela estavam cobrando dela um café também. Aí, ela chegou lá, olhou pra mim, viu: “Ah, esse aí é que é o café da manhã? É, você tá parecendo mulher que quer pegar marido pela barriga”. Olha, aquilo me ofendeu profundamente! (Professora Rosane)

Por fim, cito um longo e importante depoimento da formadora, que ao visitar classes do Programa Autonomia para acompanhamento – uma de suas funções – presenciou situações que comprovam as falas dos professores entrevistados.

[Havia] problemas de o material não chegar, não ter material de papelaria mesmo, não só material pedagógico, como livro, DVDs, mas papelaria, tesoura, cola, tudo que...

Toda metodologia, pra ser desenvolvida, ela precisa de uma estrutura física, então, primeiro, a sala do Autonomia... O ideal era que fosse uma sala só para o Autonomia, a sala tinha que ter TV, a sala tinha que ter aparelho de DVD, a sala tinha que ter espaço, a escola tinha que... Parece que a escola recebia uma verba destinada para o Autonomia que era para comprar TV, que era para material de papelaria e, às vezes, nós chegávamos a algumas escolas que a sala era dividida. Então, quando tinha o Autonomia de manhã e de tarde, às vezes até a noite, dependendo de como a escola era dividida, a sala às vezes era a mesma sala pro Autonomia de manhã, à tarde e, às vezes, à noite também. Mas quando a sala não era só do Autonomia, os outros alunos mexiam nos trabalhos deles, rasgavam, e toda a produção dos alunos era um... É um ponto importante, que faz parte da metodologia, então, às vezes o professor não colava. Às vezes a gente chegava na sala, a sala não era ambientada, não era nada, o professor até ficava com aquela angústia, “Olha, o trabalho deles tá ali, eu vou mostrar pra vocês, é porque eu não coloco na parede por conta disso”. Encontrei também questão que a gestão da escola não deixava eles colarem nada nas paredes porque estragava a pintura, então não deixava colar, encontrei escolas que não tinham TV, encontrei escolas que não tinham aparelho de DVD, escolas que a TV não ficava na sala, que os alunos tinham que se deslocar, ir pra um outro espaço e, às vezes, o espaço não era só deles, enfim, estava reservado, então eles acabavam não assistindo à teleaula todos os dias como faz parte da metodologia. Encontrei escolas muito sujas... Sim, agora eu lembro de uma escola que eu fui, aquilo era sub-humano, a sala era minúscula, não tinha ventilador, a escola tinha dois andares, em cima era telha, não era laje, tinha uma

janela pequena com grade, a sala era um calor tão absurdo que o professor nos recebeu na sala dos professores, porque lá tinha ar-condicionado. Então, aquilo ali era sub-humano.

[...] E, realmente, eu acho que aquele professor tá fazendo milagre, porque os alunos estavam ali comportados, conversaram, porque ele conseguiu fazer um vínculo afetivo, mas era uma situação sub-humana. A sala era escura, era abafada, era quente, era uma coisa horrível! Eu entrei, eu estava desesperada pra sair dali, pra dizer a verdade. E os alunos todos ali, a sala cheia, aguardando o professor pra ter aula. E ele, inclusive, tinha muita dificuldade de desenvolver a metodologia, porque nessa sala não tinha TV, não tinha TV ali. Eu acho que ele não tava nem passando a teleaula, pra dizer a verdade. Acho que ele tava tentando ali ir contra a maré, remando, fazendo a acolhida, problematização, usando o que ele podia dentro da realidade dele. (Formadora Antônia)

A fim de traçar um paralelo, retomo as palavras de Carvalho (2000), que descreve um quadro semelhante na implementação das classes de aceleração na rede estadual do Paraná, em 1997. Falta de espaço adequado, quadro de pessoal em número insuficiente, atraso na entrega de materiais e uso de material improvisado por meio de Xerox, foram marcas da implementação e execução do programa de correção de fluxo naquela rede de ensino. A constatação da autora sobre tal precariedade da estrutura coincide com as premissas elaboradas por Beisiegel (1974): as soluções, quando encontradas, são sempre emergenciais e provisórias.

E a repetição de situação semelhante na rede estadual do Rio de Janeiro entre 2009 e 2014 reforça a ideia de Celso Beisiegel segundo a qual esse tipo de solução se tornou marca estrutural e estruturante do sistema de ensino público no Brasil.

4.2.2 Os professores e a Fundação Roberto Marinho: o que dizem sobre a Metodologia Telessala, seus materiais e a Fundação

A Metodologia Telessala se estruturava em torno das teleaulas do Telecurso 2000 e seus livros para apresentação do conteúdo acadêmico, e, além disso, tinha como aspecto central toda uma rotina pedagógica já descrita no capítulo três. Há entre os professores uma dupla percepção sobre os materiais, sobretudo as teleaulas. Para eles, embora algumas delas veiculassem um bom conteúdo, contextualizando os assuntos abordados, pecavam pela falta de atualização, já que se tratava de um material produzido na década de 1990.

As teleaulas eram boas? Eram. Porque traziam para o cotidiano da vida das pessoas o conteúdo que deveria ser lecionado, mas não todo o conteúdo. [...] E também

devido aos vídeos serem muito antigos, já estavam um pouco defasados. Então, eu acho que se houvesse uma remodelação dos vídeos, das teleaulas, eu acredito que seria bem mais viável. (Professor Pedro)

Gosto muito das teleaulas, inclusive professores amigos me pedem emprestado. Professor de história; as teleaulas são ótimas, geografia, de um modo geral. Então eles gostam muito, pra passar assim os conteúdos são muito boas, da minha área eu gosto muito. Embora algumas estejam defasadas em imagem, usam coisas antigas, é até legal, que é resgate cultura, mostrando pra eles, fazendo comparação, mas o conteúdo em si que a gente quer trabalhar é muito bom; eles gostam sim. (Professora Leila)

Quando eles venderam pro Estado, eu tinha minhas críticas. Eu achava o material já muito antigo, e eu achava que eles podiam ter feito uma atualização, que merecia. Tem máquina de escrever! Os alunos nunca viram uma máquina de escrever! Tenho críticas com a aula de inglês [...] Porque ele forjava um sotaque que não ajudava em nada. Ou seria ele falando inglês direito, ou então falando em português. Eu achei aquilo uma caricatura. (Professora Rosane)

Por exemplo: geografia, história... Merecia atualização. Geografia, então! Né? Então, eles [formadores] diziam: “Ah, não, vocês mandem eles pesquisarem pra poder ver quais são os países novos que agora estão”. Ainda tinha a União Soviética! Aí, você ficava na saia justa, porque como eu não era de geografia eu não sabia como consertar aquilo no momento certo. (Professora Rosane)

Os docentes conheciam as aulas do Telecurso 2000, e, portanto, tinham clareza de que o material havia sido produzido para adultos trabalhadores.

[...] Aliás, ele [material] é bem focado pro público adulto, mais adulto. Porque o Telecurso, ele foi criado pela Firjan pra atender o pessoal adulto e foi adaptado ao ensino médio, o programa Autonomia, pra jovens adultos, mas nem todos trabalham ainda. Lá não, o outro público ele focava, então aproveitava mais, vamos dizer, o objetivo inicial. (Professora Leila)

É, porque na verdade, esse material foi feito pra aplicar nas fábricas. A própria teleaula se refere a trabalhadores de fábricas. (Professora Rosane)

Se as observações sobre os materiais variavam entre elogios pela praticidade e críticas contundentes por sua defasagem, o mesmo não se vê em relação à metodologia, que organizava a rotina das aulas. Todos admiravam tal metodologia, e essa admiração é bem explícita na fala da professora Rosane:

A metodologia é fantástica! (Professora Rosane)

E quanto à Fundação Roberto Marinho? O que pensam os professores sobre os objetivos da Fundação ao vender seus materiais e metodologia à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro? Confesso que essa foi uma das questões que mais me intrigava. Então, seguem as respostas:

É, eu vou ser sincero, eu acho que é meramente político. Até porque, embora seja uma visão muito boa, você tem o material muito defasado já. [...] então eu acredito que a participação da Fundação Roberto Marinho é, de repente, também, vender um

pouco daquele material que eles já tinham em estoque. [...] Então, eu acredito que foi, de repente, uma troca de interesse meramente política, acredito eu. (Professor Pedro)

Eu acho que a Fundação Roberto Marinho, esse Telecurso, ele tem um papel fundamental em áreas isoladas do Brasil. Isso aí eu vi e conversei com as pessoas que deram aulas nessas regiões. Então, eu acho que, assim, a ideia é excelente. Só, como tudo no Brasil, a escalada de mercado foi grande. E aí eu acho que foi a forma da Fundação sobreviver quando as organizações Globo começaram a não ser tão grandes assim, porque a gente sabe que tá em crise. Isso já vem há alguns anos e agora a crise chegou mesmo. Então, eu acho que a Fundação começou com motivo mesmo educacional, mas ela virou uma fundação como as fundações modernas do capitalismo são hoje, elas têm fins lucrativos. E o fato, por exemplo, de você pegar um material defasado, como o de português no ensino fundamental, e colocar ali... E aí você reclamava, [a formadora] falava assim “Gente, mas pra fazer um material desse é [o preço de] uma novela das nove!” – eu ouvi isso de dois formadores. (Professora Cátia)

Eu acho que deve ter tido um acordo financeiro muito bom. Porque eles são uma empresa privada que vende o seu produto. Eu realmente nunca tive acesso aos valores nem nada disso. Eu sei que na época eu gostei, achava bom e falei: “Vamos aproveitar.” [...] Acredito que eles tiveram um ganho muito bom, e quando a SEEDUC cortou, acabou, eu acho que foi uma questão financeira também. (Professora Leila)

O objetivo da Fundação é pra ganhar dinheiro mesmo. Porque aquele material já existia, eles não melhoraram o material, eles não acrescentaram... (Professora Rosane)

O que foi dito pra gente é que era uma tarefa no sentido de desenvolver uma atividade e, no meu entender, vender ou doar pra escola, coisa assim. Uma experiência que eles estavam dando, assim, oportunidade pra escola pública experimentar. (Professor Carlos)

A razão econômica foi a mais citada, reconhecendo a Fundação Roberto Marinho como uma instituição com fins lucrativos. Destaque, inclusive, para a fala da professora Cátia, que relaciona a escalada de venda da Metodologia Telessala com uma crise financeira pela qual, segundo ela, passa as Organizações Globo. O depoimento do professor Pedro também é intrigante à medida de que fala em motivo “meramente político”. Ele define o “meramente político” como “troca de favores”, o que, em minha análise, pode levar à leitura de política enquanto “politicagem”, ou seja, a visão depreciada da política como espaço de realização de interesses privados.

Nenhum dos entrevistados, contudo, aventou intencionalidade ideológica da Fundação Roberto Marinho, como, por exemplo, seu interesse por controlar o próprio processo de organização escolar (FRIGOTTO, 2010b). Sobre esse interesse e sua finalidade me debruçarei no capítulo cinco.

4.3 O que é o Programa Autonomia? Como é definido? E qual sua função na rede pública estadual de ensino?

Há nos documentos sobre o Programa Autonomia uma distinção acerca de sua função por parte das instituições envolvidas. A SEEDUC põe toda a ênfase na correção da distorção idade-série, com a possibilidade de o aluno com defasagem etária concluir seus estudos de forma acelerada. A FRM, por sua vez, embora fale sucintamente sobre a possibilidade de o estudante completar sua escolaridade “em tempo flexível”, estrutura todo o seu material de apresentação a partir do argumento de uma “educação para o desenvolvimento do ser”, com consequente desenvolvimento de competências para o trabalho, além de formação para a cidadania.

Essa duplicidade de funções também se expressa na fala dos professores, acrescida de um componente que estruturará a crença e ação dos docentes no Programa: o resgate social e moral dos alunos a quem o PA se destinava. Os depoimentos ilustram bem esse espectro de definições.

O Programa Autonomia tem o objetivo de acertar, vamos colocar assim, os alunos em relação à idade, à faixa etária, com o ensino. Aqueles famosos repetentes. A tendência desse programa é fazer com que eles se formem e se atualizem, enxugando um pouco as questões do ensino público, que dentro de um período de 5, 10 anos, tem tido muita repetência. (Professor Marcos)

Enquanto o professor Marcos percebe o Programa como correção de fluxo, o depoimento a seguir, da professora Leila²⁹, nos traz o incremento do elemento do resgate social em primeiro plano.

O Programa Autonomia, o nome já diz, a gente busca fazer com que os nossos alunos tenham autonomia de uma escolha de vida. [...] Com esse Programa Autonomia, a gente conseguiu fazer com que eles se encontrassem com outros com problemas parecidos, com dificuldades parecidas. E aí você passou a trabalhar o motivacional, ou seja, nós trabalhamos com esse Programa resgatando a autoestima deles, que é muito baixa. [...] A gente não tem a ilusão de que quando ele terminar esse processo de dois anos, “Ah, ele tá preparado pra seguir em frente na próxima etapa!”. Não, ele tá preparado para buscar condições, conhecimentos para o que ele quer da vida. Inclusive, a gente mostra pra eles que existem outros caminhos, que eles acham que eles só têm o caminho da marginalidade. [...] Então, o mais importante do Programa Autonomia, eu acho que é o resgate. (Professora Leila)

²⁹ A professora Leila trabalha atualmente no Programa Correção de Fluxo, que substituiu o Programa Autonomia no Ensino Fundamental.

A professora mais uma vez enfatiza o resgate e a diminuição dos riscos de envolvimento com a criminalidade.

O Autonomia resgata esse aluno. Então você acaba devolvendo pra sociedade pessoas muito melhores. Até a parte da marginalização, da criminalização... Se você pudesse trazer todos esses meninos, fazer com que eles ganhassem esse tempo de vida lá fora, eles não voltariam pro crime. Como a gente conseguiu, nossa, na maioria estava, que a gente sabia, nossa, eles abandonam o crime. (Professora Leila)

E, por fim, cita a necessidade da política em questão para correção da distorção idade-série.

Bom, alguma coisa tinha que ter sido feita para a correção defasagem de série. Em termos estatísticos, a gente sabe que o resultado da gente era péssimo, mundialmente. Que isso vai para os acompanhamentos de dados. Eu acho que eles quiseram corrigir essas estatísticas. Lógico que a intenção era pegar um programa... (Professora Leila)

Também nessa linha de compreensão se encontra o depoimento da professora Cátia, que entende o Programa, sobretudo, como resgate social dos alunos. Interessante destacar que a professora vê na SEEDUC a intenção estrita de correção de fluxo e combate à evasão, com interesses apenas administrativos, e sugere que a função pedagógica, com seu desdobramento salvacionista, fica a cargo da FRM.

Eu acho que o Programa Autonomia visa – no Estado, pelo menos, no Estado do Rio – tentar levar o aluno, na distorção série/idade, a não abandonar. Eu acho que o Autonomia foi basicamente isso. E eu encaro, eu sempre encarei, assim, como um resgate e uma indenização a esses alunos. Porque a gente pegava alunos com problemas cognitivos sérios, alunos que realmente no regular não seguiriam, e não tinham culpa disso. Então, eu encaro como um resgate, uma indenização a esses alunos. (Professora Cátia)

Isso é bem claro, assim, é pra trabalhar o aluno nessas habilidades. Se o aluno sair dominando essas habilidades mínimas cognitivas e essa habilidade socioemocional, ele tá pronto pro mercado de trabalho. A SEEDUC, eu acho que é correção de série/idade, eu não vejo ela em propósito pedagógico, assim. (Professora Cátia)

E continua, acrescentando um novo e intrigante elemento:

Eu acho assim, até hoje falam mal do Autonomia, eu sempre defendo isso: o Autonomia, pra mim, ele é um resgate. Porque eu acho que é uma dívida com essas crianças. Porque você não vai me dizer que um aluno chegar no ensino médio sem saber conta no dedo, que até índio sabe fazer, isso daí não é problema nosso. É? É problema da escola pública que ela passou. Então, eu acho que ele é efetivo nas habilidades socioemocionais. Eu acho muito efetivo. Agora, na parte cognitiva, de conteúdo, não, porque não é o objetivo.

Eu acho que trabalhar a autoestima do aluno, eu acho que nasce disso o projeto. Entendeu? Eu acho que o fim dele é esse. É trabalhar comportamentalmente, tem uma questão comportamental, e a gente tenta dar o suporte ali cognitivo, ainda, estrito. (Professora Cátia)

As afirmações da professora são contundentes sobre a não efetividade no aprendizado acadêmico, pois, segundo ela, não era este o objetivo do Autonomia. Por outro lado, defende-o como um resgate, uma possibilidade de trabalhar o comportamento do discente. E acrescenta um elemento novo, a saber, as competências socioemocionais³⁰, que ela acredita ser o norte organizador da Metodologia Telessala. Cabe destacar que essa professora passou a trabalhar no Programa Dupla Escola, após o fim do programa Autonomia. Ela tem clareza de que, embora a Metodologia da FRM seja anterior à chegada das competências socioemocionais (sistematizadas e nomeadas) no Brasil, o Programa da Fundação já trazia em seu bojo essas características.

Ainda sobre definição e função, os professores Carlos, Rosane e Pedro justificam sua adoção como forma de correção do fluxo escolar e, assim como os demais, acreditam no binômio correção de fluxo/resgate social. Entretanto, o professor Pedro inclui uma questão problemática, quando explica que sua turma, por ser no turno matutino, não apresentava números significativos de distorção idade-série que justificassem a inclusão de seus alunos no Programa. Sobre isso, apresenta o seguinte argumento:

É, o perfil é alunos bem problemáticos, né? A gente tinha problemas de todos os tipos. Alunos rebeldes que não queriam realmente estudar, que iam para escola, muitas das vezes, por imposição dos pais, alguns que recebiam algum benefício do governo, então tinham que estar na escola pra manter esse benefício, então não levava muito a sério o ensino em si.

Como a minha turma era matutina, eu não possuía alunos com uma faixa etária muito avançada não [...]

Mas com uma falta de interesse muito grande. (Professor Pedro)

Também acredita haver outros interesses da Secretaria de Educação ao adotar o Programa Autonomia como sua política para correção do fluxo na Rede.

Porque eu acredito que a escolha pelo Autonomia é porque você também elimina a defasagem de professor. Porque você tem um professor só, da rede, lecionando todas as matérias. Então, com uma tacada só a SEEDUC acabava com a defasagem dos alunos [...] e também eliminava a carência de professores.

³⁰ Trazidas ao Brasil pelo Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais incluem um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais como uma espécie de padrão constante ou tendência de responder de determinada forma em determinados contextos e situações cotidianas, como ao gerenciar as próprias emoções ou tentar atingir um objetivo. Em geral, essas competências podem ser divididas em cinco domínios: conscienciosidade (responsabilidade, persistência, resiliência, etc), abertura a novas experiências (curiosidade, criatividade, etc), amabilidade (cooperação), estabilidade emocional (capacidade de autocontrole) e extroversão (sociabilidade).

Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/pesquisadores-criam-ferramenta-para-medir-competencias-socioemocionais-na-escola/>> Acesso em: 26 jun. 2016.

Esse foi um dos maiores objetivos também, além de acabar com a falta, com carência de professores na rede, botava um professor para lecionar por 10, e também acabava com a taxa de reprovação nas escolas, que tava grande. (Professor Pedro)

Portanto, na visão do professor Pedro, a carência de professores na Rede também foi determinante para a escolha do PA, para além de sua eficácia na correção da distorção idade-série e das questões humanistas defendidas pela Fundação detentora do Programa.

Como o objetivo administrativo do Programa era a correção do fluxo na rede, professores e gestores entenderam que a metodologia não visava à reprovação. Além das falas nesse sentido, temos os dados fornecidos pelos docentes. Em suas turmas, excetuando os alunos que evadiram – 30% em média -, a taxa de aprovação foi invariavelmente de 100%.

A fim de dialogar com as visões até aqui apresentadas pelos professores regentes, apresento ainda o depoimento da formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho no tocante ao objetivo da Metodologia Telessala. Quando perguntada sobre a função do Programa e a que tipo de alunos ele se destinava, responde:

São alunos com sérias questões afetivas. A maioria, pelo que eu pude ver nos meus acompanhamentos, assim no geral, não tinha problemas cognitivos; eram problemas familiares, eram: abandono, abuso, envolvimento com tráfico; são alunos que vivem em área de risco, vulneráveis, alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, era esse geralmente o perfil do aluno. Não eram todos, mas em sua maioria, o perfil do aluno Autonomia. Eram alunos que quando nós íamos conhecê-los, a gente descobria que são alunos, em sua maioria, vivendo em situação de vulnerabilidade social. (Formadora Antônia)

Por conta dessa resposta, indago se a Fundação deixava claro que o Programa se destinava a esses alunos. Ela, por seu turno, afirma:

Não, nunca deixou claro porque não é esse o objetivo, o Programa não se destinava apenas a esse tipo de aluno. O Programa se destinava a alunos com distorção idade/série. (Formadora Antônia P.4)

Assim sendo, os depoimentos permitem dizer que o Programa Autonomia sofreu mudanças no que diz respeito ao seu público alvo. Os documentos da SEEDUC e os professores entrevistados afirmam que as classes de aceleração se destinavam aos alunos com distorção idade-série. Contudo, é possível depurar das entrevistas que os estudantes elegíveis, em sua maioria, apresentavam problemas de desestruturação familiar, risco social, rebeldia na escola e falta de interesse pela educação escolar, sem obrigatoriamente estarem com defasagem etária significativa, sobretudo em turmas do matutino e vespertino.

Onde foi, então, que a proposta do PA se transmutou? Ou melhor, será que se transmutou? Parece-me que o mote “desenvolvimento do ser” foi entendido pelos atores envolvidos na escolha e aplicação das classes de aceleração na Rede Estadual do Rio de Janeiro como uma forma de adequar tais alunos “problemáticos” às regras da escola e da vida social burguesa extramuros escolares.

Vale lembrar que as concepções de classe de aceleração elaboradas pela *Acelerated Schools*, o Cenpec, o Ceteb e o IAS trazem uma forte ênfase na preocupação em resgatar a autoestima do aluno, enquanto a Fundação Roberto Marinho incrementa o apelo à afetividade, com ênfase na construção de laços, redes e “comunidades de aprendizagem, por meio de colaboração, solidariedade e horizontalidade. Esse incremento, que carrega consigo um poderoso viés socializador³¹, pode ter sido interpretado como uma ferramenta adequada para enquadrar os alunos “rebeldes”.

4.3.1 Critérios de seleção. A que alunos se destina o Programa Autonomia?

Este tópico tem por objetivo destacar a multiplicidade de critérios adotados para definir quais alunos deveriam ser alocados em turmas do Programa Autonomia. Essa multiplicidade revela, dentre outras coisas, as diferentes nuances que o Programa assumiu e como as diferentes escolas, gestores e professores o compreenderam. Também explicita que as classes de aceleração serviram a diferentes propósitos, que se adequavam conforme as necessidades da escola local. Vejamos alguns exemplos:

O que teve de seleção desses alunos é o que eu falei no início, eram repetentes e também em relação à idade/série não estavam coerentes. (Professor Marcos)

O critério de seleção burocrático deles era a idade/série. E, assim, no início, porque no início o Autonomia foi recebido pessimamente pelos professores.

[...] Depois os professores que viram que era uma chance de se livrar das “pestinhas”, começaram a fazer pressão pra mandar pro Autonomia. Aí eu acho que deu uma desvirtuada grande, porque muitos alunos ali não tinham o perfil, porque exatamente isso: não tinha a problemática cognitiva, era um problema comportamental. O Autonomia ficou muito híbrido nessa parte, ele era meio que um saco de gatos e aí era mais difícil ainda pra gente trabalhar. (Professora Cátia)

Idade. Defasagem idade/série. Pegávamos os mais velhos – lógico, pra poder resgatar, voltar pro mercado de trabalho – do ensino médio... Infelizmente no

³¹ Como poderemos ver nos tópicos seguintes, os entrevistados recorrem frequentemente aos termos socializar e socialização. É possível apreender das entrevistas que socializar, para tais professores, pode ser sinônimo de adequar, apaziguar, limar conflitos, adquirir habilidades para conviver pacificamente em sociedade, dentre outras acepções dentro desse mesmo campo semântico.

fundamental não foi bem assim, foi idade, mas eles pegavam os piores em termos de disciplina, de dificuldade de aprendizado, tipo uma limpeza – no fundamental era mais isso. No médio não, no médio até que a coisa era mais interessante. (Professora Leila)

A minha primeira turma só teve mesmo problema, porque eram os alunos que a escola mesmo já não tinha o que fazer, que eles repetiam, repetiam, repetiam. Então, eu peguei aquelas crianças todas, então todos estavam dentro do perfil, mas depois eu vi que nas turmas seguintes eu vi que tinha gente que tinha distorção de um ano só, mas... Isso aí não era com a gente, era com a secretaria, porque não era a gente que fazia essa [seleção]. Às vezes, eles faziam isso pra completar turma, pra poder deixar a turma com o número exigido pela coordenadoria. (Professora Rosane)

Distorção idade-série, problemas cognitivos³², inadequação comportamental e até necessidade administrativa de preenchimento de turma foram as razões apresentadas pelos docentes para o encaminhamento de alunos para suas classes de aceleração. Destaco, nesse tópico, a fala da professora Leila, que explicita, na sua experiência, a diferença de critérios para a seleção dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, embora destinados ao mesmo Programa.

4.4 “Então, eles foram criados pela sociedade em volta, que não é muito boa.” – A visão do professor sobre o aluno do Programa Autonomia

Os depoimentos dos professores trazem uma carga semântica um tanto negativa quando descrevem as características dos alunos que passaram pelo Programa Autonomia. Embora não tenha havido na entrevista uma pergunta que lhes pedisse diretamente sua visão sobre esse alunado, essa visão se apresentou de maneira bastante frequente ao longo de suas falas. Apesar de negativas, não eram falas de intenção depreciativa; os docentes situavam sua visão a partir de um lugar que lhes impelia ao resgate desses alunos, não à condenação. É mister salientar mais uma vez que tais professores concluíram suas turmas no Autonomia, portanto, têm sua visão consolidada, falando de algo já sintetizado – para não dizer cristalizado - no passado.

[...] havia uma defasagem muito grande devido também à falta de interesse de alunos que iam pra escola sem realmente o objetivo de concluir o ensino fundamental ou o ensino médio. (Professor Pedro)

³² Os professores não deixam claro o que entendem por problemas cognitivos. Porém, a análise das entrevistas me permite acreditar que atribuem a problemas cognitivos as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, bem como casos de comportamento extremamente introvertido.

[...] Tem várias coisas que eu achava complicada, depois você deve chegar nisso. Mas eu achava assim: a parte humana do Autonomia muito difícil, porque você tem alunos ali muito complicados. O início é um inferno. [...] eu não desisti por causa da formação. Aí, os colegas te davam o gás pra você continuar, porque aí você via que todo mundo vivia aquilo. Mas realmente a gente pega a clientela mais problemática. No médio, a gente começou mais ou menos com isso, eram 30 e poucos alunos, e eu terminei com 18. [...] Sendo que aqui no médio teve problema sério de aluno que faleceu por causa do tráfico, foi assassinado, a gente teve problemas sérios aqui.

[...]Eu acho que [tem que trabalhar] a autoestima, mas trabalhar a questão de onde eles saem, do contexto socioeconômico que eles saem, tudo isso. (Professora Cátia)

[...] Inclusive, a gente mostra pra eles que existem outros caminhos, que eles acham que eles só têm o caminho da marginalidade. Que só ali, o subemprego, ou indo pra outras coisas que a gente sabe, né? O tráfico, acaba levando à prostituição, quer dizer, uma maneira de ganho de vida “sub”, né? Então a gente mostra pra ele que tem outro caminho.

[...] Eu acho que, minha opinião, eu não tive dificuldade nenhuma em passar os outros conteúdos, porque eles foram preparados para alunos que não tinham nenhum conteúdo.

Resgate. [...] Pra eles, eles estavam muito perdidos, são alunos muito largados. A mãe trabalha fora o dia todo, a maioria não tem pai, quando tem pai é muito ausente, ou é uma figura negativa, e a maioria das mães é muito trabalhadora, então não tem tempo pra eles. Então eles foram criados pela sociedade em volta que não é muito boa, a influência geralmente não é boa, eles são realmente massacrados. [...] Antes, eles parecem que não são nada. Acham que eles não importam pra ninguém e que vão acabar... Morrer, estar preso, fazer coisa errada. (Professora Leila)

Os meus drogadinhos, os meus problemáticos lá do morro.

[Precisam] aprende a conviver. Eu acho que a convivência é o primeiro passo. Porque eles não sabem se respeitar; aprender a falar, aprender a se colocar. (Professora Rosane)

Mas veja bem, são problemáticos por quê? Porque são carentes. E aí, no Autonomia, pelo menos, dá um pouquinho desse convívio, desse trato com eles [...] de qualquer modo, esse convívio entre eles, essa socialização entre eles, melhorou muito as atitudes deles. Se aprenderam alguma coisa, se assimilaram o conteúdo, eu acho que foi muito pouco intelectualmente... Não... Até intelectualmente foi positivo, porque, de qualquer modo, porque o que atrapalhava eles não era exatamente o adquirir o conteúdo, e sim a convivência, todo esse trato, essa carência natural deles. (Professor Carlos)

“Essa carência **natural** deles”. Frase emblemática que naturaliza as características enxergadas nesses alunos, como algo que lhes é inerente. Sobretudo se consideramos a crença dos entrevistados de que os malefícios que os discentes carregam consigo são marcas do lugar social de onde vêm. É muito evidente, sobretudo na fala da professora Leila, a ideia de que tais alunos já estariam destinados a fins trágicos. Isso, sem dúvida, alça a Metodologia Telessala a um lugar de destaque no interior da escola pública, posto que foi entendida como a única capaz, naquele momento, de garantir um destino diferente a esses jovens: ou o Programa Autonomia ou um fim trágico.

À medida que o Programa vai assumindo e cumprindo esse papel, poucos discursos de resistência contra mais essa via de escolarização conseguem se sustentar no interior de uma escola pública fortemente impactada pelas trágicas questões sociais que vitimam os jovens pobres do Brasil.

4.5 O que o aluno aprende e o que leva do Programa autonomia

Concentro neste tópico, majoritariamente, as respostas que obtive para quatro perguntas que compunham meu roteiro: 1) Qual o maior aprendizado que o aluno leva do Programa? 2) Que tipo de habilidades e competências o Programa Autonomia se propõe a desenvolver nos alunos? 3) O Programa prepara os alunos de maneira satisfatória para o mundo do trabalho? 4) A formação que o PA oferece tem maior impacto na vida intelectual ou na vida emocional do aluno?

Os seis docentes e a formadora entrevistados não hesitaram em responder que o Programa Autonomia tem maior impacto na vida emocional do discente. Ademais, mantiveram a ênfase de suas análises sobre a capacidade da Metodologia Telessala “socializar” alunos rebeldes e adequá-los aos padrões de comportamento exigidos no modelo de sociedade hegemônico.

O maior aprendizado mesmo eu acredito que seja em relação à socialização. [...] É conseguir conviver. Na realidade, eu estou visualizando isso em uma sala de aula. Porque a socialização seria realmente a parte social em relação ao convívio com outras pessoas fora da sala de aula. (Professor Pedro)

Por exemplo, trabalho em grupo, atitude, colocar opinião, os outros não têm, os outros retraem. Então, tem umas habilidades ali; podem não ter conteúdo, mas eles são esforçados, eles correm atrás. Eu não tenho reprovação nos alunos do Autonomia, porque... Eles são fracos! Eles são fracos. [...] Então, isso, eu acho que eles têm a noção das limitações deles, o Autonomia dá isso. É habilidade socioemocional mesmo. (Professora Cátia)

Cidadania. Eles passam a se sentir realmente cidadãos. Antes, eles parecem que não são nada. Acham que eles não importam pra ninguém e que vão acabar... Morrer, estar preso, fazer coisa errada. Os valores. (Professora Leila)

[...] Essa convivência; aprender e estudar por si, a trabalhar em equipe... Porque esse tipo de dificuldade eu encontrei muito nos meus alunos. Alguns muito resistentes a essa... A se abrir para participar, fazer uma apresentação, isso houve muito mesmo. Mas no final acabaram sendo pelo menos mais sociáveis, ficaram mais sociáveis. (Professor Carlos)

A conclusão dos estudos também é considerada um benefício decorrente da Metodologia Telessala.

[...] o resultado, eu tenho assim como positivo porque, apesar de uma série de variações, um bom número daqueles alunos conseguiu terminar o ensino médio, de uma forma precária ou não, mas terminaram. (Professor Carlos)

Apesar de a ênfase dos benefícios recair no aprendizado para a vida em sociedade, os docentes também indicam benefícios em relação à preparação para o trabalho. Todavia, esses

ganhos mais uma vez são relacionados, principalmente, ao modo de se comportar no emprego. Os professores fazem referência ao material intitulado “Qualifica”, que oferecia aos alunos noções sobre o mundo do trabalho. Mas, como veremos nos depoimentos, essas noções nem de longe problematizavam as contradições do trabalho inerentes às sociedades capitalistas; ao contrário, reforçavam a aprendizagem de comportamentos e atitudes que garantissem a empregabilidade.

Então, sobre a formação para o trabalho ser ou não satisfatória, respondem:

Satisfatória, satisfatória, não. Nós tivemos uma matéria que só focada nesse ponto, e a gente buscava, o professor às vezes buscava um profissional técnico de áreas diferentes pra poder dar uma palestra na escola, voluntariamente, coisas assim. Eu particularmente levava muitos vídeos de entrevistas que eu pegava pela internet, que foram apresentadas na televisão, mas é... Eu acredito que em relação ao mercado de trabalho, é mais em relação a ter mais responsabilidade com as coisas. Mas em relação a conteúdo mesmo, a maneira de trabalhar, acredito que não. Até porque o conteúdo acabava sendo defasado na sala de aula, até pela dificuldade de alguns profissionais, de alguns professores também, com áreas diferentes das que eles atuavam.

Agora, quanto ao intelectual, é o ponto que eu abordei, que eu acredito que os vídeos já ultrapassados e professores que lecionavam áreas que não dominavam tão bem, então acabava acarretando uma queda aí na parte intelectual. Mas em relação à parte emocional, eu acho que melhorava bastante. (Professor Pedro)

Aquele Qualifica, a Fundação podia melhorar aquilo em muita coisa, e aquilo tinha que ser trabalhado desde o primeiro módulo, tinha que ter uma coisa a mais para prepará-los realmente, mas pelo menos tinha aquela disciplina que a gente podia falar do mundo do trabalho, de como se comportar, que isso ajuda, que essa geração é difícil. Eles têm problemas sérios no mundo do trabalho. (Professora Cátia)

Satisfatória nunca é. Isso aí é verdade. Mas você vê, essa preparação e dar noções para o trabalho, foi dado já na fase final desse módulo de Autonomia. Que não havia tanto essa preocupação, mas isso é um negócio que a escola regular muito menos prepara... A escola regular muito menos prepara pro trabalho. Em relação ao conhecimento técnico-científico é deficiente. (Professor Carlos)

Eu acho que a preparação deles pro trabalho – que depois eles têm um módulo que é só preparação para o trabalho. Ele é muito importante porque [...] eles começam a entender a responsabilidade deles num local de trabalho, horário de chegada, roupa que tem que usar, maneira de falar, de se comportar, então isso aí são habilidades que eles nunca vão esquecer. (Professora Rosane)

Os professores citam exemplos de alunos que chegaram ao trabalho após concluir seus estudos no Autonomia, bem como falam de casos de continuidade dos estudos em cursos técnicos e até mesmo no curso superior. Ressalvam que são poucos casos, mas que lhes serviram de inspiração.

Mas a gente prepara pro trabalho, porque eu tenho as minhas alunas todas, que eu vejo, estão trabalhando. A maioria em farmácia; vejo muitas em farmácia, mas tiveram condições de sair do limbo e conseguiram emprego. Num é? Farmácia, posto de gasolina... (Professora Rosane)

[...] Foi muito bom o resultado, pelo menos que eu tive como experiência, que minhas alunas buscaram resgate familiar, elas pensaram que elas poderiam ser mães, que elas poderiam construir famílias, que elas poderiam ser pessoas com nível técnico. Então, muitas foram pra área de cosméticos, foram fazer cursos de

cabeleireiro, de maquiagem. Eu tenho a experiência, os resultados de alunas que trabalham com esse *spa* de sobrancelhas, foram pra área de modas. Outros foram pra área técnica, fizeram curso pelo Pronatec. Consegui alunos meus do ensino médio do Autonomia que se formaram em automação. A própria parte administrativa, a de segurança do trabalho, tive três alunos que foram fazer. Então eles viram que eles tinham outras alternativas. E alguns conseguiram ir pra universidade, inclusive eu tenho uma aluna que foi pra UFF fazer educação física e outro foi fazer direito pelo Prouni.

Porque nesse programa do ensino médio nós tínhamos mesmo um programa do mundo do trabalho. Então eles aprendiam a elaborar um currículo, como se colocar numa entrevista, algumas técnicas administrativas básicas de arquivos, de administração mesmo. Outra coisa importantíssima que eles aprenderam foram as leis trabalhistas. [...] Eles começam a se ver realmente como uma pessoa que vai trabalhar no mundo formal, não só na informalidade, que existe todo o mundo formal do trabalho em que eles podem ingressar, eles têm essa capacidade. Então eu acho que prepara sim, aliás, eu acho que prepara eles pra vida, né? Muitos acabam se tornando pais, mães, construindo família. (Professora Leila)

Interessante observar que a professora Leila relaciona intensamente as conquistas profissionais às conquistas morais. Até mesmo quando fala de trabalho, o faz explicitando os ganhos comportamentais que o Programa Autonomia oferece aos alunos, como por exemplo, constituir família. Outro ponto digno de nota é o fato de os alunos egressos do Programa, segundo o relato das professoras Leila e Rosane, estarem empregados, majoritariamente, em postos de trabalho simples.

Aqui novamente recorro ao diálogo com o trabalho de Silva (2014), que também observou nos depoimentos de seus entrevistados a clareza dos professores em relação aos limites a que seus alunos estarão circunscritos no mercado de trabalho, também encaminhados ao trabalho simples. A baixa expectativa em relação à capacidade intelectual e profissional dos alunos do Programa Autonomia pode estar relacionada ao lugar social de onde provêm esses jovens, como também da crença de que o resgate comportamental e moral é o objetivo a ser alcançado, tornando todas as outras possibilidades oferecidas pela educação escolar menos importantes frente a tal desafio.

Se por um lado podemos pensar nas poucas expectativas da comunidade escolar depositadas nesses alunos, por outro se faz necessário ressaltar a pouca – e conseqüente – qualidade dos materiais destinados à sua formação, conforme já apresentado no tópico 4.2.2. Somado ao aligeiramento da formação, o que se vê são teleaulas voltadas a adultos, que têm como protagonistas de seus vídeos personagens encenando a vida de trabalhadores. Esses trabalhadores-personagens se deparam cotidianamente com situações que exigem deles conhecimentos elementares para sua resolução, sem nunca exigirem formação para o trabalho complexo, além de jamais problematizarem as contradições da ordem econômico-social em

que estão inseridos. Ademais, eles ocupam invariavelmente postos de trabalho simples, como secretária, operário, feirante, taxista, lanterninha de cinema, atendente, dentre outros.

Pergunto também à formadora a serviço da Fundação Roberto Marinho sobre a formação oferecida pela Metodologia aos alunos. Ela, por seu turno, responde:

Eu já ouvi relato de professores de alunos deles que foram fazer faculdade. Que fizeram prova pra faculdade pública. São muitos? Não. Muitos alunos, eles vão sair com o conteúdo suficiente? Aí, eu vou responder com a mesma pergunta: e o ensino regular vai formar o aluno com o conteúdo suficiente pra continuar sua vida acadêmica? A diferença é que o Programa Autonomia visa, também, trazer uma educação para o desenvolvimento do ser. Então, essa autonomia que dá ao aluno, quando ele passa a se ver como um sujeito, como um indivíduo, como alguém que é importante, ele começa a se perceber “quem eu sou”, ele começa a perceber “onde eu estou”, ele começa a perceber que ele tem uma missão. Ele descobre que essa pessoa que ele é tem uma missão no lugar onde ele está. [...] Eu acho que eu já vi tanto formar, em termos de conteúdo, quantos alunos saírem sim, ainda com uma defasagem grande, mas com a sua parte social bem mais desenvolvida; um cidadão bem mais preparado pro mundo do trabalho, que vai respeitar, que vai cooperar, que vai trabalhar em equipe. Inclusive, já vi relatos de professores que o aluno passou pra uma empresa, dessas multinacionais, assim, empresa grande, porque foi na entrevista e teve dinâmica e ele se saiu super bem na dinâmica, e ele foi aprovado. (Formadora Antônia, Grifo nosso).

Então, ainda que não forme para o trabalho complexo, tampouco para a organização da classe trabalhadora frente às incongruências do capital, o Programa Autonomia disputa a formação da identidade desse jovem, a fim de que descubra “que tem uma missão no lugar onde ele está”.

Estaríamos diante de mais uma pista da presença da ideologia do Capital Social?

4.6 “É menos uma pessoa perdida!” – A urgência de novos instrumentos de sociabilidade

Castel (2013) analisa as profundas transformações da conjuntura do emprego, e elucida a precarização das relações trabalhistas, o desemprego, e o desmonte em curso das garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores. Isso implica o desaparecimento de direitos e da proteção que a inscrição no mundo do trabalho assegurava; além do mais, tende a eliminar as possibilidades de previsibilidade do futuro, que ensejavam formas de organização da vida em sociedade. Portanto, o emprego, que também se configurava como espaço de aprendizagem de formas de vida em sociedade, gradativamente vai deixando de cumprir esse papel.

Por sua vez, a família, outro espaço importante no aprendizado da vida social, também vem sofrendo transformações intensas, que, sobretudo nas famílias mais pobres, são lidas como desestruturação e falta de estabilidade que garantam educação para o bom comportamento em sociedade.

De acordo com os discursos dos professores sobre o Programa Autonomia, constatee duas posturas diferentes em relação ao que se espera dos alunos frente aos fenômenos de transformações no emprego e de transformações na família. Quanto ao primeiro, é necessário que o aluno adeque seu comportamento no sentido de conformação, a fim de que não fique alijado do trabalho, e garanta condições de empregabilidade; já no que diz respeito ao segundo, é premente que esses jovens alterem seu comportamento, mas agora no sentido de uma superação, que lhes possibilite uma postura ativa – e individual – para a reconstrução dos valores familiares tradicionais, valores estes aos quais se atribui a melhoria de suas condições de vida.

Assim, confirmando o que evidenciam os estudos de Algebaile (2009), a escola pública é mais uma vez entendida como espaço de efetivação de ações que atendam a essas novas demandas. Ou seja, a escola para os pobres sofre mais uma ampliação que, de acordo com os depoimentos colhidos, lhe diminui novamente sua função acadêmica e lhe exige mais essa frente de atuação no campo social. Menos conhecimentos técnico-científicos e histórico-humanistas, na proporção em que se exige dela mais atuação na inculcação de novas formas de sociabilidade.

E ali eu via a transformação dele, porque quando a mãe vem chorando e me abraça e me diz: “Olha, o meu filho mudou da água pro vinho em casa”... Entendeu? Aquilo dali... Eu sabia que no conteúdo ele não tava indo bem, mas eu sabia que existia ali um desenvolvimento socioemocional. Então, é o que valia. (Professora Cátia)

Resgate. Os pais davam depoimentos de como eles mudavam como pessoa, como filho. Eles queriam vir pra escola, era outra maneira de ver a escola. E como filhos, mesmo, porque a gente trabalha os conceitos familiares. Pra eles, eles estavam muito perdidos, são alunos muito largados. (Professora Leila)

[...] Eu vou falar uma frase, eu acho que é do Paulo Freire: educação não muda o mundo, educação muda os homens, os homens mudam o mundo. Então, eu acredito assim, cegamente, que toda ação tem uma reação, então quando você muda uma pessoa, você muda todo um contexto. Muitos alunos envolvidos em criminalidade foram resgatados, saíram, mudaram a visão. É menos uma pessoa perdida, que está se perdendo e que está, de repente, tirando a vida de outras pessoas. Então, eu acredito que trouxe, sim, muitos benefícios para os alunos.

[E] a sociedade só tem a ganhar quando indivíduos que estão se perdendo são alcançados e resgatados e eles mudam a rota. Eles estavam indo por um caminho errado e eles mudam; eu acho que a sociedade só tem a ganhar; o entorno, toda a família, toda a casa reflete; conflitos familiares que foram amenizados porque os alunos passaram a ter uma concepção melhor, uma percepção melhor do mundo, da vida; ter esse contato mais íntimo com o professor que, no caso, é uma pessoa madura, que muitas vezes aconselhava: “Olha, faz desse jeito, faz assim”. Então, até relatos de alunos que iam se matar e foram resgatados, que viviam em depressão,

questão de abuso, e encontrou no professor... Não sei se isso seria de forma tão aconselhável, mas encontrou um pai, encontrou uma mãe, encontrou um tutor, alguém que trouxe um abraço, um ombro amigo, um diálogo, que conversou, que ensinou, porque dentro de casa ele não tinha isso. Não tinha mesmo porque a própria estrutura familiar não dava! E esse aluno muda e a casa dele muda, e o entorno dele muda. Então, eu acho que a sociedade também ganhou muito com o Programa. (Formadora Antônia)

4.7 Algumas considerações

As respostas dos professores entrevistados corroboram com a minha constatação declarada na apresentação desta dissertação: “O Programa Autonomia funciona, dá certo!”. Por outro lado, elas lançam luz em outro aspecto que também permeava minhas impressões sobre o Programa, a saber, sua incapacidade de garantir formação técnico-científica. Então, que eficácia é essa? É a questão que urge.

Tanto os docentes quanto a formadora sinalizam para o papel “resgatador” da Metodologia Telessala. Entretanto, esse resgate se restringe a comportamentos, valores e sentimentos adequados ao padrão que a burguesia espera da classe trabalhadora. Quanto à formação técnico-científica, ao contrário do que possa parecer, o Programa não falha ao não oferecê-la a contento. E não falha porque não se propõe à oferta de tal formação; não é este seu objetivo, como afirmaram com muita lucidez os professores.

Sobre o ingresso dos professores, fica evidente a necessidade da busca por algo que dê sentido ao seu fazer pedagógico, e, embora o modelo Telessala lhes restrinja o papel de especialistas com autonomia sobre seu fazer pedagógico, lhes oferece um espaço em que os resultados de sua atuação se vislumbram no horizonte. O Programa também atende a necessidades administrativas e funcionais de toda ordem, como transferências, alocação de carga horária, concentração de matrícula docente em uma única escola, bem como uma gratificação salarial que se efetiva num cenário sem perspectiva de valorização salarial.

Assim sendo, quando somadas a chance de fuga à precarização do trabalho docente à possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, temos como resultado um apelo fortíssimo à adesão a tal Metodologia, embora cause incômodo inicial por se constituir mais uma via diferenciada dentre tantas outras que esgarçam o espaço da escola pública brasileira.

Destaco, porém, que não tomo os professores como ingênuos, visto que encontrei profissionais, em sua maioria, competentes academicamente e comprometidos com a educação. Suas escolhas podem fugir a essas considerações, como também podem subverter a

lógica de atuação que lhes foi imposta pelo Programa. A declaração da professora Rosane “Porque a gente, que é professor, se vira!” não se esgota, a meu ver, ao campo das soluções de adequação à falta de material e estrutura, mas também explicita a capacidade docente de “se virar” para ressignificar metodologias que lhes são apresentadas, produzindo algo de autoral que pode garantir rupturas com a ideologia dominante dos programas que vêm de fora para dentro.

Contudo, as limitações históricas que o tempo presente nos imprime podem nos levar a tomar como bem sucedido – sem problematizações - um Programa que, em última análise, não cumpre a função precípua de uma escola pública destinada à classe trabalhadora: se organizar a partir de uma concepção de educação que expresse, ao mesmo tempo, uma postura política e a necessidade de mediação técnica; postura política para explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, e técnica para a aquisição do saber que nivela para o “alto” e garante à maioria discriminada condições de assumir postos de dirigentes (FRIGOTTO, 2010b).

Merece destaque também a presença constante do que considero a ideia-força do Autonomia: socializar. Educar para garantir relações que se pautem na solidariedade, cooperativismo, autocontrole e horizontalidade, de modo que a sociedade seja espaço de consenso, e não de conflito, mesmo com o acirramento de suas contradições.

Por fim, quanto à adequação à nova organização do mercado de trabalho, julgo ser bastante elucidativo explicitar o regime de trabalho que a Fundação Roberto Marinho estabelece com seus formadores. Vejamos o relato elucidativo da formadora Antônia:

Nós trabalhávamos para o Instituto Educação, que era um instituto que prestava serviço pra Fundação; nós chamamos de braços, que são institutos que prestam serviço para a Fundação. Era carteira assinada, plano de saúde, tudo direitinho, mas não era vínculo com a Fundação. Quando eu iniciei, quando a gente começa, geralmente, é por contrato com a Fundação, que aí nós chamamos de [...] noventeneiros. Você só pode trabalhar três meses, que é por lei, e aí depois de três meses, como eles não vão contratar, porque o objetivo não é esse...
[...] terminando aquele trabalho [contrato de 90 dias com a Fundação], o IE, que é um dos braços – tem outros também –, ele me contratou, e aí minha carteira foi assinada e eu fiquei como funcionária do IE, prestando serviço para a Fundação.
O Instituto Educação encerrou, porque a pessoa que patrocinava, pelo que eu sei, era de uma outra aérea, uma pessoa que entrava com a parte financeira, mas ela não quis mais participar, não ficou muito claro, acho que ela teve um problema de saúde e ela não quis mais participar disso, dessa área de educação. E aí o meu diretor ele abriu o Idea, que é um outro instituto. [...] E aí o Idea, quando o Instituto fechou, contratou todas as pessoas, todos os funcionários, porque é material humano. Então, as pessoas já tinham aquela formação, então ele, imediatamente, fechou o IE, ele abriu com uma outra pessoa, uma sócia, o Idea, e ele contratou todos os funcionários, com carteira assinada, tudo direitinho. Mas foram acabando os projetos por conta da crise no Estado e aí teve que dispensar todo mundo aos pouquinhos. E agora parece que está trabalhando por contrato, não sei bem. (Formadora Antônia)

Diante do exposto, creio haver razões suficientes para questionarmos a visão de trabalho e emprego veiculada pela Fundação Roberto Marinho por meio de seus materiais. Pois, de acordo com o depoimento acima, a fundação em tela, adotou, em relação aos profissionais que capacitaram os professores da rede pública, um regime de trabalho pautado em contratos temporários, terceirizações, instabilidade e incertezas, seguindo, portanto, o receituário prescrito pelo ideário neoliberal.

5 UM PROGRAMA MULTIFACETADO PARA UMA REALIDADE COMPLEXA: CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR E A CRIAÇÃO DE UM INTELLECTUAL DE “NOVÍSSIMO” TIPO

5.1 Um caminho para análise do Programa Autonomia

O caminho teórico percorrido até aqui contribuiu para a compreensão sobre como se deu a estruturação da escola pública para os pobres no Brasil. As marcas do modelo societário vigente, desenhadas a partir do *modus operandi* do capitalismo dependente, revelam uma escola extremamente diversificada e desigual.

Essa diversificação e desigualdade no acesso, na permanência e na qualidade do ensino ofertada, permitiu compreender o caminho percorrido pela escola até chegar ao “fracasso escolar”. E diante desse “fracasso”, como num círculo vicioso, buscou-se mais uma vez a solução via diversificação/diferenciação.

Portanto, tais postulados me ofereceram ferramentas importantíssimas para compreender como chegamos à adoção das classes de aceleração como instrumento de correção do fluxo escolar, na tentativa de combater os altos índices de repetência, evasão e distorção idade-série.

Contudo, senti a necessidade de mais um aporte teórico, visto que julgo ter encontrado material consistente para entender o caminho dessa via de escolarização, porém, a metodologia que estudo, o Programa Autonomia, traz inovações em relação aos modelos tradicionais das classes de aceleração. E isso me desafiou a buscar respostas possíveis sobre que tipo de programa é este, e quais intencionalidades o conformam.

Os depoimentos dos professores comprovam que não se trata de um simples programa de correção do fluxo escolar. Seus principais efeitos estão para além de um ajuste administrativo na rede estadual de ensino – embora este não seja menos importante -; seus efeitos imprimem marcas ideológicas fortes e carregadas de intencionalidades.

Creio que muitas de suas marcas foram apresentadas no capítulo quatro. Então, no presente capítulo, recorro a Gramsci (2000), Frigotto (2010b) e Motta (2012) na busca de compreender tais intencionalidades.

5.2 Antônio Gramsci e Gaudêncio Frigotto se reconheceriam na Metodologia Telessala?

A Metodologia Telessala, que é a base do trabalho pedagógico do Programa Autonomia, usa como fundamentação teórica autores de base marxista, dentre eles Antônio Gramsci e Gaudêncio Frigotto. Segundo o material de divulgação da metodologia elaborada pela Fundação Roberto Marinho, que tem como título *Incluir para Transformar*, Gramsci reconheceria na metodologia umas das várias iniciativas brasileiras por meio das quais os trabalhadores fazem a crítica dos valores dominantes de competição a qualquer preço – individualismo, consumismo, discriminação e hierarquização – e, com essas atitudes, identificam aqueles valores que são próprios da nova sociedade – cooperação, solidariedade, equidade, horizontalidade e inclusão.

Ainda de acordo com o material de apresentação da Telessala:

“Em seu livro *Os intelectuais e a organização da cultura*, ele [Gramsci] afirma que todos os homens são intelectuais, pois nenhuma atividade humana pode excluir a intervenção intelectual. É impossível, portanto, separar o *homo faber* do *homo sapiens* [...] Ele distinguia entre ser intelectual (todos somos) e exercer a função de intelectual (nem todos). Para Gramsci, exercer a função de intelectual não é proferir conferências e escrever livros (embora possa incluir isso), mas ser um dirigente e organizador, que usa o conhecimento como ferramenta de mudança.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013, p. 101)

Seguindo essa linha de raciocínio, a Fundação afirma ainda que por meio da Metodologia em questão os “aprendizes” preparam-se para atuar como dirigentes e organizadores, à medida que exercitam cotidianamente em sala de aula as competências de socializar/mobilizar, coordenar, avaliar e sistematizar. Isso os habilita a desenvolverem projetos de intervenção em sua realidade, assumindo, dessa forma, a função de intelectuais/organizadores em sua comunidade.

Já Gaudêncio Frigotto, segundo a mesma publicação, poderia reconhecer na Metodologia da FRM uma resposta possível ao que ele considera um dos problemas crônicos de nossa história: a negação ao direito à alfabetização e à educação básica a jovens e adultos da classe trabalhadora.

“Na Metodologia Telessala, Frigotto possivelmente constataria o esforço constante para, como queria Gramsci, *eleva intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seus sustentáculos.*” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013, p. 103)

Por fim, afirma que a Telessala desenvolve processos educativos comprometidos com os interesses das classes populares e, coerentemente com Gramsci e Frigotto, adota o trabalho como princípio educativo.

Uma visita à obra de Gramsci revela algumas incongruências no uso que dela faz a Fundação Roberto Marinho em seu material *Incluir para Transformar*. Não é difícil chegar a essa conclusão a partir de uma leitura do Caderno 12, dos *Cadernos do Cárcere*, em que o autor trata dos conceitos de intelectual orgânico e de escola unitária.

De acordo com o filósofo italiano, na civilização moderna, à medida que as atividades práticas se complexificam, cada atividade tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas que ensinem nessas escolas. Gramsci afirma que ao lado da escola “humanista” – a do tipo mais clássico - são criadas escolas particulares de diferentes níveis para inteiros ramos profissionais, o que configura um processo de diferenciação e particularização do ensino, nas palavras do autor.

Ainda afirma que “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2000, p.33)

Segundo ele, esse processo de diferenciação acarretava uma progressiva “degenerescência” na escola de seu tempo, visto que as escolas de tipo profissional predominavam sobre a escola formativa, a que chamou de humanista. E paradoxalmente, este novo tipo de escola era visto como democrático, contudo, para Gramsci, a multiplicação de tipos de escola tende a “perpetuar” as diferenças sociais. Sobre tal premissa, numa passagem elucidatória, o autor explica:

A escola tradicional era oligárquica, já que se destinava à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2000, p.49)

Para que se possa combater esse processo de diversificação e conseqüente estratificação faz-se necessária a criação de uma escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa, que equilibrasse o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Após a experiência na escola única, o jovem passaria a uma das escolas especializadas.

A esse tipo de escola única Gramsci nomeia *escola unitária*³³. Essa escola, de formação humanista, de cultura geral, deveria ser pública, a fim de evitar divisões de grupos ou “castas”. Ofereceria a mesma estrutura física para todos os jovens, independente de que classe social sejam provenientes; “uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, etc.” (GRAMSCI, 2000, p. 37)

Quanto à sua função, a escola unitária deveria inserir os jovens na atividade social, mas não sem antes tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual, além de certa autonomia na orientação e iniciativa. Também assumiria como função criar valores fundamentais ao “humanismo”, autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de que caráter for (científico ou prático-produtivo). Trata-se de uma escola criadora, que desenvolva o elemento da responsabilidade autônoma no indivíduo.

Para Gramsci, portanto, a escola unitária ofertaria aos estudantes de todas as classes sociais o mesmo tipo de ensino, a mesma estrutura física escolar, e tempo de escolarização. Ainda na defesa da escola unitária, e criticando a diferenciação da oferta de escola para diferentes grupos sociais em seu tempo, sustenta:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torna qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente. (GRAMSCI, 2000, p. 50)

Importante destacar que o autor marxista alerta para uma questão que julga complexa: a participação de massas mais amplas na escola média traz consigo o risco de afrouxamento da disciplina de estudo e a tendência a provocar facilidades. Isso porque uma criança de uma família de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação ao estudo, processo este trabalhoso, cansativo e sofrido, segundo Gramsci. Isso se daria de modo diferente em uma criança das massas populares, oriunda de uma família que não exerce tradicionalmente atividade intelectual. Para ela, adquirir o hábito e disciplina de estudo será ainda mais sofrido,

³³ Gramsci detalha cada fase pelas quais os jovens estudantes passariam no desenvolvimento de suas habilidades ao longo de sua permanência na escola unitária, indicando, inclusive, as idades correspondentes a cada período, contudo não me deterei nesse detalhamento.

até que se descubra que não há “truque” contra as dificuldades do estudo, como também compreenda que “não é estúpido por natureza”.

Gramsci alerta que se o objetivo é criar uma nova camada de intelectuais das mais altas especializações, a partir de um grupo que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades. Se assim não for, corre-se o risco de “desnaturar” o ensino e a proposta da escola unitária.

É nesse contexto que ele constrói a premissa de que não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*, posto que não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual. E conclui:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna dirigente (especialista + político). (GRAMSCI, 2000, p.53)

A leitura do *caderno doze* permite apreender que o intelectual orgânico é criado a partir de seu grupo social, e a este grupo garante homogeneidade e consciência de sua função nos campos econômico, político e social. Contudo, sua ação não fica circunscrita ao seu grupo, visto que, numa sociedade marcada pela estratificação social, trazer consciência de classe (em termos gramscianos) significa trazer consigo consciência da necessidade da luta de classes. Quando Gramsci descreve o que considera o “novo intelectual”, o faz atribuindo a este o papel de persuasor permanente, que da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção histórica humanista, conforme citado acima. É esse o percurso que pode levar esse “novo intelectual” à função de especialista-dirigente. E, conforme visto, tal percurso deve ser feito por meio de uma escola que ofereça essa formação ampla, e de maneira igual para todos, ou seja, a escola unitária.

É interessante observar o uso que a Fundação Roberto Marinho faz do conceito de intelectual orgânico em seus materiais com o objetivo de dar credibilidade teórica à sua Metodologia Telessala. Conforme já exposto no início deste capítulo, o material *Incluir para Transformar* assegura que a metodologia em questão habilita o aprendiz a desenvolver projetos de intervenção em sua realidade, bem como exercer a função de intelectual/organizador em sua comunidade. No entanto, a FRM em nenhum momento atribui a esse intelectual o papel de organizador de seu grupo social de modo a lutar pelo fim das desigualdades sociais; pelo contrário, seu texto sugere que a ação desse intelectual orgânico se

esgote em um perímetro demarcado, e que sua atuação se restrinja a melhorar as suas condições de vida e a de seus pares, porém, nos limites desse perímetro. Portanto, se evidencia que tal fundação e seus intelectuais veem o trabalhador como classe, contudo, não o encaminham à luta de classe.

Penso que a formulação presente no parágrafo anterior poderia soar como “teoria da conspiração”. Contudo, as diferenças latentes entre a escola proposta para formar os “intelectuais de Gramsci” e escola existente para a formação dos “intelectuais da Fundação Roberto Marinho”, permitem acreditar que não se trata de demonização das intencionalidades da fundação em tela. Além disso, os depoimentos dos professores que atuaram no Programa Autonomia (Metodologia Telessala) corroboram a análise de que o aluno do Programa encontrava ali um tipo de preparação que não o habilitava satisfatoriamente a exercer a função de especialista, tampouco dirigente político (nos termos de Gramsci); em vez disso, lhe era ofertado um modelo de ensino fortemente calçado na orientação comportamental ajustada aos movimentos do capital. Sendo assim, poderia atuar como intelectual de *novíssimo* tipo, a saber, dirigente constituído a partir do exemplo de seu resgate moral que atuasse no sentido de atenuar os conflitos de sua comunidade.

Quanto aos modelos de escola, os textos teóricos e os documentos analisados ao longo dessa dissertação evidenciam diferenças bastante significativas, que não podem ser desconsideradas nem subestimadas no esforço de compreensão sobre que tipo de formação é destinado aos alunos. Enquanto a escola proposta por Gramsci é unitária, garantindo igualdade de acesso, permanência e formação a todos os alunos que nela ingressam, a escola em que se aplica o Programa Autonomia é extremamente diversificada, o que provoca incontornável diferenciação do tipo de ensino ofertado aos grupos que ocupam seus bancos. Inclusive, o Programa da FRM é uma dessas vias alternativas, que se consolida justamente por oferecer acesso, ensino, estrutura física, materiais e metodologia diferenciados ao grupo de estudantes a que se destina.

Assim sendo, valores como cooperação, solidariedade, equidade, horizontalidade e inclusão, dos quais tal metodologia se orgulha estimular, ficam mais uma vez restritos entre os pares de um mesmo grupo social, sem tensionamento vertical. Isso difere inequivocamente da proposta gramsciana, que preconizava solidariedade, cooperação, horizontalidade, em um espaço no qual crianças e jovens de diferentes grupos sociais partilhavam da mesma escola, dos mesmos saberes e da mesma oportunidade de tornarem-se “governante”, ainda que “abstratamente”.

Também citado no *Incluir para Transformar*, o professor Gaudêncio Frigotto segue a linha analítica de Antônio Gramsci, e radicaliza sua análise, ao contextualizá-la na escola pública brasileira contemporânea. Em uma de suas obras referenciadas no texto da Fundação Roberto Marinho – *A Produtividade da Escola Improdutiva* -, Frigotto expõe o estado em que se encontra a escola destinada à classe trabalhadora e sua função na sociedade brasileira, fortemente marcada pelas desigualdades sociais.

O autor afirma que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso da classe trabalhadora à escola, posto que a universalização do acesso legitima a aparente democratização. Contudo, ele logo problematiza a questão ao postular que “o que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização escolar.” (FRIGOTTO, 2010b, p.188)

Essa expansão do acesso se dá sob forma de um “prolongamento desqualificado”, com a desqualificação do processo educativo dirigido à classe trabalhadora, que consiste na negação da transmissão do saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento dessa transmissão.

O autor encaminha seu texto a partir da análise do caráter contraditório da prática educativa no interior das relações capitalistas. Uma dessas contradições se mostra no fato de o trabalhador ter conquistado o acesso aos bancos escolares, mas a escola destinada a ele não ser identificada com suas demandas e interesses.

A escola se organiza, então, técnica e politicamente mediante seus conteúdos e seus métodos de forma tal que não apenas se constituem algo estranho aos interesses e valores da classe trabalhadora, como também determina uma ‘exclusão’ precoce do trabalhador. Conquistado o acesso, cabe avançar na conquista pela permanência na escola e pelo controle da organização do próprio trabalho escolar, de sorte que se possa articulá-lo, no conteúdo e no método, com os interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2010b, p.230-231)

Cabe destacar aqui um paradoxo central na base teórica de sustentação da metodologia utilizada no Programa Autonomia. Se por um lado faz uso das formulações de Frigotto em defesa do acesso da classe trabalhadora à escola, por outro, omite que tipo de escola o autor em questão defende. Voltando ao texto de *A Produtividade da Escola Improdutiva*, distingue-se com muita clareza a defesa de que o controle do trabalho escolar esteja sob comando daqueles que são orgânicos à classe trabalhadora, de modo a articular, conteúdo e método, a seus interesses de classe.

Entretanto, a Metodologia Telessala não nasce no interior da escola pública dos trabalhadores. Não se expande a partir de seu núcleo, carregando sua identidade. Trata-se de

prolongamento exofórico, que se coloca em forma de apêndice. Dessa forma, o controle do processo pedagógico vem de fora; é estranho à comunidade escolar. Ainda mais contraditório é ter como veiculador de conteúdo acadêmico no Programa Autonomia as teleaulas do Telecurso2000 (TC2000), desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), órgão que aglutina os interesses dos capitalistas brasileiros, que, por ofício, estão em oposição aos interesses da classe trabalhadora.

Acredito ser necessária aqui uma breve ressalva a fim de não correr o risco de cair em uma visão maniqueísta sobre o Autonomia. Para tanto, lanço mão de uma citação de Carvalho (1999, p.112), que, ao estudar a aliança entre a FRM e a FIESP na elaboração do Telecurso2000, afirma que “a contradição que permeia as propostas educacionais dos capitalistas do TC2000 não deve ser vista como uma *conspiração consciente*, mas, sim, como produto das condições concretas das quais emergem”. Arrisco-me a dizer que há algo de consciente sim, porém, com essa ressalva busco não incorrer no erro de simplificar as causas de uma questão tão complexa, marcada pela historicidade de uma formação social e econômica tão complexa como a nossa.

Tendo por base as proposições de Frigotto (2010b), é possível descrever como deve ser a escola adequada aos interesses da classe trabalhadora. Sua concepção de educação deve expressar, simultaneamente, postura política e a necessidade de mediação técnica. Quanto à postura política, deve ter como vetor a própria realidade complexa vivida pela classe trabalhadora nas relações sociais de produção de sua existência, historicamente determinadas; e isso deve ser explicitado criticamente. E no que diz respeito à mediação técnica, é mister atender para a aquisição do saber que possibilite um nivelamento para o “alto”, de modo a assegurar ao trabalhador a competência técnica necessária à construção de uma nova sociedade.

Educar, nesse contexto, é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa.

Do ponto de vista mais global, a proposta da escola única e pública e do trabalho como princípio educativo, decorre da concepção de educação que expressa, no mesmo tempo, uma postura política e a necessidade de mediação técnica. (FRIGOTTO, 2010b, p.220)

Nesse cenário de perspectiva de construção de uma nova sociedade, destaca-se o importante papel do intelectual orgânico, que tem a função – em nível econômico, cultural,

social e político-ideológico – de organizador, dirigente e **educador**. O intelectual orgânico, para o proletariado, é aquele que educa, organiza e direciona a classe para a produção da consciência das relações sociais a que a mesma está submetida, problematizando tais relações de produção.

Mas como o Programa Autonomia pode colaborar para a formação desse intelectual orgânico se seus materiais não problematizam as contradições da relação capital-trabalho? Carvalho (1999, p.115) constata que todo o desenvolvimento do Telecurso2000 baseia-se em documentos que primam pela ausência de historicidade. Então, que tipo de intelectual orgânico seria esse, alijado da historicidade da luta de classes?

Ao recorrer mais uma vez à leitura dos documentos que tratam do referido programa, como também à análise das respostas dos docentes que nele trabalharam, fica evidente que Gaudêncio Frigotto dificilmente reconheceria na Metodologia Telessala suas bandeiras históricas de luta. A FRM se utiliza de Gramsci e Frigotto, dentre outros, com o objetivo de dar sustentação teórica a seus materiais, de modo a afiançar a qualidade do ensino que oferece, ancorando suas escolhas nas ideias desenvolvidas por intelectuais respeitados no campo da educação e das lutas sociais. Contudo, o faz a partir de uma estratégia de *ressignificação dos conceitos*.

O TC2000 e o discurso dos capitalistas incorporam uma série de demandas historicamente reclamadas por educadores progressistas. Mas o fazem atribuindo um significado diferente a partir da afirmação, e não da negação das relações capitalistas de produção. (CARVALHO, 1999, p. 98)

Como indício de que a Metodologia Telessala reafirma as relações capitalistas de produção, verifica-se que o mundo do trabalho, quando apresentado, é feito de maneira a-histórica, e seus conteúdos apontam para a empregabilidade, ensinando sobre como entrar, se comportar, e se manter no mercado de trabalho. Isso já elimina a postura política da escola defendida por Frigotto. Além do mais, é consenso nas falas dos profissionais entrevistados que o PA não oferece formação técnico-científica satisfatória, visto que, como alegam, essa não seria a função do Programa. Portanto, a opção por não nivelar para o “alto” faz com que mais uma bandeira de luta se perca, já que a não aquisição do saber organizado e sistematizado dificulta a mediação técnica necessária para que a classe trabalhadora alcance o lugar de “governante”.

Ao eliminar de seus materiais os determinantes históricos que conformam uma sociedade das mais desiguais do mundo, a Fundação Roberto Marinho naturaliza a sociedade

como é, mantendo o consenso de que o jovem está diante de algo dado, natural. Nessa perspectiva, a ação possível para ele seria interferir no perímetro de sua comunidade de origem, horizontalmente, sem tensionar as desigualdades entre as classes.

Então, agora, habilitado ao associativismo, colaborativismo e à solidariedade, esse jovem pode, numa ação voluntarista, reunir seus pares a fim de promover o alívio das consequências da pobreza que os atinge. A partir de sua liderança – radicada em sua transformação moral – torna-se exemplo de como evitar que a degradação provocada pela pobreza resvale em suas vidas. Há no Programa Autonomia uma forte e quase confessada intenção de educar o comportamento dos pobres, ensinando uma sociabilidade burguesa. O foco se volta para a escola da classe trabalhadora, em suas vias de ensino destinadas às frações mais pobres dessa classe. Diante dos processos de desorganização familiar e o desmonte do mundo do trabalho com suas garantias e ordenamentos, a escola mais uma vez tem suas funções expandidas, intensificando em seus processos pedagógicos – sobretudo os que vêm de fora – o ensinamento da sociabilidade proveniente da classe dominante, a fim de atenuar conflitos e limar as tensões sociais.

5.3 A Ideologia do Capital Social e o Programa Autonomia: da teoria à prática

A década de 1990 foi um período de reformulação de políticas que diziam respeito à pobreza. A crise do neoliberalismo evidenciou que as promessas de desenvolvimento e emprego não foram cumpridas, nem mesmo para as nações que investiram em seu capital humano³⁴. O aumento e a generalização da pobreza e seus efeitos deflagraram a necessidade de ajustes em nível superestrutural, “a fim de manter a estabilidade política e dar condições de reprodução à política econômica e à ideologia neoliberais na virada do milênio.” (MOTTA, 2012, p.16)

³⁴ Na teoria do capital humano, o investimento em educação e treinamento do indivíduo significa o aumento da produtividade e o elemento de superação do atraso econômico da nação no plano macroeconômico. Já no plano microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. Nesta visão, todos os indivíduos são livres, legalmente iguais para se relacionarem nas relações de produção, um com o dinheiro e o outro com a força de trabalho, dependendo da disposição de cada um em investir em sua educação e treinamento para ocupar uma ou outra posição. Dessa forma, renda e posição social são decisão do indivíduo em um modelo de sociedade pautada na concorrência perfeita, em que todos são donos de algum tipo de capital, e onde o mérito definirá o lugar do indivíduo na estratificação social. (FRIGOTTO, 2010b)

É nesse período que os organismos internacionais desenvolvem novas políticas para gerenciar a crise do capital e o aumento da pobreza. Esse processo culminou com as Políticas de Desenvolvimento do Milênio, que previam medidas nas esferas sociais, educacionais e econômicas com a finalidade de aliviar a pobreza. Um exemplo dessa política foi o compromisso assumido pelos Estados de eliminar a pobreza extrema e a fome no planeta no prazo de 15 anos. Organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, se comprometeram a apoiar os países em desenvolvimento a implementarem reformas que reposicionassem o Estado e lhe garantisse mais eficiência na gestão de seus recursos, com redução de seus custos sociais. Segundo Motta (2012) os relatórios do Banco Mundial indicam uma mudança de direção nas políticas para os países pobres; em vez de se falar em desenvolvimento desses países, o eixo agora se desloca para o tema da administração da pobreza.

Já no campo ideológico, as bases do capital humano foram mantidas – sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empregabilidade, dentre outros - porém, acrescidas de elementos da ideologia do capital social. Se as bases do capital humano estão relacionadas a trabalhadores que ainda dispõem de qualificações profissionais necessárias para o mercado de trabalho complexo, a ideologia do capital social busca promover a cooperação e a confiança horizontais como forma de concretizar saídas para os trabalhadores que foram descartados do mercado de trabalho formal, além de instituir competências emocionais e morais, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do capital social como meio de gerar renovação econômica.

Para tanto, a educação é recolocada no centro das políticas de combate à pobreza, tendo como protagonista a sociedade civil. Motta (2012) explica:

A partir da perspectiva da Teoria do Capital Social, para combater a fome e a pobreza do planeta até 2015, principal meta das políticas públicas de desenvolvimento do milênio, o papel da educação é enfatizado em duas dimensões:

- i. *econômica*: proporcionando o aumento da capacidade produtiva e do potencial competitivo de uma parcela da classe trabalhadora que ainda se encontra em condições de ser inserida no mercado; investindo no capital humano – através da melhoria da qualidade da educação, da ampliação dos níveis educacionais da população e da qualificação do trabalhador – necessário ao ingresso do país no mercado internacional e para promover o crescimento econômico;
- ii. *social*: transmitindo valores culturais de solidariedade, prosperidade e de coesão social; estimulando o cidadão a participar da construção de uma sociedade mais solidária, harmoniosa, não conflitiva, sem violência, estabelecendo laços de confiança entre pessoas, rompendo as barreiras entre classes, etnias, gêneros; unindo forças para o enfrentamento das novas expressões da questão social. (MOTTA, 2012, p.168-169)

Como visto, a construção de capital social por parte dos mais pobres requer a elevação de sua instrução básica, então, investe-se em um novo tipo de educação, que transmita mensagens culturais que reforcem a ideologia burguesa, não mais baseada em valores como competitividade, individualidade, empregabilidade, mas também na solidariedade, na cooperação, na autonomia produtiva e no bem-estar social.

Retomo aqui um trecho – citado no início do presente capítulo - do livro *Incluir para Transformar*, da Fundação Roberto Marinho, onde se diz ser a Metodologia Telessala umas das várias iniciativas brasileiras por meio das quais os trabalhadores fazem a crítica dos valores dominantes de competição a qualquer preço – individualismo, consumismo, discriminação e hierarquização – e, com essas atitudes, identificam aqueles valores que são próprios da nova sociedade – cooperação, solidariedade, equidade, horizontalidade e inclusão.

A afirmação apresentada comprova que a Fundação tem sua proposição educativa bastante afinada ao discurso das organizações que apregoam a ideologia do capital social, sobretudo no que diz respeito à formação daqueles para quem não está prevista a inserção no trabalho complexo.

Outra mudança importante é a ressignificação da pobreza, que tem sua discussão dissociada da pobreza das nações e passa ter foco no indivíduo ou no grupo de indivíduos pobres. Com isso, políticas focais, nas comunidades locais, sobrepõem políticas sociais com ênfase na distribuição de renda e combate à desigualdade. Os indivíduos pobres recebem a incumbência – não como fardo, mas como missão - de melhorar sua condição de vida e daqueles à sua volta. A oferta de serviços como saúde, educação, dentre outros, passam a ser compromissos também da sociedade civil. Para Robert Putnam *apud* Motta (2012, p.155), a sociedade civil é um espaço politizado, marcado pelo livre associativismo, com o objetivo de atingir as metas de interesse específico de um grupo, ou coletivo associado, de modo alheio aos interesses de classe.

Portanto, sociedade civil, que na visão marxista é espaço de conflito de classes, na perspectiva do capital social deve ser um espaço de tolerância e consenso na direção do enfrentamento dos problemas locais, alheio aos interesses de classe, repito. Assim sendo, esses novos sentidos acabam por enfraquecer os embates no interior da sociedade civil, e cumprem a função de garantir estabilidade política necessária à conservação e reprodução do capitalismo, numa nova sociedade civil despolitizada.

Ainda sobre esse tema, a autora recorre mais uma vez às concepções do Banco Mundial.

A concepção de capital social expressa pela equipe do Banco Mundial tem função unificadora, conectiva e vinculadora. Significa a capacidade de a sociedade civil se associar para cumprir compromissos e controlar os estoques pessoais de ativos – saúde, educação, treinamento, capacidade inata do indivíduo e também a capacidade de controlar a criminalidade – necessários ao desenvolvimento social. (MOTTA, 2012, p.176-177)

Direciono atenção especial à capacidade de “controlar a criminalidade”. Em tempos de expropriação intensa de riquezas, acirramento das desigualdades sociais, desaparecimento progressivo dos direitos sociais, e de marginalização da população mais pobre, o aumento da violência e criminalidade se apresenta como um desafio às comunidades locais, ao Estado e à comunidade internacional. A pobreza passa a ser vista como um risco global. Diante disso, posto que não seja propósito enfrentar as questões estruturais do capitalismo – geradoras do aumento da pobreza extrema – há que se eleger outras formas de se tratar o problema, como um dado conjuntural, com vistas à não desestabilização social.

Quanto a essa preocupação, a autora apresenta a visão de autores liberais, como Giddens e Kliksberg, segundo os quais o neoliberalismo fratura as comunidades locais, criando riscos e incertezas, além de enfraquecer o tecido social, com conseqüente desintegração da família e aumento da criminalidade. Portanto, como já mencionei no capítulo anterior, a profunda reestruturação por que passa o emprego, como também a desestruturação das formas tradicionais de família, ocasionam a perda progressiva de espaços de aprendizado da sociabilidade que garantia a coesão social. Por conseqüente, se torna urgente a promoção de novos espaços que garantam esse aprendizado.

Nessa direção, é notória a prevalência de organizações da sociedade civil assumindo para si o enfrentamento da degradação social conseqüente da pobreza. Essas organizações geralmente são financiadas pelo Estado, por grupos empresariais e organismos multilaterais. Atuam nas mais diversas frentes, como saúde, educação, esporte, assistência, qualificação profissional, dentre outras. Por terem sua gênese na sociedade civil, mobilizada no intuito de melhorar a condição de vida dos pobres, gozam de grande credibilidade, em contraposição ao Estado, identificado como ente marcado por ineficiência e corrupção.

No campo educacional, citei na presente dissertação organizações como o Cenpec, o Ceteb, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, e a Fundação Roberto Marinho. Estes “braços da sociedade civil” têm forte influência na elaboração, escolha e implementação de políticas educacionais em nosso país, com suas iniciativas constando, inclusive, nos guias de metodologias aprovadas pelo Ministério da Educação.

Interessante observar que a Fundação Roberto Marinho desenvolve a Metodologia Telessala entre a segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, período em que a ideologia do capital social permeava com mais intensidade os documentos dos organismos internacionais que orientavam as políticas econômicas, sociais e educacionais a serem implementadas, sobretudo nos países pobres e em desenvolvimento.

Portanto, há indícios bastante consistentes de que o programa Autonomia traz em sua gênese marcas da ideologia do capital social. Considero, para tal afirmação, alguns fatores que julgo consistentes. São eles:

- i) o período de organização da Metodologia Telessala – período fortemente marcado pela ingerência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais no Brasil, como resposta à necessidade de ajustes que acompanhassem os movimentos do capitalismo internacional. Além disso, como já dito, período de grande fôlego da ideologia do capital social na base ideológica dessas políticas;
- ii) os entes envolvidos na concepção da metodologia – a Metodologia e seus materiais são concebidos a partir da aliança entre a FIESP e Fundação Roberto Marinho; a primeira, representante máxima dos capitalistas brasileiros, os mesmo que se associam, subordinadamente, ao capital internacional (FERNANDES, 2009), enquanto a segunda representa, historicamente, os interesses da burguesia brasileira, a mesma burguesia que nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central (FRIGOTTO, 2010a);
- iii) as concepções pedagógicas do Programa – sua proposta inovadora é promover comunidades de aprendizagem, em que os “aprendentes” (estudantes) aprendam valores como cooperação, solidariedade, horizontalidade, em tempos flexíveis (de forma acelerada), que lhes habilitem a melhorar sua condição de vida e daqueles à sua volta, desenvolvendo uma cidadania ampliada. Além disso, compreende a sociedade civil como local para desenvolvimento de ações que visem à solução de demandas anteriormente delegadas ao Estado;
- iv) a visão dos professores e da formadora que atuaram no Programa – os depoimentos dos docentes e da formadora evidenciaram que a Metodologia Telessala foi empreendida como uma ferramenta voltada para a construção de

uma nova sociabilidade para alunos que não se adequavam aos padrões de comportamento da escola e do trabalho simples. O aprendizado técnico-científico e histórico-humanista se dava, quando muito, de maneira precária e insuficiente; a ênfase da Metodologia estava no resgate social e moral do aluno, que o habilitasse a voltar a seu lugar de origem, apresentando ganhos significativos na reestruturação de sua visão sobre a família, na conformação para o trabalho simples – a até mesmo informal –, além de apresentar capacidade de promover iniciativas de melhoria em sua comunidade.

Por essas razões, é possível compreender o Programa Autonomia como expressão da ordem capitalista vigente, à medida que emprega valores que em si não são ruins, mas que apropriados pelo capital servem ao propósito de atenuar os conflitos sociais que resultam, sobretudo, da exacerbação da concentração de renda, e não de desvios de conduta individuais, como se quer fazer parecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNIFICANDO O APRENDIZADO OU APRENDENDO OUTROS SIGNIFICADOS? DA EDUCAÇÃO PARA O MERCADO À EDUCAÇÃO PARA O CONFORMISMO

Ao longo desta dissertação me propus analisar o Programa Autonomia como política prioritária escolhida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o combate da distorção idade-série e para a correção do fluxo escolar na rede estadual de ensino. Este Programa de classes de aceleração foi implementado nas escolas estaduais no ano de 2009, tendo como justificativa declarada a necessidade de melhoria dos índices que compunham o IDEB da rede, que naquele ano ocupava a penúltima colocação no *ranking* nacional.

Trabalhei sob a hipótese de que a adoção do Programa atendia a outras intencionalidades, que não somente a regularização do fluxo escolar, sobretudo pelo fato de que a metodologia escolhida não era elaborada pela SEEDUC, mas sim pela Fundação Roberto Marinho, braço das Organizações Globo.

Sendo assim, tendo como premissa que as Organizações Globo representam os interesses das elites brasileiras, fez-se necessária a escolha de um referencial teórico que oferecesse um panorama sobre a formação socioeconômica brasileira e sobre o projeto societário constituído a partir dessa formação. Para tanto, lancei mão das elaborações elucidativas de Fernandes (2009).

Trata-se de uma formação complexa, e, no que diz respeito ao acesso dos mais pobres à educação escolar, as classes dominantes não negam à população o direito à escola, tendo em vista a ampliação de acesso das últimas décadas, fruto da luta dos trabalhadores e das concessões da burguesia. Contudo, as elites obstruem a transformação da função social da escola, que continua a servir como mediação através da qual se realizam seus interesses de classe. Um dos mecanismos que age para esse fim é a desqualificação da escola destinada aos pobres (FRIGOTTO, 2010b).

Portanto, houve a expansão com vistas à universalização do acesso aos bancos escolares, mas tal expansão se deu de maneira precária, recorrendo a soluções de emergência e improvisos, que se perpetuaram e se constituíram marcas estruturais e estruturantes da escola pública brasileira (BEISIEGEL, 1974). Além da diferenciação quanto à qualidade do acesso e da permanência, há diferença substancial no tipo de formação técnico-científica oferecida às diferentes frações de classes no interior do sistema educacional brasileiro, segmentado em diversas vias formativas (Algebaile, 2013).

Tal expansão desqualificada é uma das razões para o chamado “fracasso escolar”, fortemente propagandeado nas décadas de 1980 e 1990. A baixa qualidade do ensino, somada aos altos índices de evasão e de repetência, trouxe ao debate educacional a necessidade de encontrar caminhos para a reversão desse quadro, a fim de que a universalização do acesso ora em curso não fosse bloqueada pelos problemas já descritos neste parágrafo.

Uma das alternativas encontradas para a superação do “fracasso escolar” foi a adoção de políticas de correção de fluxo, como as classes de aceleração da aprendizagem, por exemplo. A partir da década de 1990, alguns educadores, organizações da sociedade civil, e o Estado brasileiro, elegem tal modelo de aceleração da escolarização como frente principal de combate à repetência e à evasão.

Interessante observar como as classes de aceleração perduram no ensino público brasileiro, sobretudo nas escolas frequentadas por parcelas mais pobres da classe trabalhadora. Entre idas e vindas, já se passaram algumas décadas, e, a insistência em sua manutenção e o progressivo crescimento de sua adoção revelam a permanência de mazelas perpetuadas no interior da escola pública – vale lembrar – desqualificada.

Em uma escola altamente diversificada quanto a suas possibilidades formativas, que lhe imprimem uma forte marca classista, busca-se resolver seus problemas aglutinando a ela novas vias de escolarização, muitas delas estranhas ao seu núcleo. Isso poderia soar contraditório não fosse a compreensão de que essa escola se materializa no seio de uma das sociedades mais desiguais do planeta. Portanto, nesse modelo societário, contraditório seria as elites se mobilizarem para a construção de uma escola com igualdade de acesso, estrutura, permanência e qualidade do ensino ofertado (GRAMSCI, 2000). Cabe aqui lembrar Arroyo (2000), que nos esclarece que o fracasso escolar é fruto do nosso fracasso social.

É dos desdobramentos desse histórico, e carregado de contradições, que nasce o Programa Autonomia, na qualidade de mais uma via diferenciada de ensino. E ainda mais, ele se distingue, inclusive, dos programas de classes de aceleração “tradicionais”, aqueles elaborados nos anos 90 com suposto foco no aprendizado e no resgate da autoestima do aluno com defasagem idade-série. Isso faz parecer como se a escola pública tivesse uma capacidade infinita de se segmentar na tentativa de resolver suas velhas demandas postergadas.

Como vimos nos documentos e no depoimento dos professores entrevistados, o PA se diferencia dos outros modelos de aceleração por ter como um dos objetivos centrais desenvolver comunidades de aprendizagem, que ensinem valores como solidariedade, cooperação e horizontalidade. Portanto, o eixo se desloca da autoestima individual – ainda trabalhada – para uma espécie de autoestima coletiva. Chamo de autoestima coletiva a

capacidade de uma comunidade se reconhecer detentora das soluções para os seus problemas locais, entendidos, geralmente, como questões conjunturais.

A Metodologia Telessala, que dá substância ao Autonomia, tem demonstrado grande capacidade de deixar suas marcas ideológicas nos indivíduos que com ela tiveram contato, sejam eles professores ou alunos. Há relatos nas entrevistas dos professores de alunos que concluíram o Ensino Fundamental e o Médio no Programa. Ainda mais interessante no relato dos docentes é constatar que, mesmo após o fim do Programa na rede estadual do Rio de Janeiro, dois deles passaram a atuar no Programa Correção de Fluxo, com metodologia e concepção pedagógica semelhante ao Autonomia; já outro foi atuar no Programa Dupla Escola, que também tem ênfase nas habilidades socioemocionais. Além disso, vários docentes egressos do PA declaram que tiveram sua prática ressignificada, e que aplicam o que aprenderam em suas turmas do ensino regular.

A despeito da qualidade deficitária do material didático do Programa – o Telecurso2000 – sua metodologia foi compreendida por professores e gestores como algo inovador, capaz de dar conta de problemas tidos como insanáveis quando enfrentados pela via do ensino regular. Salta também aos olhos o signo de eficiência logrado pela FRM à medida que “devolveu” à sociedade jovens transformados, antes fadados à marginalidade, na visão de alguns professores.

Aqui cabe destacar que compreendo a visão dos professores dentro dos limites históricos de seu tempo e do lugar de onde falam. Entrevistei colegas que atuam em escolas intensamente atingidas pela violência urbana e pela criminalidade.

Sobre as finalidades do PA, o que as leituras dos documentos e das peças publicitárias evidenciaram foi o interesse declarado da SEEDUC se restringir à questão administrativa de correção do fluxo e melhoria dos índices da rede. Essa percepção também se mostra presente nos depoimentos dos docentes, pois identificam na secretaria apenas intenções administrativas; não veem nela nenhum interesse pedagógico.

Por sua vez, os materiais produzidos pela FRM para apresentação do PA evidenciam bem mais que a intenção de oportunizar aos jovens a conclusão de seus estudos em “tempo flexível”. Sua concepção pedagógica se ancora teoricamente nas ideias de pensadores respeitados na história da educação. O fazem no intuito de propagar a ideia de uma educação “para o desenvolvimento do ser”, ainda que de forma aligeirada. Os professores a quem entrevistei contribuíram substancialmente no entendimento de que tal aligeiramento não foi empecilho para que as intencionalidades ideológicas que subjazem à proposta acadêmica da

Metodologia Telessala deixassem suas marcas nos professores e alunos, como também em outros segmentos da comunidade escolar.

Se a aquisição de habilidades técnico-científicas era negligenciada – por conta do aligeiramento, qualidade deficitária do material, e até mesmo pela baixa expectativa que se depositava no aluno – as habilidades não cognitivas, ou socioemocionais, eram bastante enfatizadas e tomavam boa parte do tempo de formação dos docentes e das aulas do Programa. Apesar de encontrar uma escola pública esgarçada em suas atribuições e precarizada em sua estrutura, o Programa cumpriu de maneira bastante satisfatória sua tarefa de “resgate” social e moral dos alunos tidos como “renegados” pelo ensino regular.

De acordo com os depoimentos, essa eficácia foi fruto de uma metodologia bem planejada, com coerência interna, e que exigia monitoramento constante por parte de sua idealizadora. Além disso, a adesão dos professores que “abraçaram” a causa também foi fator de grande relevância. Ademais, alunos excluídos encontraram nessas classes, entre seus pares, um espaço de aceitação, onde eram ensinados a direcionarem sua energia para promoverem, por si mesmo e com seus recursos, a ressignificação de sua passagem pela escola, tornando-a menos traumática. Isso, ressaltado, sem que se problematizasse a estrutura precarizada e desigual do ensino que lhes sempre foi oferecida na escola pública de que são parte.

Desta forma, se ensaia o que pretende a metodologia: formar intelectuais para uma nova sociedade, pautada na solidariedade e na cooperação; cidadãos que atuarão em suas comunidades como mobilizadores de ações que garantam a melhoria das condições de vida daqueles à sua volta.

De acordo com a discussão que propus no capítulo cinco, o intelectual de que fala a FRM não é o intelectual orgânico de que trata Antônio Gramsci, embora a Fundação faça uso das elaborações teóricas do filósofo italiano para justificar seus propósitos. Também propus a revisão do uso de que tais materiais fazem das formulações de Frigotto (2010b) sobre a escola que interessa à classe trabalhadora.

Longe de problematizar as contradições do trabalho, no interior da sociedade capitalista, o Programa Autonomia investe na formação comportamental e ideológica de um trabalhador adaptável às mudanças do capital, sobretudo em tempos de desmonte das garantias trabalhistas e sociais. “Saber-fazer”, “saber-conviver” e “saber empreender” estão na pauta de uma educação que tem por objetivo preparar para o trabalho simples e instável, que a qualquer momento pode exigir desse trabalhador a capacidade de empreender, a fim de que se mantenha com algum grau de empregabilidade, ou que esteja habilitado a atuar no setor terciário, que também se constitui como espaço de circulação do capital.

Ainda sobre as intencionalidades, percebo na Metodologia Telessala marcas bastante consistentes da ideologia do capital social, nos termos de Motta (2012). Além das razões apontadas nos parágrafos anteriores, os depoimentos dos docentes e minha experiência como professor do Programa me encaminham à constatação de que tal metodologia atende à necessidade de atenuar – ou mesmo eliminar – conflitos sociais. Em tempos de sobre-acumulação e sobre-expropriação, fazem-se necessárias ações em diferentes frentes que garantam governança nos países pobres e/ou em desenvolvimento, com consequente estabilidade para a reprodução do capital.

É coerente a premissa de que a Fundação Roberto Marinho também atua na formação – ou conformação – de um indivíduo para quem não está prevista nem mesmo a inclusão no trabalho simples. Assim sendo, seu programa atuaria em duas frentes: 1) oferecer qualificação elementar para aqueles que ainda reúnem condições de serem inseridos subordinadamente no trabalho; 2) promover uma nova forma de sociabilidade para aqueles que não reúnem condições para tal inserção e que, até por conta disso, apresentam comportamento insurgente, representando risco para a coesão social.

É sintomático o uso reiterado por parte dos professores e da formadora da FRM da ideia de socialização, melhoria no comportamento e no convívio, além de resgate social, moral e familiar. A declaração da formadora de que a partir do Autonomia o “aprendente” descobre que tem uma missão no lugar onde está, coaduna as propostas da ideologia do capital social, que pretendem a formação de um indivíduo que atue em sua comunidade para o bem-estar de todos, de modo que opere a partir de uma consciência cívica, e não de uma consciência crítica.

Para além das observações no campo do que está posto, há também o estudo dos documentos e dos textos que revelam o que está proposto. A FRM – em parceria com a FIESP - e outras organizações da sociedade civil têm cada vez mais disputado espaço nas políticas públicas, vendendo seus pacotes de tecnologia, e garantindo a entrada de interesses privados por meio da oferta dos serviços públicos não-estatais.

Diante do exposto até aqui, recorro à lembrança de minhas aulas e das aulas de alguns outros colegas no Programa Autonomia. Nelas, mesmo que subordinados a uma metodologia bastante controladora, mesmo que encantados pela proposta de resgate social dos alunos, e mesmo com todas as limitações que o tempo e o espaço nos impunham, alguns apresentavam resistência em meio a toda essa contradição. Aliás, a resistência era também fruto de nossas contradições.

Também busco na memória a lembrança de alguns alunos, como aquele sob risco de morte que citei na apresentação desse trabalho. Ele, um rapaz bastante inteligente, crítico das injustiças sociais, tentava mostrar sua revolta contra todo o sistema opressor por meio de sua rebeldia. Hoje, volto a encontrá-lo; ele se afastou da criminalidade, mas continua “marginal”, investindo agora em sua formação acadêmica e artística. Não se rendeu ao conformismo, e mantém suas convicções sobre a necessidade de luta por direitos por meio da música. Talvez nosso espaço de contradição, numa sala de aula que resistia à conformação, possa ter contribuído de alguma forma para isso. Atesto que há outros exemplos como este, ainda que poucos, espalhados por outras escolas, fruto da inconformidade de outros professores e alunos.

Nesta disputa política – e semântica –, se o capital ressignifica a escola ao seu gosto, nós seguimos na luta teórica e prática pela construção de uma escola que ofereça estrutura, acesso, permanência e qualidade de ensino igual para todos.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, p. 198-216, jan./jul. 2013.

_____. *Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Faperj/Faperj, 2014, p. 231-248.

_____. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline e VALLA, V. V. Classes populares no Brasil: uma pauta de questões no tempo. In: VALLA, V. V; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz (Orgs.). *Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.

BEISEGEL, Celso Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Celso do Prado F. de. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 1999.

CARVALHO, Maria. H.S.O. A Universidade e a Formação de Professores: O caso do Projeto Correção de Fluxo no Paraná. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 93-99, jan. 2000.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. La desigualdad en las sociedades salariales. In: VARELA, Julia (ed.). *Sociología e información*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 2002, p.47-54.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA e NEVES (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006 p. 173-200.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, pp.965-987, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARAM, Antonio. *Educação do campo*. Reflexões e perspectivas. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2010a, p. 19-46.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sergio Costa. O ensino de 1º grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan./mar. 1987.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 145-148, jan. 2000.

LEHER, Roberto. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. *Outro Brasil*. Rio de Janeiro: laboratório de políticas Públicas (LPP)/UERJ, 2005. Disponível em: <www.outrobrasil.net>

LEVIN, Henry M. e SOLER, Pilar. Escolas Aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil? *Estudos de Políticas Públicas*, Brasília, n. 01, p. 1-24, dez.1992.

LIMA, Lauro de O. *O Impasse na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1969.

MAGALHÃES, Lígia K. MOTTA, Vânia C. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: ANDRADE; PAIVA-GUTIERREZ; LIVEIRA (Orgs). *O estado Brasileiro e a Educação Básica*. Os limites da universalização. Rio de Janeiro: AMCGuedes, 2015. p.173-194.

MAGALHÃES, Luciana Gomes. *Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ*: Possibilidades de diminuir a distorção idade-série. Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOTTA, Vânia C. *Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

- MOTTA, Vânia C. & LAMARÃO, Marco V. M. *A formação do Exército Industrial de Reserva e a precarização da Educação no Brasil: uma reflexão preliminar*. In: Anais do VIII Colóquio Internacional Marx e Engels. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, Campinas, 2015.
- NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 129-133, jan. 2000.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PRADO, Iara Glória de Assis. LDB e Políticas de Correção do Fluxo Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 49-56, jan. 2000.
- QUERINO, Magda M. F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 139-144, jan. 2000.
- RIBEIRO, Maria J. R. *et al.* Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 158-172, jan. 2000.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançado*, São Paulo, v. 5 n.12, , maio/ago. 1991.
- RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Orgs.). *Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subordinada de formação para o capital*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-70, 2012.
- SILVA, Amanda Moreira. *Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional*. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 57-73, jan. 2000.
- SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.
- TARARAM, Maria S. B. *et al.* Organização Curricular para um Projeto de Aceleração de Estudos. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 74-92, jan. 2000.
- VALLA, Victor V. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, V. V; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz (Orgs.). *Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

Documentos

BRASIL FNE. CONAE 2014 *Documento de Referência*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: PNE - 2011/2020*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Caderno de Orientação: gestão 2014*. Rio de Janeiro [s.n], 2014. 67p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Extrato de Instrumento Contratual. *Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro*, RJ, nº237, p.29, 18 de dezembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Gestão e Políticas Públicas I, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Gestão e Políticas Públicas II, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº4295, de 04 de Junho de 2009. Estabelece normas para o funcionamento do Projeto Autonomia visando à correção do fluxo escolar em distorção idade-série. *Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro*, RJ, nº099, p.16, 05 de junho de 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução 4733, de 01 de novembro de 2011. Altera normas para autorização, registro e certificação relacionados ao Projeto Autonomia, e dá outras providências. *Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro*.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. SEEDUC em números: transparência na educação, 2011.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. SEEDUC em números: transparência na educação, 2012.

Sites

<<http://coordbaixlit1.blogspot.com.br/2010/02/projeto-autonomia-inscricoes-abertas.html>> Acesso em: 05 dez. 2014

<<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2223681>> Acesso em: 05 dez. 2014

<<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>> Acesso em: 05 dez. 2014

<[HTTP://autonomia2015.blogspot.com.br/](http://autonomia2015.blogspot.com.br/)> Acesso em: 06 ago. 2015

<<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html/>> Acesso em: 29 fev. 2016

<<http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 27 fev. 2016

<<http://ceteb.com.br/o-ceteb>> Acesso em: 27 fev. 2016

<<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/pesquisadores-criam-ferramenta-para-medir-competencias-socioemocionais-na-escola/>> Acesso em: 26 jun. 2016

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (PROFESSOR)

- 1) Há quanto tempo você atua no magistério?
- 2) O que é o Programa Autonomia? Quais seus objetivos, e como funciona?
- 3) De modo geral, de que forma se dá o ingresso dos professores no Programa?
- 4) De que forma se deu sua entrada no Programa Autonomia?
- 5) Por quanto tempo você atuou no Programa? Ainda atua nele? Por que saiu?
- 6) Qual o papel do professor numa classe do Autonomia?
- 7) Você se deparou com dificuldades de ordem prática, por exemplo, problemas com a formação oferecida, falta de material em quantidade suficiente, ou outras?
- 8) Você precisou fazer alguma adaptação para adequar o programa à realidade de sua escola e/ou dos alunos para que ele funcionasse? (como por exemplo, horário das aulas, avaliações, organização da sala, cumprimentos das etapas da metodologia)
- 9) Quais os maiores desafios que você enfrentou dentro e fora de sala de aula? E com os alunos?
- 10) E como se dá a entrada dos alunos? Qual o critério de seleção dos alunos? (Você teve casos de alunos que ingressaram no programa por outras razões)?
- 11) O mau desempenho escolar desses alunos é resultado de...
- 12) O que você pensa sobre o programa? Sobre a formação docente, a metodologia, o material?
- 13) Sua visão sobre o programa mudou do seu início até aqui? O que pensava antes e o que pensa agora? Houve mudança na sua percepção?
- 14) Você experimentou algum tipo de mudança na sua prática docente após ingressar no PA? Sua visão sobre sua profissão mudou? Qual é ou deve ser a nossa função como professores da rede pública de ensino?
- 15) Na sua visão, tendo por base o que você conhece do Autonomia, quais os objetivos da Fundação Roberto Marinho ao oferecer esse programa para as redes públicas de ensino?
- 16) Também levando em conta o conhecimento que você tem do programa, qual o objetivo da SEEDUC ao adotá-lo?
- 17) Partindo do princípio que o PA é um programa de aceleração da aprendizagem, por que foi adotado pela SEEDUC, visto que já existiam classes de aceleração na EJA (hoje NEJA)? Qual o diferencial do Autonomia em relação a essa outra modalidade, a EJA?

- 18) Você acredita que o PA traz/trouxe benefícios para os alunos? Se sim, que tipos de benefícios ele traz?
- 19) Qual o maior aprendizado que o aluno leva do programa? Ou qual o maior benefício, se quiser chamar assim?
- 20) Que tipo de habilidades e competências o Programa Autonomia se propõe a desenvolver nos alunos?
- 21) Você conhece as competências sócioemocionais? Se sim, poderia falar um pouco sobre elas? Elas estão presentes na metodologia Telessala?
- 22) Você acredita que o programa prepara os alunos de forma satisfatória para o mundo do trabalho? Quais as estratégias usadas para dar essa formação? Que tipo de conhecimento se produz (ou se reproduz) numa classe do PA?
- 23) As teleaulas oferecem um conteúdo suficiente e compreensível? Qual a sua análise, sobretudo na sua disciplina de formação?
- 24) Professor (a), você poderia listar algumas boas características do Autonomia?
- 25) E características em que o programa deixa a desejar, se você acredita que há?
- 26) A formação que o PA oferece tem maior impacto na vida intelectual ou na vida emocional do aluno?
- 27) Qual a taxa de evasão em suas turmas?
- 28) E quanto aos alunos que permaneceram até o fim, qual a taxa de aprovação?
- 29) A que se deve essa taxa?
- 30) A partir da sua experiência na rede pública de ensino, você acredita que um tipo de programa como o Autonomia deve ter uma duração específica na rede ou deve se constituir uma modalidade nova de ensino para atendimento de alguns alunos? Por quê?
- 31) E agora a pergunta que vale 1 milhão de reais! Considerando sua atuação no PA, e também a de seus colegas, você acredita que o que foi feito na escola coincide com os objetivos oficiais da FRM e da SEEDUC? Ou a ação da escola e dos professores transformou o programa (para o mal ou para o bem) em alguns aspectos ou em sua totalidade? Explique.

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (FORMADORA)

- 1) Qual a sua função como formadora?
- 2) Por quanto tempo atuou nessa função?
- 3) Qual é/era o seu vínculo com a Fundação Roberto Marinho (trabalhista, por exemplo)?
- 4) Como é/era a formação dos formadores? Quem ministrava essa formação?
- 5) Que visão era passada a vocês sobre os professores da rede estadual de ensino? E sobre os alunos a quem o Programa Autonomia se destinava?
- 6) Houve algum fato que te surpreendeu no seu contato com os professores da rede estadual do Rio de Janeiro?
- 7) Há uma fala corrente que os professores no Brasil, de modo geral, têm má formação acadêmica. Essa fala era comum entre os gestores da FRM?
- 8) E você, encontrou professores bem ou mal formados academicamente?
- 9) Qual o perfil dos professores que chegam ao Autonomia? E chegam ao programa por que razão?
- 10) E quanto aos alunos? Qual o perfil de um aluno para ingressar no Autonomia?
- 11) O mau desempenho escolar desses alunos antes de chegarem ao PA é resultado de...
- 12) Houve alguma mudança da sua percepção sobre os professores e os alunos ao longo da sua convivência com eles?
- 13) O que é o Programa Autonomia? Quais seus objetivos, e como funciona?
- 14) Os professores têm Autonomia de trabalho no Programa Autonomia? Fale um pouco sobre esse ponto.
- 15) Você trabalhou como formadora em outros programas da FRM em outros estados? A metodologia é a mesma em todos os programas?
- 16) O programa enfrentou algum problema por conta de problemas administrativos da parte da secretaria de educação? Se sim, quais eram as queixas mais comuns entre formadores? E entre os professores da rede?
- 17) Na sua visão, tendo por base o que você conhece do Autonomia, quais os objetivos da Fundação Roberto Marinho ao oferecer esse programa para as redes públicas de ensino?
- 18) Também levando em conta o conhecimento que você tem do programa, qual o objetivo da SEEDUC-RJ ao adotá-lo?
- 19) Que tipo de habilidades e competências o Programa Autonomia se propõe a desenvolver nos alunos?

- 20) Você conhece as competências socioemocionais? Se sim, poderia falar um pouco sobre elas? Elas estão presentes na metodologia Telessala?
- 21) Você acredita que o programa prepara os alunos de forma satisfatória para o mundo do trabalho? Quais as estratégias usadas para dar essa formação? Que tipo de conhecimento se produz (ou se reproduz) numa classe do PA?
- 22) Você também atuou como supervisora? Fazia visita às classes? Se sim, me responda: de modo geral, os professores atuavam da maneira esperada pela FRM, seguindo o treinamento recebido? Havia algum tipo de “adaptação” ou “mudança” da metodologia na prática da sala de aula?
- 23) Que casos te chamaram mais a atenção, de bom uso e/ou mau uso da metodologia?
- 24) O sucesso do Programa Autonomia depende de...
- 25) Na sua percepção, e na percepção partilhada entre seus colegas formadores, qual ou quais os benefícios o Programa Autonomia deixou para a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro? (Algum benefício de ordem administrativa?)
- 26) E para os professores?
- 27) E para os alunos?
- 28) E para a sociedade?
- 29) Por fim, um tipo de programa como o Autonomia deve ter uma duração específica na rede ou deve se constituir uma modalidade nova de ensino para atendimento de alguns alunos? Por quê?