



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidade

Faculdade de Formação de Professores

Luciana Vilaça da Silva

O projeto de escola do Programa Autonomia

São Gonçalo

2016

Luciana Vilaça da Silva

O projeto de escola do Programa Autonomia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª Dra. Glauca Campos Guimarães

São Gonçalo

2016

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

S586 Silva, Luciana Vilaça.
TESE O projeto de escola do Programa Autonomia / Luciana Vilaça Silva. – 2016.

96 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Glaucia Campos Guimarães.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Política pública. 3. Autonomia. I. Guimarães, Glaucia Campos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

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

Assinatura

Data

Luciana Vilaça da Silva

O projeto de escola do Programa Autonomia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 29 de março de 2016

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Campos Guimarães (Orientadora)
PPGEDU Faculdade de Formação de professores da UERJ –
FFP

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Goulart Barreto
ProPed – Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dra^ª Elizabeth Menezes Teixeira Leher
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio –
EPSJU/FIOCRUZ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Aparecida e Severino, meu bem mais precioso. Cujo amor, cuidado e ensinamentos me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por tornar a realização desta pesquisa possível.

À minha orientadora professora Glaucia Guimarães, pela paciência, explicações e correções. Às professoras Elizabeth Leher e Raquel Barreto, que acompanharam meu início de vontade de pesquisar, em três anos de grupo de pesquisa durante a graduação e gentilmente voltam ao final (?) desta nova, e ao mesmo tempo, mesma, jornada.

Um grande autor disse que um verdadeiro amigo quando não pode carregar o fardo por você, carrega você. Por isto, neste fim de jornada agradeço aos que me auxiliaram até aqui. Os que me fizeram ver a verdade no “é melhor serem dois do que um sozinho, porque se um cai o outro levanta”. Amigos de anos, de sempre, não só chegaram como me trouxeram até aqui, como eu sempre digo: uma das partes mais bonitas de quem eu sou. Agradeço também aos colegas da minha turma de mestrado, quão precioso foi poder trocar e caminhar com vocês. À Priscila, que mesmo com a distância soube ser presentinho e me auxiliou lendo tanto meu texto para entrar, quanto o de encerrar. Ao Matheus, companheiro de jornada, que tornou o caminho mais leve com a empatia de quem passa pelo mesmo e o carinho de quem se importa.

À minha família que me deu meus sobrenomes, valores, preceitos e me ensinou que em trabalhar duro e “ter o bichinho que anda na cara” está o real orgulho. Uns mais perto, outros a horas de viagem, mas sempre meu porto seguro, lugar de descanso e refrigério. Um agradecimento especial a minha vovó Raimundinha, avó que Deus me deu e que durante esse percurso descansou, deixando antes, como últimas palavras a mim, uma “bença” antes de eu embarcar em uma viagem de pesquisa. “Bença” que durará para sempre nas lembranças e que se fará presente toda vez que cantar a canção que ela cantou para mim até que fosse vez de eu cantar para ela.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

SILVA, Luciana V. *O ideal de escola pública no Programa Autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta pesquisa tem a intenção de problematizar os modos pelos quais os ajustes realizados na educação pública brasileira têm sido definidos em nome de conformações da economia mediante os mecanismos de desregulamentação, flexibilização e descentralização (FRIGOTO, 2006). A proposta é a de estudar o Programa Autonomia, buscando entender a que projeto de escola ele está ligado e suas demandas históricas, nacionais e internacionais que motivaram seus objetivos, parâmetros e desenvolvimento. Por meio da Análise Crítica do Discurso do Programa “Autonomia” da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, esta investigação procura evidenciar como tem acontecido a mudança de foco da educação como um direito social para um serviço a ser adquirido, observando a entrada de parâmetros de mercado que definem o que é uma educação de qualidade, em uma crescente dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. O questionamento toma como referência e assume como possível perspectiva a “escola unitária” de Gramsci (1985), aquela que não é específica para um grupo social e que não se limita a um interesse utilitário e pragmático. Não sendo, então, dividida por classes de modo a perpetuar dominantes e subalternos, esse tipo de educação é instrumento crucial para as transformações sociais, políticas e econômicas. A escolha de discutir o projeto de escola defendido pelo Programa Autonomia se deu pelo número de alunos inscritos que cresceu vertiginosamente em um curto prazo de tempo e por este ter sido apontado como um dos grandes auxiliares da melhora do Estado *ranking* do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Como a perspectiva aqui assumida compreende os discursos vinculados às suas bases materiais, a análise de documentos do Programa Autonomia é desenvolvida em paralelo com a análise de políticas internacionais, com intuito de observar como as demandas dos organismos internacionais para a educação em países periféricos participam das diretrizes defendidas no Programa.

Palavras-chave: Programa Autonomia. Escola unitária. Políticas Públicas.

RESUMEN

SILVA, Luciana V. *Os ideais de escola pública no Programa Autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Este estudio pretende problematizar los modos por los cuales los ajustes realizados en la educación pública brasileña han sido definidos en nombre de conformaciones de la economía, por medio de mecanismos de desreglamentación, flexibilización y descentralización (FRIGOTO, 2006). La propuesta de esta investigación es estudiar el Programa Autonomia, buscando entender a qué proyecto de escuela él se refiere y comprender las demandas históricas, nacionales e internacionales, que lo motivaron, y sus objetivos, parámetros y desarrollos. Eso se hará por medio del Análisis Crítico del Discurso del Programa “Autonomia”, de la Secretaría de Educación del Estado de Río de Janeiro (Brasil). Ese análisis busca evidenciar como ha ocurrido el cambio de foco de la educación como un derecho social hacia un servicio a ser prestado y adquirido, observando la entrada de parámetros de mercado que definen lo que es una educación de calidad, en una creciente dominancia del pensamiento privatista como directiva educacional. El cuestionamiento toma como referencia y asume como posible perspectiva la “escuela única (o unitaria)” de Gramsci (1985), aquella que no es específica a un grupo social y que no se limita a un interés utilitario y pragmático. No siendo, entonces, dividida por clases, de modo a perpetuar dominantes y subalternos, ese tipo de educación es instrumento crucial para las transformaciones sociales, políticas y económicas. La opción de discutir el proyecto de escuela defendido por el Programa Autonomia ocurrió gracias al número de alumnos matriculados, que creció enormemente en un corto tiempo y gracias a este haber sido señalado como uno de los grandes ayudantes a la mejora del Estado en la clasificación del IDEB. Como la perspectiva aquí asumida comprende los discursos vinculados a sus bases materiales, el análisis de documentos del Programa Autonomia se desarrolla en paralelo al análisis de políticas internacionales, con la finalidad de observar como las demandas de las organizaciones internacionales para la educación en países en vías de desarrollo participan de las directivas defendidas en el Programa.

Palabras-clave: Programa Autonomia. Escuela Única. Políticas Públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cartazes de manifestação	13
Figura 2	Tabela INDEB	18
Figura 3	Many subjects not included	22
Figura 4	Reforma Carioca	70
Figura 5	Banco Mundial, 2001,p. 32	75
Figura 6	Recompensas profissionais (BRUNS, LUQUE, 2009. p. 64)	102

LISTA DE ABREVIACOES

ACD	Anlise Crtica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2010)
ADD	Avaliao de Desempenho Docente (SHIROMA; SCHNEIDER, 2012)
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educao Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CONAE	Conferncia Nacional de Educao
EJA	Educao de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetrio Internacional
FRM	Fundao Roberto Marinho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educao Bsica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministrio da Educao
PA	Programa Autonomia
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educao
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educao
PNUD	Programa das Naes Unidas para o Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informao e Comunicao
Unesco	Organizao das Naes Unidas para a educao, a cincia e a cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Naes Unidas para a Infncia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO	17
1.1	Revisão de literatura	24
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	30
2.1	Escola unitária em Gramsci	36
2.3	Metodologia de pesquisa	43
2.4	Prática da análise do discurso: pontos de justificativa da criação do Programa Autonomia	50
3	PONTOS DE JUSTIFICATIVA DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA	52
3.1	Correção de fluxo escolar: breve histórico	52
3.1.2	<u>A correção de fluxo escolar sob demanda organismos internacionais</u>	56
3.1.3	<u>A presença de discursos pró aceleração no Programa Autonomia</u>	64
3.1.4	<u>Considerações sobre a efetividade dos programas de aceleração</u>	66
3.2	Educação sob as “novas exigências do mundo do trabalho”	67
3.2.1	<u>Educação como estratégia internacional para o alívio da pobreza</u>	73
3.2.2	<u>Orientações voltadas ao ensino de competência no Programa Autonomia</u>	76
3.2.3	<u>A importância de uma educação para além das “exigências do mundo do trabalho”</u>	78
3.3	O papel conferido às tecnologias na educação	80
3.3.1	<u>O uso das TIC na educação no discurso de organismos internacionais</u>	83

3.3.2	<u>O papel das TIC no Programa Autonomia</u>	86
3.3.3	<u>Metodologia Telessala, o discurso salvador que sempre se faz novo</u>	87
3.4	O lugar do professor nas recentes reformas educacionais	90
3.4.1	<u>Como seria um professor excelente segundo o Banco Mundial</u>	96
3.4.2	<u>O papel do professor segundo o discurso do Programa Autonomia</u>	103
3.4.3	<u>A regulamentação da situação funcional do professor no Programa Autonomia</u>	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Regina Leite Garcia, no capítulo inicial do livro *Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador*, traz algumas reflexões interessantes para quem se propõe a realizar pesquisas na área da educação. Logo no início de seu texto, que é a abertura de um livro formado por texto de diversos pesquisadores, Garcia delimita um lugar comum entre todos eles: a afirmativa de que “ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da educação” e que esta é sítio onde as “classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem a partir de suas vivências e experiências” (p. 11 e 12). A autora afirma que há muitos anos tem mantido um diálogo preocupado com alguns companheiros e companheiras sobre o destino de suas pesquisas e escritos. Uma inquietação que lhes reaparece constantemente é “será que as nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola?” (p.13).

Tendo isto em vista separei três pontos levantados pela autora que me serviram de base para uma investigação pessoal sobre a motivação de meu(s) objeto(s) de pesquisa:

Pesquisamos para ganhar ponto nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir\consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade [...] Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projetos de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou simplesmente, nos pretendemos neutros? Afinal de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas?(MOREIRA; SOARES; FOLLARI; GARCIA, 2001, p.21)

Meu principal interesse na área de estudos educacionais são as políticas educacionais brasileiras, em especial as transformações em curso desde a década de 1990 marcadas pelas tentativas de desresponsabilização do governo e de barateamento da educação (BARRETO, 2009).

É possível notar uma redução dos direitos sociais adquiridos pela classe trabalhadora na reformulação da educação brasileira que está em curso desde os anos 1990, o que pode ser percebido pela fragmentação e diversificação dos diversos níveis educacionais. O crescente apelo às parcerias com a iniciativa privada e organizações não governamentais demonstram uma crescente descentralização da responsabilidade da manutenção escolar. Sai de foco a responsabilidade do governo em disponibilizar uma escola pública de qualidade, unitária, universal, gratuita e laica e centraliza-se o incentivo ao empenho individual e a exaltação de exceções bem sucedidas. As políticas parecem refletir e justificar que a maioria é pobre porque não conseguiu uma boa educação em vez de assumir que, de fato, é o oposto não conseguiram uma boa educação por sê-lo (FRIGOTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009)

No Brasil os meses de junho e julho de 2013 foram marcados por diversas passeatas e protestos. Muitas pautas foram debatidas, combatidas e, até mesmo, esbravejadas. As questões ligadas à área da educação me despertaram maior interesse. Entre muitos pedidos por “escolas padrão FIFA”¹ e maior investimento na educação uma pauta me chamou atenção em especial:



Figura 1 - Cartazes de manifestação²

Os profissionais da educação debatiam sobre suas condições de trabalho, discutindo situações como: a falta de tempo para preparação de aulas; o fato de que em uma mesma matrícula tem de atender diversas escolas; a posição de “professor polivalente” que é aquela em que o docente assume responsabilidade por matérias que não são do seu campo de estudo de formação; entre outros.

Na época em que essas manifestações ocorreram estava finalizando minha monografia no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A monografia sob o título *Despindo Godot – Uma análise do olhar fetichista do uso das TIC na educação* propunha analisar os problemas gerados pela falta de metodologias de apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e pela simplificação na reconfiguração do trabalho docente em conjunto com a peça *Esperando Godot* de Samuel Beckett, uma obra de Teatro do Absurdo. Comparando o professor e sua relação com a entrada das TIC em seu campo laboral e os personagens a esperar Godot.

¹No ano de 2014 o Brasil foi o país sede da Copa do Mundo promovida pela Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA). Para a realização do evento a FIFA exige o cumprimento de algumas medidas e normas com padrões de exigência altos e precisos.

² Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/cartazes-das-manifestacoes/platb/>> Acesso em: 30 julho 2013

Na pesquisa foi possível notar como se tem atribuído às TIC o papel de força motriz capaz de gerar mudanças inexoráveis, sem considerar os contextos histórico e socioeconômico nos quais estão inseridas. Esta concepção funda uma visão fetichista do uso das TIC na educação, supondo que a simples presença destas tecnologias seja capaz de dar conta de todos os problemas e, até mais, que a sua presença seja capaz de romper barreiras, redefinir limites.

Na década de 1970 surgiram políticas educacionais sob a influência de uma abordagem tecnicista do ensino. Com isto, materiais auto instrucionais (tecnologias educativas) foram produzidos em série para o ensino de conteúdos específicos, sustentados por argumentos que defendiam que o seu uso atendia às diferenças individuais dos alunos (BARRETO, 2004 e 2007). Ou seja, o deslocamento da tecnologia para a posição de sujeito não é algo novo.

A pesquisa foi concluída apontando o notável empobrecimento do trabalho docente nessa concepção tecnicista da educação, uma vez que a sua principal finalidade é a gestão de referência, um trabalho de tutor com os programas centrados no uso das tecnologias em pacotes prontos, e por que não dizer, “enlatados”. E problematizando os modos pelos quais ao mesmo tempo em que a autonomia dos indivíduos em seu processo de trabalho é reduzida aumenta-se a responsabilização destes nos resultados. Foi notado que os professores seguem culpabilizados pelos problemas da educação, recebendo pacotes de materiais de ensino que mais servem para treinamento para as avaliações do governo (a nível estadual e nacional) do que para auxiliá-los em suas reais necessidades.

Uma pesquisa mais que trazer respostas gera novas perguntas. Concluí na pesquisa anterior que os professores têm recebido as tecnologias não como um acréscimo para sua prática e sim como fórmulas rígidas, que os pacotes mais serviam para treinar competências simples do que para uma educação integral do aluno. Que total salvação da educação apenas com o uso das TIC, tal como o Godot da obra teatral, não chegou, nem chegará. Tendo isto em vista foram surgindo outras inquietações de pesquisa. Tais como: o que acontece com os alunos que não atingem a meta esperada com as fórmulas rígidas implantadas; que tipo de educação é esta onde a comprovação de qualidade está ligada a testes que aferem competências básicas; se os professores estão nas ruas lutando por melhores condições de trabalho e autonomia pedagógica, estes programas de educação rápida e facilitada não respondem aos interesses deles, então respondem a quais interesses? De quem?

Com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), foi possível observar a presença de expressões e formações discursivas³ da área da administração e da economia de mercado no âmbito educacional internacional e nacional, tendo em vista o conceito de “comodificação” (FAIRCLOUGH, 2001). Este trabalho tem por pretensão aprofundar a análise, procurando observar como as noções e formações discursivas vão produzindo projeto de escola afinado com as políticas, projetos e programas públicos em âmbito nacional e, mais especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, o Programa Autonomia⁴. Essas mudanças respondem a um projeto societário, o intuito desta investigação é debater o quanto o projeto de escola do Programa Autonomia se distânciava do ideal de escola pública unitária (GRAMSCI, 1985). A proposta é estudar o Programa Autonomia considerando os desdobramentos de um projeto de escola voltado para atender as demandas do mercado. Entender as demandas históricas, nacionais e internacionais que o motivaram, seus objetivos, parâmetros e desenvolvimento.

Com o referencial teórico formado e tendo definido com que projeto de sociedade esta pesquisa está comprometida e a que projeto de sociedade esta pesquisa se opõe (GARCIA, 2001) o Programa Autonomia será analisado. Este programa foi escolhido, pois tem sido apregoado como uma grande solução para os problemas da educação no Rio de Janeiro, impondo-se como modelo para o sistema federal, impulsionando a Base Nacional Comum Curricular, bem por conta de auxiliar a solucionar dois grandes problemas da mesma: a distorção idade-série e o baixo rendimento do estado nas primeiras avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵. Dentre as inquirições a serem feitas sobre o programa duas se destacam: como um dos estados com maior Produto Interno Bruto (PIB) do país chega a necessitar tanto de programas de aceleração para a redução da disfunção idade série e que tipo de formação é oferecido nesta modalidade de educação.

A análise de documentos do Programa Autonomia é feita em paralelo com a análise de políticas internacionais. O corpus de análise do objeto de pesquisa é constituído pelo cruzamento de documentos elaborados pelo BM e Unesco para países periféricos e associados

³ “formações discursivas” são definidas por Foucault (2009) como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”; conjunto este de enunciados identificáveis por seguir um mesmo sistema de regras como também “histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.” (p. 132-133)

⁴ SEEDUC – O que é o programa autonomia. Disponível em:

<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602> Acesso em: 15 out. 2014

⁵ Portal do MEC – IDEB – Apresentação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> Acesso em: 15 de outubro.

à documentos das políticas nacionais – MEC e SEEDUC - com intuito de observar como as demandas sugeridas estão presentes nos documentos e diretrizes do Programa Autonomia.

A metodologia utilizada neste trabalho é a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Para autor os textos, como elementos dos eventos sociais, produzem efeitos que são determinados por uma relação dialética entre estes e o contexto social. Nesse sentido, o discurso é assumido como prática política e ideológica, representando e significando o mundo em construção. Daí que a linguagem colabora com a manutenção ou com a transformação de práticas sociais, incorporando, nesse processo, traços dessas práticas.

Este trabalho não tem um fim em si mesmo. É o início de uma busca que pretende basear-se na análise de algumas políticas e suas articulações, em seus desdobramentos pressupostos (prometidos?) e reais. Tal qual um estopim, como o desejo de uma busca que pode ser descrita nos versos de Caetano Veloso e Gilberto Gil⁶:

Atenção, tudo é perigoso;
tudo é divino maravilhoso.
Atenção para o refrão:
É preciso estar atento e forte.
(Caetano Veloso e Gilberto Gil – Divino Maravilhoso)

⁶Divino Maravilhoso é uma canção composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil 1968. Ficou conhecida na voz de Gal Costa que a gravou para o álbum Gal Costa de 1969.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

No ano de 2007, no mês de abril o governo federal baixou o Decreto nº 6.094⁷ cujo desígnio foi implementar o Plano de Metas Todos Pela Educação “visando a mobilidade social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Nos incisos deste decreto são descritas diretrizes para alcançar a pretensa melhora na educação. É possível notar nessas diretrizes para a área educacional um acentuado uso de termos ligados à área de comércio e ênfase em gestão, como forma de atingir as melhorias pretendidas.

No Capítulo II deste mesmo decreto é apontada a forma pela qual o alcance destas metas será aferido:

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007. p.4)

No ano de 2009 a rede estadual do Estado do Rio de Janeiro ocupava a 26ª posição no *ranking* nacional. Todavia a rede estadual de ensino público obteve em 2013/2014 nota 3,66 no IDEB e avançou 11 posições na classificação nacional, pulando da 15ª posição no *ranking* anterior para a quarta, ficando atrás apenas de Goiás (3,8), São Paulo (3,7) e do Rio Grande do Sul (3,7). Como é demonstrado neste gráfico retirado de uma matéria publicada no site oficial da SEEDUC⁸.

⁷BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 10 fev. 2015.

⁸SEEDUC. Secretário destaca conjunto de ações que resultaram na conquista de 11 posições no raking do IDEB 2012: Disponível em: <[HTTP://WWW.RJ.GOV.BR/WEB/SEEDUC/EXIBECONTEUDO?ARTICLE-ID=1045928](http://WWW.RJ.GOV.BR/WEB/SEEDUC/EXIBECONTEUDO?ARTICLE-ID=1045928)>Acesso em:10 fev. 2015.

IDEB: Ensino Médio, Rede Estadual					
IDEB					
Unidades da Federação	2005	2007	2009	2011	Posição em relação a 2009
1 Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	1
2 São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	4
3 Paraná	3,3	3,7	3,9	3,7	-2
4 Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,7	1
5 Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	11
6 M. G. do Sul	2,8	3,4	3,5	3,5	1
7 Roraima	3,2	3,1	3,5	3,5	2
8 Tocantins	2,9	3,1	3,3	3,5	4
9 Amazonas	2,3	2,8	3,2	3,4	4
10 R. G. do Sul	3,4	3,4	3,6	3,4	-6
11 Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	0
12 Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,3	-9
13 Acre	3,0	3,3	3,5	3,3	-5
14 Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	-4
15 Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	11
16 Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,1	-2
17 Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	0
18 Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	3,1	3
19 Amapá	2,7	2,7	2,8	3,0	4
20 Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	-2
21 Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	-6
22 Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	5
23 Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	-4
24 Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	-2
25 R. G. do Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	-1

Figura 2 - Tabela IDEB – (Seeduc. 2012)

Nesta matéria, publicada em 14 de agosto de 2012, são utilizados trechos de uma entrevista coletiva à imprensa, concedida pelo secretário de Estado de Educação. Wilson Risolia discorre sobre a divulgação do *ranking* do IDEB 2011, afirmando que essa evolução é reflexo de um conjunto de ações sincronizadas realizadas desde que assumiu a Secretaria em 2011, mais especificamente:

Para melhorar a qualidade do ensino da rede estadual e, conseqüentemente, alcançar melhor colocação no ranking do Ideb, a Seeduc colocou em prática diversas ações estratégicas, entre elas a implementação do **Currículo Mínimo**; aumento do número de alunos em reforço escolar (de 60 mil em dezembro de 2010 para 160 mil em dezembro de 2011); redução da carência de professores (de 12 mil em dezembro de 2010 para 1.000 em dezembro de 2011); **implementação de ferramenta de gestão escolar (Gide)**; processos seletivos para funções estratégicas, como direção de escolas; **remuneração variável por metas**

atingidas; criação de benefícios para os docentes, como auxílio transporte; regularização dos passivos com servidores; **redução de gastos na ordem de R\$ 165 milhões em 2011;** investimento de R\$ 120 milhões na infraestrutura das unidades escolares; maior investimento por aluno (de R\$ 2.700,00 no final de 2010 para R\$ 4.061,00 no final de 2011); formação continuada para os professores (4 mil docentes em 2011 e 7 mil, em 2012); e **avaliações diagnósticas bimestrais (Saerjinho).**
(SEEDUC, 2012 - Grifo nosso)

Além das mudanças apontadas pelo então secretário estadual de educação como justificativas do aumento do IDEB no estado do Rio de Janeiro, em 2009, em uma parceria da SEEDUC com a Fundação Roberto Marinho, é produzido o Projeto Autonomia mais tarde alçado ao programa. Na categoria de programa os alunos matriculados no PA não realizam a Prova Brasil⁹ o que ajuda a elevar o IDEB do estado. Ajuda a elevar também o fato do programa diminuir o índice de distorção idade-série e a repetência escolar.

Este projeto foi introduzido nas unidades escolares do Estado como uma alternativa para a solução do problema de distorção idade-série como uma proposta de aceleração de formação, na qual o aluno que integra o projeto tem sua formação concluída em 12 meses no Ensino Fundamental II e 18 meses no Ensino Médio. Este projeto atenderia alunos com idades entre 13 e 17 anos para o Ensino Fundamental, e entre 17 e 20 anos para o Ensino Médio. O Autonomia tem um professor para trabalhar todas as disciplinas (professor polivalente) que utiliza o material do Telecurso, livros e DVDs, e a metodologia Telessala para ensinar todas as disciplinas. O professor recebe um guia de conteúdos a serem ministrados e sua ordem. As instruções são claras de qual videoaula utilizar, em que DVD se encontra e que seus alunos após assistir as teleaulas devem acompanhar o conteúdo visual pelos livros didáticos que têm os principais conceitos resumidos juntamente com exercícios

As aulas seguem uma metodologia de organização de tempo modular. As disciplinas são organizadas em módulos: quatro módulos para o Ensino Médio com três disciplinas cada e três módulos para o Ensino Fundamental II com duas disciplinas por módulo. O professor do Programa Autonomia é nomeado de “professor regente” e é o único responsável pelos conteúdos, ministrados 4 horas por dia e cinco vezes por semana, totalizando 20 horas semanais. O professor regente é um professor da rede estadual cedido ao programa, caso haja interesse, mas também estão condicionados aos critérios da SEEDUC para participar da seleção. Os profissionais que trabalharão com o programa

⁹ Prova Brasil segundo o MEC é uma avaliação para diagnóstica, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). E têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

passam por um período de capacitação por profissionais do Telecurso para aplicar a metodologia telessala.

Em setembro de 2011 o economista Reynaldo Fernandes, o então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e criador do IDEB, concedeu uma entrevista à Revista Educação¹³ discorrendo sobre a concepção e adoção de um sistema baseado em avaliação e a criação de metas e compromisso de gestores para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Desta entrevista serão destacados e discutidos alguns pontos.

A ideia de se definir uma referência única, nacional e objetiva para todas as escolas do país foi inspirada em alguma experiência internacional?

É uma tendência internacional. A partir do final dos anos 80, surge a ideia de avaliações mais centralizadas na Europa e nos Estados Unidos. Os Estados Unidos, um país muito descentralizado, têm, hoje, uma lei federal que obriga cada Estado a avaliar os alunos e a divulgar os resultados. Além disso, as pesquisas mostram que nas localidades onde é realizada avaliação por escola as notas aumentam mais rapidamente. Antes do **No ChildLeftBehind [lei aprovada em 2002, no governo Bush, que visa à melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado em resultados]**, a maioria dos Estados já tinha sistema de avaliação. Nos que primeiro criaram um sistema, a evolução do desempenho dos alunos foi mais acentuada. Esses sistemas fazem com que as escolas e os dirigentes dos sistemas (secretários, prefeitos e governadores) se sintam responsáveis pelo desempenho. **É a ideia de responsabilização, de accountability.** Usamos a experiência internacional, mas fizemos um índice para a realidade brasileira. Aqui há o problema da repetência, que quase inexistente nos países desenvolvidos. Outra coisa: em geral, quando se põem metas, cria-se uma meta igual para todos. Não fizemos isso, calculamos um "esforço", metas individuais, a fim de criar condições para que a meta geral seja atingida. Isso é inovador.

(FERNANDES, 2011. grifo nosso)

Diane Ravitch em 2010 lançou um livro intitulado *The Deathand Life oftheGreat American School System*, traduzido e lançado no Brasil em 2011, pela editora Sulina, com o título *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Ravitch é atualmente professora e pesquisadora de educação na Universidade de Nova York. Nos anos 1991 a 1993 foi secretária-adjunta de educação e conselheira do secretário de Educação na administração do governo George Bush, Lamar Alexander.

Anteriormente, o então presidente Bill Clinton havia apontando Ravitch para a Junta Nacional de Assessoramento Governamental, que supervisiona as testagens federais. Neste livro, a autora analisa sua carreira na reforma educacional americana e repudia posições que defendeu anteriormente. Suas críticas são baseadas nos 40 anos de pesquisa e experiência. Na publicação, questiona ideias populares hoje para reestruturar as escolas como: privatização, testes padronizados, responsabilização punitiva e multiplicação irresponsável

de escolas autônomas. Em sua abordagem tenta demonstrar como o modelo empresarial não é uma forma apropriada de melhorar as escolas.

A autora opina sobre os erros de programas como o *No Child Left Behind* e do sistema de *accountability*, explicando que para atingir os objetivos quase utópicos, como ter 100% de proficiência dos alunos até 2014, os estados acabaram por reduzir suas exigências e diminuir seus padrões, ao final escolas que não atingiram as metas foram punidas e algumas até fechadas. As estratégias de avaliações e responsabilização levaram a inúmeras táticas de manobras. Essas estratégias também levaram a uma crescente redução do currículo, associado a recompensas e sanções em avaliação de habilidades básicas em leitura, matemática e ciências.

Ravitch aponta que as melhores escolas têm alunos que nasceram em famílias que apoiam e estimulam a educação e defende que as escolas precisam de um currículo sólido em todas as disciplinas lecionadas: leitura, ciências, matemática, história e artes.

Desestimula a ênfase em um currículo básico, estruturado em desenvolver habilidades para realizar testes.

Reynaldo Fernandes não era ignorante às críticas ao sistema. Em sua, anteriormente citada, entrevista à Revista Educação ponderou sobre:

P: Há quem defenda que esse sistema pode gerar distorções no currículo, além de instaurar uma meritocracia.

R: Isso é polêmico no mundo inteiro. Primeiro, os estudos empíricos mostram que a divulgação dos resultados de avaliações por escola e a fixação de metas melhoram as notas. Não há dúvida quanto a isso. Antes, era tudo muito "eu acho", agora não. Existem as experiências dos anos 90, com estudos e resultados inequívocos. Quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. **Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos, isso aconteceu.** Esses argumentos não têm como ser revidados. **Mas não se pode deixar de dar um "remédio" para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar.** Temos de ver se é melhor ou pior para a qualidade da educação. Acho que é melhor. Os efeitos colaterais devem ser combatidos. Quando a primeira-ministra Margareth Thatcher fez a reforma educacional, diziam que era uma visão de direita. Quando o Tony Blair se tornou primeiro-ministro, acreditavam que ele suspenderia a reforma. Mas ele a reforçou e combateu os "efeitos colaterais". **Criou um programa de combate à exclusão dos piores estudantes, e as expulsões de alunos diminuíram absurdamente.** (FERNANDES, 2011. grifo nosso)

Ou seja, são reproduzidas iniciativas que não tiveram o resultado esperado. De fato, o programa *No Child Left Behind* é chamado de *Lost Decade for Educational Progress* em tradução literal, a década perdida do progresso educacional, ou como é comumente

chamada no Brasil, “a década perdida da educação americana” (FREITAS, 2012). Todavia essa cópia é feita acreditando que essas falhas sejam corrigidas.



Figura 3 - Many Subjects not Included¹⁴

Quanto ao combate da exclusão de alunos, nas metas atuais para a melhora da qualidade da educação brasileira, é possível notar diretrizes que estimulam a permanência dos alunos na escola tanto que, de fato, isso conta até mesmo para a nota do IDEB. As medidas para a garantia da permanência dos alunos na escola têm diversas formas, tais como: contrapartida exigida de famílias que participam de programas assistenciais, forma de bonificação e sanção para escolas dependendo do seu número e evasão e programas específicos para o combate da evasão; como é o caso do Programa Autonomia.

O site *avaliacaoeducacional.com*, do professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Luiz Carlos de Freitas, tem se mostrado um campo fértil para notícias e debates sobre as mudanças na educação nacional. Em uma postagem de seis de novembro de 2014 intitulada “IDEB: pode ser pior do que parece”¹⁵, Freitas recebeu um comentário de um leitor que o instigou a publicá-lo, em destaque, no dia nove do mesmo mês, sob o título de “Por dentro da escola”¹⁶. Segue abaixo para consideração a referida postagem:

Um leitor me envia a seguinte descrição:

“Acabo de receber por email a informação de que a escola em que trabalho conseguiu um dos maiores IDEB do país. Pulou de 2,2 em 2011 para

¹⁴ Many Subjects not included. Disponível em: <<http://ejohnston.weebly.com/many-subjects-not-included.html>> Acesso em: 15 jan. 2015

¹⁵ FREITAS. Luis C. *IDEB: pode ser pior do que parece*. 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/06/ideb-pode-ser-pior-do-que-parece/comment-page-1/#comment-2471>> Acesso em: 30 fev. 2015

¹⁶ FREITAS. Luis C. *Por dentro da escola*. 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/09/por-dentro-da-escola/>> Acesso em: 30 fev. 2015

4,2 no que acabou de sair. Assim como a informação da possibilidade do recebimento de bonificação por resultados.

O Secretário de Educação do Estado comemorou o resultado do IDEB, entretanto o que ele não menciona é que retirou parte considerável dos alunos com defasagem idade-série do ensino regular, colocando-os no chamado Projeto/Programa Autonomia (classes de aceleração) e que no último ano os professores foram surpreendidos no último conselho de classe do ano com a informação que algumas disciplinas como língua estrangeira não reprovariam. Além de se criar outros entraves para a reprovação de alunos, como a obrigação de ter que elaborar um plano de estudos detalhado e diferenciado para cada aluno que ficou em dependência.

Juntando isto com a política de responsabilização, o sujeito obviamente alterou mecanicamente o fluxo escolar para que o índice subisse. E ainda tem coragem de comemorar isso.”
(FREITAS, 2014)

Há um conjunto de programas de aceleração da aprendizagem que vêm sendo amplamente difundidos no Brasil com o objetivo de corrigir o problema da distorção idade-série. Os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), decênios 2001-2010 e 2011-2020, evidenciaram grande preocupação com o problema da distorção idade-série. Algumas de suas metas têm objetivos específicos para a correção do fluxo escolar, com atenção especial aos elevados índices de reprovação. O Programa Autonomia se inscreve num conjunto de programas de aceleração da aprendizagem.

Em 04 de Junho de 2009 no Estado do Rio de Janeiro foi institucionalizado pela Resolução SEEDUC 4295 o Projeto Autonomia que teve suas diretrizes estabelecidas no contrato nº38/2008¹⁷ firmado com a Fundação Roberto Marinho, que é detentora de sua metodologia. A parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho (FRM) funciona com uma divisão das responsabilidades pelo funcionamento do programa. À SEEDUC cabe o papel de gestora do programa, coordenando as funções administrativas, assegurando a formação de turmas, implementando e monitorando o programa nas unidades escolares e sendo responsável por adquirir o material didático da FRM. À FRM, cabe o acompanhamento pedagógico das turmas do programa, a formação dos professores e supervisores, e a gestão pedagógica. É possível notar como nessa divisão de atribuições que à SEEDUC cabem atribuições, sobretudo, administrativas, enquanto o trabalho pedagógico fica a cargo da instituição privada detentora da metodologia.

¹⁷ Diário Oficial do Rio de Janeiro, nº237 – Parte I. 18 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NDEwNA==&ip=Mjk=&s=MDRhNzU3NmQ2YmIzYTY3NWVjZmEzNWlxNDMwOWNkZmM=> Acesso em: 15 maio. 2015.

Considerando isso segue o desejo de estudar melhor o Programa Autonomia, investigando-o não por sua funcionalidade, mas questionando que funcionalidade é esta. Que “efeitos colaterais” teremos ao continuar aceitando certos “remédios” e até que ponto “atender as exigências do mundo do trabalho” é uma boa proposta para a Educação Básica?

1.1 – REVISÃO DE LITERATURA

O Programa Autonomia foi introduzido nas unidades escolares do Estado como uma alternativa para a solução do problema de distorção idade-série como uma proposta de aceleração de formação, na qual, aluno que integra o projeto tem sua formação concluída em 12 meses no Ensino Fundamental II e 18 meses no Ensino Médio. Este projeto atenderia alunos com idades entre 13 e 17 anos para o Ensino Fundamental, e entre 17 e 20 anos para o Ensino Médio. O Autonomia tem um professor para trabalhar todas as disciplinas que utiliza o material do Telecurso, livros e DVDs, e a metodologia Telessala para ensinar todas as disciplinas. As aulas seguem uma metodologia de organização de tempo modular. As disciplinas são organizadas em módulos: quatro módulos para o Ensino Médio com três disciplinas cada e três módulos para o Ensino Fundamental II com duas disciplinas por módulo. O professor do Programa Autonomia é nomeado de “professor regente” e é o único responsável pelos conteúdos, ministrados 4 horas por dia e cinco vezes por semana, totalizando 20 horas semanais. O professor regente é um professor da rede estadual cedido ao programa, caso haja interesse, mas também estão condicionados aos critérios da SEEDUC para participar da seleção. Os profissionais que trabalharão com o programa passam por um período de capacitação por profissionais do Telecurso para aplicar a metodologia telessala.

Esta revisão de literatura foi feita no mês de fevereiro do ano 2015 usando como palavras chaves, Programa Autonomia e Projeto Autonomia refinando a busca de nos anos de 2009 (início do projeto) até o ano corrente. As buscas realizadas no Google Acadêmico (<http://scholar.google.pt>), no portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>), no Science Electronic Library Online – Scielo – (<http://www.scielo.org/>), e no Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) não geraram resultados de trabalhos relativos ao programa.

O Programa Autonomia é um programa recente e a busca por trabalhos sobre ele não derivou em muitos resultados. A procura direta no site de pesquisas Google (<http://google.com.br>) foi a única que gerou resultados, sendo estes em maioria notícias, e em apenas três trabalhos acadêmicos. Trabalhos estes que serão relatados nessa revisão de literatura. Sendo duas dissertações de mestrado e outro trabalho publicado em um congresso.

A dissertação *Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: Possibilidades de diminuir a distorção idade série*¹⁰ foi defendida por Luciana Gomes Magalhães sob orientação da professora Márcia Cristina da Silva Machado no programa de mestrado Educação e Gestão Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2011. A autora começa sua pesquisa identificando que o ponto de escolha do programa como tema se deu pelo baixo índice no IDEP do estado do Rio de Janeiro e da implantação do projeto como solução adequada para garantir a aprendizagem dos alunos e corrigir o fluxo na rede. O objetivo de sua pesquisa foi “propor melhorias no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da análise do processo de implementação do referido programa em três escolas da rede”. Seu método de foi pesquisa empírica, valendo-se do método qualitativo, realizado em três escolas localizadas no município de Nova Iguaçu e utilizando “ferramentas para a coleta de dados, como: a análise documental e bibliográfica; entrevistas com os gestores das escolas pesquisadas e observações indiretas à implementação do programa” (p.10). A autora conclui que: “Os dados mostram que nas escolas em que o gestor está mais integrado às políticas estaduais, os resultados tendem a ser melhores” (MAGALHAES, 2011, P.10), portanto ao final de seu trabalho sugere “um plano de ação a ser aplicado em todas as escolas contempladas com o Programa Autonomia por possuírem altos índices de alunos em distorção idade-série.” (p.10)

Todavia, como minha pesquisa tem por foco o tipo de escola promovida pelo Programa Autonomia, analiso apenas as questões da dissertação relativas às visões sobre a prática de gestores que participaram do Programa Autonomia. Primeiramente é necessário ressaltar que em sua pesquisa a autora considera como apenas uma das maneiras de medir a eficácia do programa os números gerados pelos alunos deste em

¹⁰ MAGALHÃES. Luciana. G. *Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: Possibilidades de diminuir a distorção idade série*. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/estudo-do-programa-autonomia-em-tres-escolas-de-nova-iguacurj-possibilidades-de-diminuir-a-distorcao-idade-serie/>> Acesso em 19 abril, 2015

testes padronizados. Defende várias vezes que o programa trabalha para devolver a autoestima desses alunos em defasagem idade-série que “são, em geral, jovens marcados pela reprovação, pelo fracasso, abandono escola (...) que na maioria das vezes não conhecem suas potencialidades e não acreditam que são capazes de trilhar um caminho de sucesso”(p.81). Por isso é possível encontrar no texto várias passagens em que a autora e os gestores entrevistados exaltam a postura mais próxima de alguns professores com seus alunos, que chegavam a ligar para os faltosos e se preocupavam com a vida destes alunos fora do ambiente escolar. Considera que o trabalho neste programa deve ter uma forte tendência a dimensão sócio emocional (ou não cognitiva), porém sem negligenciar a “dimensão cognitiva e dos conteudistas”(p.82). A dissertação se encerra defendendo que para o sucesso do programa é necessário que o gestor saiba escolher bem um professor com perfil adequado para atender a turma que gestor e professor trabalhem juntos em um “planejamento estratégico”(p.92).

A dissertação *Valores e usos do tempo dos professores: A (com)formação de um grupo profissional*¹¹ foi defendida por Amanda Moreira da Silva sob orientação da professora Libânia Nassif Xavier no programa de pós graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2014. O cerne da pesquisa é o conceito de tempo “tendo-o como instrumento para pensar os valores e usos do tempo dos professores: a expropriação do tempo, a sua relação com o tempo de trabalho, com o “tempo livre”, com o tempo de deslocamento, entre outros tempos”.

Na parte inicial de sua pesquisa a autora discorre sobre as condições de trabalho docente, os problemas com tempo de deslocamento e de trabalho fora de sala de aula que continua sendo necessário, mas que continua sendo reduzido nas reformas educacionais. Em concordância com o tema, é possível afirmar que dentre os professores entrevistados a questão do tempo foi ponto fundamental para a entrada e/ou permanência destes professores no projeto. Tanto o tempo despedido com deslocamento, afinal como professores do Programa Autonomia conseguiam cumprir sua carga horária em uma mesma escola, quanto com tempo de planejamento reduzido, o programa oferece uma gama de vídeos aulas e roteiros para estudo, quanto com a possibilidade de despender um tempo maior com os mesmos alunos, criando laços.

¹¹ SILVA. Amanda. M. *Valores e usos do tempo dos professores: A (com)formação de um grupo profissional*. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/damandamoreira.pdf> > Acesso em: 19 abril 2015.

Outras possibilidades para a adesão foram levantadas, tais como “a perspectiva de ter aumento salarial” e a “crença de que o Programa contribui para melhorar a qualidade do ensino”, reforçando uma “visão missionária de sua profissão e uma visão assistencial do Programa” (SILVA, 2014. p. 30).

Todavia como esta minha pesquisa tem por foco o tipo de escola promovida pelo Programa Autonomia enfocarei em trechos dessa dissertação em que Amanda da Silva discorre sobre suas visões sobre a prática de professores que vivenciavam o Programa Autonomia. Dois dos problemas mais citados pelos professores são: a carência dos alunos que muitas vezes demandam do professor uma posição mais paternalista e a falta de condições de trabalho seja por falta de material, por baixos salários e, por conseguinte, a necessidade do professor em ter várias escolas (públicas e particulares).

Silva (2014, p.74) ratifica que “nenhum dos entrevistados afirmou ter aderido ao Programa por acordo com a metodologia ou por acreditar que trabalhar com o Programa seria importante profissionalmente”.

Quanto à questão do trabalho elencarei pontos positivos e negativos levantados pelos professores entrevistados. São os positivos: a relação de afetividade “A relação é bem íntima porque a gente tá muito tempo junto, né?”; turmas menores; trabalho mais recompensador: “O tempo que eu tenho dentro da sala de aula é maior, eu posso buscar qualidade pra eles”; ser um local onde podem desenvolver com os alunos outras atividades “E você pode desenvolver trabalhos manuais pra que eles possam ganhar um trocadinho, entendeu? ” Esta professora defende isto afirmando que “A vida não tá fácil pra ninguém. De alguma forma ele vai se virar, ele vai dar os pulos dele para conseguir tirar um dinheirinho”. Pontos negativos: apesar da grande gama de materiais de apoio disponíveis há um engessamento do professor “Eu como professor de Educação Física tenho que dinamizar aula de matemática, biologia, física... Em alguns momentos isso inviabiliza um conhecimento maior por parte do aluno”; a dificuldade de evoluir os conteúdos além do básico: “Todos os dias ali com ele sem ele saber aquele conteúdo e eu pude contribuir para ele. Agora em relação ao mercado de trabalho, o ENEM, vestibular, aí é outra história” (p.117).

A autora concluiu esse trabalho afirmando que em nenhum momento tendeu a olhar os professores do Programa Autonomia como alienados, considera suas articulações e apropriações do conteúdo do programa em sua prática. Todavia tece suas críticas apontando a contínua degradação profissional do magistério nas últimas décadas

e a crescente perda da autonomia pedagógica pelos processos de massificação do ensino.

O Programa Autonomia contribui sim para a alienação do trabalho docente, pois há uma clara separação entre concepção e execução. Para a Fundação responsável pelo Programa, o professor é visto como um entregador de pacotes de ensino, ou em outros termos, um *mediador* da aprendizagem, ou seja, dentro dessa lógica educacional, o professor deixa de ser um formulador de conhecimentos e de metodologias de ensino, elemento central no processo ensino-aprendizagem.
(SILVA, 2014)

O trabalho *O conceito de “cidadania regulada” e a análise de políticas educacionais*¹² de Jaqueline Tavares de Souza publicado no ano de 2014 no ReLePe II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Espistemológicos en Política Educativa. O trabalho teve por objetivo refletir o conceito de “cidadania regulada” de Wanderley Guilherme dos Santos, utilizando como objeto de estudo o *Projeto Autonomia* (agora programa). A autora pontua que este trabalho não tem por objetivo “investigar a eficiência ou ineficiência do Projeto Autonomia do ponto de vista pedagógico e sim definir as características organizacionais encontradas no Projeto em questão (p.3)”.

Neste, Souza (2014) analisa a questão de parcerias público-privadas como no caso do Programa Autonomia da SEEDUC com a Fundação Roberto Marinho que é a detentora da metodologia Telessala utilizada no programa: “Assim, cada vez mais se observa a privatização do fornecimento de atividades educacionais, mas que continuam mantendo financiamento do setor público” e que isto vai além de um “apadrinhamento” de escolas e sim reflete a penetração do setor privado em “toda dimensão da escola pública” (p.15). Ao longo do trabalho a autora aponta fatos que tendem a confirmar que o programa se encaixa em uma perspectiva neoliberal de formação rápida, o máximo privada possível e que se sustenta em um sistema de matas qualitativas. Conclui que:

Com esses novos e ambiciosos trajes, a ideologia neoliberal e as relações de força entre Estado, mercado e sociedade civil com metas vindas de “cima para baixo”, gere a população minuciosamente, no detalhe. Nesse caso, a educação que deveria ser um mecanismo de transformação e emancipação, sob essa ótica e com vestes que parecem ser “universalizantes”
(SOUZA, 2014)

Das pesquisas analisadas se destacam pontos positivos e negativos sobre o programa. Como pontos positivos destacados de forma comum entre todos estão: a maior proximidade entre professor e aluno; a melhora da autoestima dos alunos

¹² SOUZA, Jaqueline. T. O conceito de “cidadania regulada” e a análise de políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.jornadasrelepe.com.br/selecionados.php>> Acesso em: 20 abril, 2014.

marcados por experiências negativas no ensino regular e que estavam desacreditados não apenas por outros mais por eles mesmos; alunos que não conseguiram completar os estudos de forma regular alcançando a certificação. Como negativo: a falta de conhecimento específico do professor em certas disciplinas impossibilita o aprofundamento em alguns temas; formação rápida e simples; a crescente perda da autonomia do professor nos processos de massificação da educação.

Portanto segue o desejo de pesquisar não a funcionalidade do programa como verdadeira ou falsa. O programa atende a uma demanda, cabe então pesquisar que o que gerou essa demanda, a que agendas políticas ele responde e qual tipo de formação é oferecida por ele, visto que o número de alunos atendidos por ele cresce continuamente.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser tomadas como fatores isolados, mas como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória. (FRIGOTTO, 2009. p.17)

Frigotto (2009) aponta que um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, em diversos níveis e modalidades é tratar a educação por si mesma e não “como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.”. (p.17).

É possível notar uma redução dos direitos sociais adquiridos pela classe trabalhadora na reformulação da educação brasileira em curso desde os anos 1990, o que pode ser percebido pela fragmentação e diversificação dos diversos níveis educacionais. O crescente apelo às parcerias com a iniciativa privada e organizações não governamentais demonstram uma crescente descentralização da responsabilidade da manutenção escolar. São instituídas diretrizes educacionais em âmbito nacional que evidenciam a dominância do pensamento privatista. As vigentes reformas educacionais são marcadas por parâmetros curriculares e mecanismos de avaliação. Sai de foco a responsabilidade do governo em disponibilizar uma escola pública de qualidade, unitária, universal, gratuita e laica. O foco fica no empenho individual e na exaltação de exceções bem-sucedidas.

Na perspectiva neoliberal a educação passou a ser vista pela lógica do mercado, exigindo produtividade, eficiência e qualidade. Nesta relação custo-benefício é colocado em voga um ensino caracterizado por uma educação básica de baixo custo, voltada para um ensino de competências tendo em vista a empregabilidade. É possível notar como as formulações do Ministério da Educação (MEC) vêm se atrelando (em meio a resistências, debates, mudanças) a condicionais impostas pelos organismos internacionais aos países periféricos. O Banco Mundial (BM) torna-se centro das formulações das políticas educacionais dos países periféricos.

O papel do Estado em relação à educação foi reorientado e redefinido, em profundidade, pelos ajustes em curso, pelo enxugamento dos recursos do Estado para as políticas sociais, pela privatização e pela mercantilização das mais variadas esferas da vida. Assim a educação deveria ser voltada para o mercado de trabalho, formando mão

de obra flexível, os investimentos deveriam estar mais focados na área de educação básica.

As bases da implementação das políticas foram feitas a partir de um diagnóstico que considerava que os péssimos indicadores educacionais provinham de problemas de natureza gerencial de recursos, considerando, então, que não gastavam pouco em educação e sim que gastavam mal. Essa ideia resultou em políticas que buscavam enxugar a máquina estatal, “racionalizar” os recursos e desresponsabilizar o Estado em diversos níveis, transferindo essa responsabilidade para com a educação, tanto quanto possível, para a iniciativa privada e fazendo avaliações centradas em indicadores quantitativos. Esse diagnóstico liberal corresponde em uma meia verdade, afinal parte do PIB do Brasil dedicado a educação era uma parcela medíocre, face às necessidades do país. É possível notar nestas políticas de flexibilização e reajustes a influência do Banco Mundial, que considerava que os países em periférico deveriam se focar na educação necessária à formação de mão de obra capaz de atender à demanda por trabalhadores flexíveis, que atenderiam às demandas mais variadas do mercado de trabalho.

Adotando um conjunto de políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial, como o Brasil, não deveria investir na universalidade do direito à educação e sim seguir um princípio econômico onde o tratamento deve ser diferenciado segundo as demandas da economia, o Estado só deveria arcar com as despesas que lhe trarão retorno econômico. Visto isso é possível entender o alto custo do ensino médio oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) com cursos na área de produção de ciência e tecnologias, nos limites do papel que o país desempenha na divisão internacional do trabalho. Essas escolas, no geral, não atendiam os filhos dos trabalhadores, e sim uma clientela de padrão nível à classe média, que, pensando com a lógica da relação custo benefício, iriam gerar retorno dos investimentos aplicados. É uma lógica de polarização, onde é para alguns o acesso a níveis mais elevados de educação, ou seja, para poucos é oferecida uma formação que viabiliza o desenvolvimento de profissionais especialistas, criativos e, possivelmente, bem sucedidos.

A lógica neoliberal defende que a aquisição de competências desenvolvidas na escola e/ou em cursos rápidos de formação profissional garante melhores chances no mercado de trabalho. Defende de que alguns não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais, de que para estes basta o mínimo necessário para participar da

vida social e produtiva. Percebe-se então que o novo paradigma de produção, não significou uma ruptura total com os princípios centrais do fordismo, visto que, para alguns trabalhadores, normalmente integrados à produção de bens e serviços, basta apenas o conhecimento básico e específico para o desenvolvimento de suas atividades laborais (KUENZER, 1999) .

A escola reproduz o sistema que a cerca, se está em uma sociedade dividida por classes a “escola tradicional” (GRAMSCI, 1985) tenderá a reproduzi-las. É uma ingenuidade afirmar que as disparidades sociais brasileiras começaram com o declarado início do sistema neoliberal na década de 1990. Para identificar alguns elementos que contribuíram para a análise das contradições da reforma e contra reforma no Estado brasileiro serão utilizados conceitos trabalhados pelo sociólogo brasileiro Francisco de Oliveira e pelo filósofo húngaro István Mészáros.

Francisco de Oliveira, sociólogo por formação, mas que trabalhou por anos na área de economia, formula na década de 1970 um livro intitulado *Crítica à razão dualista*. Para compreender o texto faz-se necessário entender o que o autor pontua como “dualismo cepalino”. A Comissão Econômica para a América Latina (Cepal)¹³ foi criada pelas Nações Unidas em 1948, sendo sua sede fixada na Capital do Chile. Cabia a esta Comissão, estudar o subdesenvolvimento latino-americano, procurando explicar suas causas, como também suas possibilidades de superação. Apesar de haver diferenças entre os teóricos cepalinos pode-se observar uma certa unidade nos seus postulados básicos interpretativos, como por exemplo, a atitude crítica e militante a respeito do centro industrial e a favor da periferia subdesenvolvida.

As ideias cepalinas representavam uma grande inovação na análise do processo de desenvolvimento econômico. Ao contrário das teorias econômicas neoclássicas, que viam o subdesenvolvimento como um estágio de uma evolução na direção ao alcançável desenvolvimento, os cepalinos consideravam que o subdesenvolvimento tinha uma dimensão histórica, que vinculava o desenvolvimento e o subdesenvolvimento de uma maneira específica.

O autor afirma que foi exame será centrado nas transformações estruturais no sentido de reprodução e recriação das condições de expansão do sistema capitalista de

¹³O que é a Cepal Disponível em: <<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>> Acesso em: 20 junho 2014.

produção, não se tratando então de avaliar a performance do sistema nem suas taxas de crescimento em uma perspectiva ético-finalista.

A proposta de Francisco de Oliveira nesse trabalho é negar como suporte metodológico o modelo dual-estruturalista, mas sem abrir mão do suporte de conhecimentos advindos do “modelo Cepal”, que no último decênio contribuiu para o debate e a criação intelectual sobre a economia latino-americana. Ele aponta que os opositores ao modelo Cepal eram, em maioria, de filiação Keynesiana, desvestidos da paixão reformista e comprometidos com a manutenção do *status quo* econômico, político e social da miséria e do atraso latino-americanos.

Na época, a premissa do governo brasileiro era colocar o crescimento econômico como principal objetivo, e realmente houve uma das maiores taxas de crescimento do país. Porém a concentração de renda foi uma estratégia necessária para aumentar a capacidade de poupança econômica, financiar os investimentos e teve por efeito o crescimento econômico. Essa teoria ficou conhecida como teoria do crescimento do bolo. O bolo deveria crescer primeiro para que todos pudessem usufruir. Porém, o ponto é, o bolo cresceu e não foi dividido em partes iguais.

Nesta fase o país demandava mão de obra qualificada, então houve um aumento de renda desses profissionais qualificados já que a oferta estava em alta. As classes médias e altas foram mais favorecidas. É possível dizer que o Brasil teve um crescimento econômico e não um desenvolvimento econômico.

O sociólogo segue comentando como boa parte da intelectualidade latino-americana dilacerou-se nas pontas do dilema. Enquanto denunciavam as condições de miséria em que vivia grande parte da população, seus esquemas teóricos analíticos os prendiam a discussões em torno da relação produto capital, eficiência marginal, economia de escala. Mesmo sem se darem conta, e até mesmo a contragosto, eram levados a construir um estranho mundo de dualidades, uma ideologia de círculo vicioso da pobreza.

Francisco de Oliveira reconhece que o fenômeno assinalado foi mais frequente e intenso entre os economistas. Sociólogos, cientistas políticos e filósofos resistiam à tentação mantendo em seus eixos centrais na interpretação de categorias como: sistema econômico, modo de produção, classes sociais e exploração, dominação (p.31).

É uma dualidade, não é uma oposição ao outro, o processo real mostra uma simbiose, uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado de moderno cresce e se alimenta da existência do mesmo modo do antigo. A expansão do

capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico, reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana.

Oliveira (2003) defende que as economias pré-industriais foram criadas pela expansão do capitalismo mundial, como uma reserva de acumulação primitiva do sistema global; em resumo, o subdesenvolvimento é uma formação capitalista e não simplesmente histórica. Não podendo, porém, passar despercebido que antes da oposição entre as nações o desenvolvimento ou o crescimento dos respeitos as classes sociais internas no Brasil.

Longe de ser uma proposição reformista o acesso das grandes massas da população aos ganhos da produção foi sempre uma condição *sinequa non* da expansão capitalista, mas a expansão capitalista da economia brasileira aprofundou no pós-ano 1964 a exclusão que já era uma característica que vinha se firmando sobre as outras e, mais que isso, tornou a exclusão um elemento vital de seu dinamismo.
(OLIVEIRA, 2003. p.118)

Também na década de 1970 István Mészáros publica o livro *A teoria da Alienação em Marx*, cujo o último capítulo é intitulado: A alienação e a Crise. Neste capítulo pondera sobre como nenhuma sociedade pode perdurar sem seu próprio sistema de educação. O funcionamento real de uma sociedade capitalista não poderia ser explicado apenas nas relações de produção e troca, as sociedades existem por conta de atos de indivíduos particulares que procuram realizar seus próprios fins. E para que o aparelho continue funcionando é necessária a reprodução bem-sucedida deste cujos “fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante” (p.263).

Sendo assim, além de reproduzir as múltiplas habilidades necessárias para que a atividade produtiva transcorra sem grandes dificuldades, o complexo sistema educacional de uma sociedade também é responsável pela produção e reprodução de uma estrutura de valores, com a qual os indivíduos definem seus “próprios objetivos e afins específicos.”. As relações sociais de produção não se perpetuam de forma automática, isto acontece porque indivíduos particulares interiorizam as pressões externas, assim adotam as perspectivas gerais como limites inquestionáveis de suas aspirações.

Assim a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização.

O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal.
(MÉSZÁROS, 2006. p. 264)

Após comentar sobre as possibilidades e limitações da aplicação de diversas concepções que visavam resolver os problemas do sistema educacional alienante contrabalanceando a força do desumanizador espírito comercial, as considerou como utópicas. Considerando que selou seus destinos como utópicas foi o “fato de pretenderem produzir seus efeitos no lugar das transformações sociais necessárias e não por meio destas.” (p.272)

Em 2004 István Mészáros, para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, formula um ensaio que em 2006 foi sob o *Educação para além do capital*. Neste, o professor emérito da Universidade de Sussex procura afirmar que a educação não deve receber o tratamento de um negócio porque não o é, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Enfatizando o sentido mais enraizado da frase “a educação não é uma mercadoria”. Defendendo que este tempo atual de crise da estrutura do capital constituem-se em uma época fértil para a transição dessa ordem social para outra, onde então “(...) nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. (...)” (p.76).

Mészáros considera que a escola reforça a internalização do modo de sistema social capitalista, contribuindo para impedir a transformação do entendimento dominante. Durante todo esse ensaio o filósofo assinala o papel reprodutor da educação escolar, que contribui para a conformação e subordinação às exigências do sistema social, ao passo que as formas de educação mais abrangentes são por ele consideradas necessárias para a transformação da sociedade. Entretanto defende que a educação formal, contudo, não é dispensável, desde que se associe à educação para a vida toda, pois “sem um progressivo e consciente intercâmbio com os processos de educação abrangentes como a ‘nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras (...)” (p.59).

Sopesando que a crise estrutural do sistema do capital já está ocorrendo e que se anuncia uma época de transição para outra sociedade, Mészáros chama a atenção para a necessidade de que sejam elaborados planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, pois essa sociedade qualitativamente diferente e a educação livre dos propósitos do capital caminham juntas: uma não é possível sem a outra.

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2006. p. 76-77).

Sendo, portanto, a educação no sentido amplo considerada imprescindível ao propósito de superação da sociedade, ainda que a universalização do trabalho e da educação somente possa ocorrer em outra sociedade. E é com esse projeto de sociedade que esta pesquisa está comprometida.

2.1 – ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Para tecer uma análise do programa que é vendido como uma ferramenta de melhora para a educação do Estado do Rio de Janeiro fez-se necessário definir uma base teórica do que seria uma escola ideal, para depois dar prosseguimento às investigações das concepções que formulam o projeto de escola do PA. Esta pesquisa ao fim buscará pontos de encontro e divergência entre o projeto de escola que baliza o PA e esse ideal, em uma luta por um projeto de escola ideal que possa existir, se tornar real. O ideal balizador estaria então na formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político em direção à igualdade social. Após algumas pesquisas foi definido que essa base seria o conceito de “escola unitária” de Antonio Gramsci (1985), e para chegar a compreensão deste conceito foi necessário entender a visão do autor sobre conceitos como: Estado, sociedade e intelectuais.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisível e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1985. P. 121)

O trecho acima foi retirado do livro *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Trata-se de uma reunião de reflexões e anotações do filósofo italiano Antonio Gramsci em sua época de cárcere, no período de 1929 a 1935, quando seus problemas de saúde se agravavam. O trecho transcrito para iniciar esta seção foi escolhido por ressaltar que a luta pela defesa da escola pública como espaço essencial para uma sociedade mais justa não é um problema recente, antecede a esses escritos e infelizmente os ultrapassam.

Para estudar a ideia de escola unitária, fez-se necessário primeiro entender os conceitos de Estado e sociedade para o autor. Porém, antes de adentrar na obra de Antonio Gramsci, foi imperativo focar sua relação com as ideias de Marx e Engels, tendo em vista que autor italiano irá refundar seus conceitos de Estado e sociedade civil, mas em concordância com as bases críticas lançadas por esses autores.

Para Marx e Engels o Estado é uma forma pela qual, historicamente, as classes dominantes encontram uma maneira de unificação interna e imposição de seus interesses, pelo uso da violência como também de convencimento por meio da ideologia. Para estes não há uma separação entre Estado e sociedade, visto que defendem que o Estado resulta das relações entre classes sociais. Definem, então, que o Estado capitalista é resultante da divisão da sociedade em classes e não é um poder neutro acima destas, os autores enfatizam o caráter de dominação de classe do Estado. O consideram como um mecanismo de opressão, de repressão ao proletariado, visto que assim garantem a acumulação e reprodução do capital e, por consequência, a reprodução do capitalismo.

Para Gramsci (1988) o Estado é a própria sociedade organizada, não devendo ser visto apenas como um governo. Não devendo ser visto também apenas como um aparelho de violência e repressão, mas como um aparato jurídico cuja organização e intervenção variam de acordo com a organização política, social, econômica e cultural da sociedade, e é mediado pela correlação de força das classes vigentes da mesma. A sociedade para ele é uma organização constituída de instituições complexas (públicas e privadas) que são articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da hegemonia de seus interesses.

Em sua concepção de “Estado ampliado”, Gramsci (1988) faz a divisão do Estado em “sociedade civil” e “sociedade política”. Sendo a “sociedade política” (Estado em sentido estrito, Estado-coerção) composta por um conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante segura o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelos sistemas do Estado. Por meio desta as classes exercem uma dominação mediante coerção. Enquanto a “sociedade civil” (Estado ético) é composta por organizações responsáveis pela elaboração e propagação das ideologias, sendo então composta por meios de comunicação, partidos políticos, sindicatos, escolas, organizações profissionais, igrejas. Considera que é por meio da “sociedade civil” que

as classes buscam exercer sua hegemonia buscando ganhar aliados para suas posições, mediante a direção política e o consenso. Segundo o pensador, a sociedade civil pertence ao Estado ampliado, sendo ela estatal em sentido amplo. Em consonância com suas bases críticas, defende que o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade e luta entre as classes sociais.

Gramsci (1985) busca ratificar que a classe dominante não mantém seu poder apenas através de mecanismo de coerção, mas por intermédio de consentimento (hegemonia) da “sociedade civil”. Portanto, os intelectuais do tipo tradicional, nesse procedimento, exercem um papel basilar: conservar e difundir a concepção de mundo que atende aos interesses das classes dominantes. Nesse contexto é possível pensar sobre a atuação da escola em uma sociedade dividida por classes: ela pode servir para conservar a estrutura ou, por meio da ação de intelectuais orgânicos, assumir um papel estratégico para a conquista de poder das classes subalternas, podendo auxiliar a ruptura das tradicionais concepções de mundo.

Visto isto, faz-se necessário entender os desdobramentos do conceito de intelectual para o autor. Partimos do fato que para o autor italiano é impossível falar de “não-intelectuais”, sua maior concessão neste assunto é afirmar que: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1985), apontando que, quando tentam distinguir intelectuais de não-intelectuais, fazem referência tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais em questão. Como se o que balizasse essa categorização fosse, na atividade profissional exercida, o que incidia peso maior, se “na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso” (p.7). Ele duvidava da possibilidade de se encontrar um critério unitário para caracterizar e distinguir igualmente todas as atividades intelectuais variadas, sendo assim difícil mensurar os “limites máximos de acepção intelectual” (p.8).

Um erro intrínseco ao tentar distinguir as atividades intelectuais é tentar mensurar apenas as atividades profissionais que um grupo desempenha, desconsiderando os outros tipos de atividades por estes desempenhadas e as relações sociais que exercem entre si e entre outros grupos. Além de ser importante ratificar o fato de que não existe trabalho puramente físico, mesmo no exercício mais mecânico e degradado existe um nível mínimo de qualificação técnica, portanto alguma atividade intelectual criadora. Gramsci então define duas categorias de intelectuais, os orgânicos e os tradicionais.

Os intelectuais tradicionais acumulam um status de intelectual reconhecido tanto pela Academia, decorrente dos títulos acumulados e sua atividade de elaboração teórica quanto herdados de formações histórico-sociais anteriores tais como: políticos, clérigos, filósofos, empresários, juristas, escritores. Estes intelectuais são, normalmente, oriundos de um grupo de especialistas do saber prático e se vinculam a um determinado grupo social, instituição ou corporação expressando os interesses particulares compartilhados pelos seus membros.

Gramsci (1985) aponta que

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura [...] Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica.
(GRAMSCI, 1985. p.3-4)

É possível então afirmar que cada grupo social fundamental, com papel decisivo na produção, engendra seus próprios intelectuais, ditos "orgânicos" a este mesmo grupo social. De modo que o intelectual orgânico é tido como aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e interesse de classe.

O intelectual gramsciano é concebido de forma orgânica, como parte do povo e não como seu inimigo, não como aquele que vive da ignorância do povo e sim um instrumento para a reapropriação e a reconciliação do povo com a própria cultura. É possível notar em seus escritos a importância que dedica a noção de intelectual "orgânico", este como parte constitutiva de um grupo social onde todas as pessoas realizam trabalho manual e intelectual e o onde o conhecimento é uma condição para a liberdade e não um pretexto para a subordinação. Esta é a base da organização da "escola unitária" que conjuga trabalho manual e intelectual acreditando em um modelo de educação dialética, consciente e crítica, que provê seus alunos de ferramentas próprias para a interpretação e transformação do mundo. Para o autor a educação desempenha papel fundamental na consolidação da hegemonia, mas que pode, e deve, ser espaço para a formulação da contra hegemonia. A consolidação da hegemonia é exercida em nível da cultura e da ideologia, o sistema escolar se institui como um dos canais onde se dá a produção e a difusão da ideologia.

Devido à importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais buscou-se desenvolver a organização escolar. Buscou-se ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, especializá-lo e aperfeiçoá-lo, sendo isto possível como resultado das instituições escolares em diversos graus. “A escola é o instrumento de elaborar intelectuais de diversos níveis.” (GRAMSCI, 1985). É possível, então, entender a complexidade da função intelectual em vários Estados tendo em vista a quantidade das escolas especializadas e sua hierarquização, quão complexos e verticais são os graus de suas instituições de ensino. A formação de camadas de intelectuais “na realidade concreta não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos.”.

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se de modo inaudito. Foram elaboradas pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas de intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais de produção, **ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante**. Daí a concepção loriana do “trabalhador” improdutivo (mas improdutivo em que relação e a que modo de produção?), que poderia ser parcialmente justificada se se levasse em conta que estas massas exploram sua posição a fim de obter grandes somas retiradas à rede nacional.

(GRAMSCI, 1985. p.12 – grifos nossos)

A ideia de diferentes tipos de escola para diferentes tipos de intelectuais é algo que persiste, como foi apontado por Gramsci na educação inglesa do século XIX, quando já havia essa distinção. Havia as melhores escolas que tinham por função formar o *gentleman* como uma pessoa culta “no significado ‘mais nobre’ do termo” (p.89), preparando-os para as funções diretivas, para a classe aristocrática enquanto “os outros”, a maioria até, deveriam se contentar com uma instrução mais técnica, não ruim, mas voltada para ofícios não diretivos. No século seguinte, com as atividades se tornando ainda mais complexas e com a ciência mesclando-se cada vez mais a vida cotidiana, a distinção tendeu a crescer. É possível observar como toda atividade prática tendia a criar uma escola para seus próprios futuros dirigentes e especialistas, assim como um grupo de intelectuais que ensinariam nestas.

Gramsci então formula o conceito de escola unitária, resultante de um debate com diversas concepções pedagógicas, tais quais as escolas humanistas, única, do trabalho, nova. Analisando essas diferentes concepções ele abaliza seus elementos contraditórios e identifica uma estratégia para organizar e democratizar a cultura, tendo como ponto de partida a própria escola desenvolvida no capitalismo. A escola unitária seria, então, uma escola única de formação inicial de cultura geral, formativa e

humanista, que seja capaz de desenvolver tanto a capacidade de trabalhar manualmente quanto intelectualmente.

Ele aponta o caráter antidemocrático da escola tradicional, que perpetua os privilégios do exercício das funções intelectuais e diretivas, uma vez que a cada classe corresponde um tipo de escola. Como em uma dualidade escolar onde há uma “escola interessada”, que tem por função favorecer a reprodução social, sendo esta escola dual a feição mais assumida no modo de produção capitalista. A “escola interessada” é no contextual dividida em função de classes sociais, de modo a perpetuar dominantes e subalternos. Em contraponto, está a ideia de uma escola unitária, “desinteressada” (não imediatamente interessada), que seria um instrumento crucial nas transformações sociais, políticas e econômicas. Nela, os educadores estariam como “intelectuais orgânicos das camadas populares” (p.118), comprometidos com essas transformações.

Já era possível na época dos escritos de Gramsci perceber como a escola tradicional tendia a valorização (para as classes menos abastadas) de uma formação mais profissional, mais interessada em satisfazer interesses imediatos do que com a formação humana completa. Gramsci utiliza o termo “desinteressada” como uma contraposição a interesseiro, individualista, que não atende a coletividade. Para ele a cultura desinteressada relaciona-se com a valorização de uma cultura ampla, coletiva e que envolva os homens, como seres históricos. E isto vai além de uma educação instrumental, de uma formação para papel subordinados. É possível entender a defesa por uma escola desinteressada como a defesa da possibilidade dos alunos em construir pensamentos autônomos e críticos.

A organização prática da escola unitária requer alguns importantes pontos como: ter como proposta inserir os jovens nas atividades sociais, após já havê-los levados a alcançar um nível de maturidade e capacidade de criação intelectual, a uma autonomia na orientação e iniciativa; ter o Estado financiando suas despesas e não as famílias, a função de educação e formação das novas gerações deveria ser pública para evitar a divisão por grupos e castas; ter o corpo docente ampliado, pois a eficiência do ensino é maior e mais intensa quando a relação professor X aluno é menor; deve-se na escola desenvolver noções de direitos e deveres e as primeiras noções do Estado; e ser liberta das formas de “disciplina hipócrita e mecânica”.

Tendo visto que crianças oriundas de diferentes classes sociais possuem necessidades distintas, a escola deveria desenvolver mecanismos para transpor essas barreiras. Seja em garantir uma base comum de conhecimentos, ou até mesmo em

medidas para superar possíveis carências. Estas diferenças seriam gradualmente diminuídas com a criação de uma escola unitária inicial humanista e formativa que desenvolvesse de forma equilibrada a capacidade de trabalhar, seja manual, técnica ou industrialmente, com a capacidade do trabalho intelectual. Algo como uma escola preparatória que conduza todos os jovens até a escola profissional, sendo esses jovens capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige, não exercendo apenas o trabalho manual. Depois dessa formação inicial unitária passar-se-ia para escolas especializadas ou diretamente ao trabalho produtivo.

A “escola unitária” é colocada como uma “escola criadora”, porém é necessário ratificar que a escola criadora não é uma escola de inventores e descobridores e sim uma escola que preze por uma metodologia que incentive a investigação e construção do conhecimento. Descobrir por si mesmo, sem ajuda e sugestões, demonstra a posse de um método, evidencia que aquele aluno conseguiu atingir uma maturidade intelectual.

Entende-se então que, para Gramsci (1985), a ideia de escola unitária vai além de uma proposta para a educação, relaciona-se à luta para a igualdade social, para a superação das divisões de classe que separa em dominantes e dominados. A ação pedagógica desenvolvida na escola, para ser considerada contra hegemônica, precisa se relacionar organicamente a movimentos de transformação social.

A construção deste ideal escola unitária não está ligada, necessariamente, a uma derrubada da escola tradicional ou ao fim do Estado Burguês. Na perspectiva adotada neste trabalho não se vê como necessário descartar por completo a escola de hoje, sua história de lutas e enfrentamentos políticos e ideológicos. Como apontado por Mario Manacorda:

Tais concepções, em lugar de quererem transformar essa escola que aí está, partindo dela mesma, projetam num passado distante ou num futuro socialista o modelo ideal da escola popular. Ficam sem muitas condições de projetar uma efetiva reforma da escola.
(MANACORDA, 1990, p. 194)

O ideal de escola unitária neste trabalho é trazido como um elemento para desarticular a continuidade de uma escola elitista, conservadora, que auxilia a cristalizar as diferenças sociais. Trazendo para discussão um ideal de escola humanista, que valorize o patrimônio cultural e reflita em um futuro engajamento de seus educandos na cobrança de seus direitos e no cumprimento de seus deveres.

2.3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Como todas as mitologias da idade da ciência, a nova vulgata planetária apoia-se numa série de oposições e equivalências, que se sustentam e contrapõem para descrever as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desengajamento econômico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulamentação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração modernizadora da responsabilidade individual.
(BOURDIEU e WACQUANT. 2000. p. 5)

Bourdieu e Wacquant (2000) assinalam no texto *A nova bíblia do Tio Sam* “uma estranha novilíngua” falada por países avançados, intelectuais de projeção, patrões, mídia, entre outros. Um vocabulário, aparentemente, sem origem, marcado por palavras como: “flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, comunitarismo, multiculturalismo, fragmentação” (p.1). Os autores apontam que “sob um pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência” vocábulos como “capitalismo, classe, exploração, dominação e desigualdade” são “decisivamente revogados” (p.2). É interessante notar o quanto esse vocabulário está presente nas atuais falas, programas, planos e reformas educacionais. Essa troca de palavras ocorre no que os autores defendem ser a produção de uma nova vulgata no âmbito planetário.

Como apontado acima pelos autores, a linguagem nunca é inocente, todo texto é marcado pela intencionalidade. É necessário examinar o discurso tendo em vista os pressupostos e implícitos do dito, ou seja, o lugar de onde se parte ao formulá-lo. Os pressupostos teóricos são fundamentais, sendo eles o “alicerce” do texto. A trajetória analítica precisa reconhecer que eles não são transparentes, cabendo verificar diferentes aspectos, como as escolhas lexicais, que sempre têm razões de ser.

A inscrição na matriz materialista-histórica tem consequências fundamentais para os encaminhamentos assumidos nesta pesquisa. Para examinar questões relativas aos documentos do Programa Autonomia e de políticas internacionais para a educação, este trabalho assume como alternativa teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Fairclough (2010). A ACD leva em consideração as condições de possibilidades, propõe-se investigar o discurso tendo em vista os pressupostos e implícitos do dito, ou seja, o lugar de onde se parte ao formulá-lo.

[...]reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro social e especificamente, no estudo da mudança social.
(FAIRCLOUGH, 2001. p. 89)

No livro *Discurso e Mudança Social* (2001) o linguista inglês pontua que evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecer o último como elemento que constitui a primeira. Afinal, há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como também há mudanças na vida social que são, em parte, mudanças no discurso sem serem apenas discursivas. O ponto é: não se trata de objetivar as práticas de linguagem em si, mas nas suas múltiplas determinações, visto que a linguagem, como uma dimensão simbólica, não dá conta da realidade, nem tem o poder de transformá-la, como sugerem as formulações apartadas da dimensão material (BARRETO, 2009). A ACD tenta discutir o discurso em relação ao que não é discurso, já que o discurso só não muda o mundo.

A chamada “performatividade” não é uma propriedade do discurso, mas um conjunto de condições de possibilidade que incluem aspectos semióticos e não-semióticos, de materialidade mais espessa, em relação de congruência. (BARRETO, 2009. p. 30)

Primeiramente é importante sinalizar que o autor utiliza o “termo discurso para o que os linguistas tradicionais escrevem sobre ‘o uso da linguagem’” (p.89/90). Fairclough utiliza o termo “discurso” propondo a linguagem não apenas como uma atividade individual, ou um reflexo de variáveis situacionais e sim apoiando o “discurso” como uma forma de prática social. Sendo uma prática, ele não é apenas uma representação do mundo e sim uma forma de significação deste. Este modo de entender “discurso” tem algumas implicações. Tais quais: entender o discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”, e que há “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social” (p.91).

Nesse livro, apesar de Fairclough focar no discurso como “semelhante a outras formas de prática social”, ele não ignora a questão do que torna a prática especificamente discursiva. Apontando que a “prática discursiva manifesta-se em forma linguística” e que, portanto, seguindo a linha do linguista britânico Michael Halliday, irá utilizar o termo “texto” no sentido amplo de linguagem falada e escrita. A prática discursiva não se opõe à prática social, é uma forma particular dessa. A análise de um discurso como forma de prática discursiva focaliza “os processos de produção, distribuição e consumo textual” e que sendo esses processos sociais é necessária a “referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.” (p.99).

O autor defende sua preocupação em estudar o discurso como modo de prática política e ideológica. Não buscando defender que há tipos de discursos particulares que têm valores políticos e ideológicos e sim apontando diferentes tipos de discursos que, em distintos domínios ou ambientes institucionais, podem ser investidos política e ideologicamente, abordando o discurso em relação à ideologia e ao poder situando-o “em uma concepção de poder como hegemonia” (p.116). Para ele, ideologias “são significações/construções da realidade” que são estabelecidas em várias dimensões de formas e sentidos das práticas discursivas, contribuindo “para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação.” (p.117). As ideologias embutidas nas práticas discursivas se tornam ainda mais eficazes quando atingem o status de “senso comum”. Porém, apesar de não negar como uma ideologia pode ser estabelecida de forma estável, Fairclough (2001) prefere não enfatizar nessa propriedade da ideologia, defendendo que:

[...]minha referência a transformação aponta a luta ideológica como uma dimensão prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou transformação das relações de dominação.
(FAIRCLOUGH, 2001. p. 117)

O conceito gramsciano de hegemonia é a referência de Fairclough para formular seu conceito de ideologia. Utilizando os escritos de Gramsci o autor define hegemonia mais como a “construção de alianças”, não apenas como uma dominação de classes subalternas, mas como uma interação entre as classes, que apenas atingem um “equilíbrio instável”, sempre parcial e temporário. Sendo, então, a hegemonia, “foco de constante lutas sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação” (p.122).

Para o autor as mudanças na prática social são marcadas no plano da linguagem pelas mudanças no sistema de gêneros discursivos. Fairclough (2001) define como mecanismos que possibilitam a mudança no discurso, bem como a estruturação e reestruturação das ordens do discurso as categorias de “intertextualidade” e da “interdiscursividade”.

Utilizando por base conceitos de Bakhtin e Foucault, Fairclough (2001) conceitua a intertextualidade como “a inserção da história em um texto” como aquilo que o texto “responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes” (p.134,135). Na perspectiva da prática discursiva,

a análise intertextual é uma análise de textos em que gêneros e discursos são combinados na produção e no consumo de textos, e esses transformam e encaixam outros textos que estão em cadeias de relações com eles. Há uma relação importante entre a intertextualidade e hegemonia. O conceito de intertextualidade aponta tanto para a produtividade dos textos como para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para produzir novos textos. Porém essa produtividade na prática é socialmente limitada e condicional às relações de poder. A teoria da intertextualidade deve ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam estruturas e práticas sociais, e são, por sua vez, moldadas por elas.

Fairclough busca na teoria de discurso de Foucault a explicação para a relação entre discurso e poder e conceitua a intertextualidade como um elemento significativo para a construção dessas relações de poder. Afirmando que “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros” (FOUCAULT, 1972, p.98, *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.133). Entende-se que o modo como os textos enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles ‘respondem’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’, os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam.

Há relações intertextuais onde explicitamente se recorre a outros textos específicos, o que o autor conceitua como intertextualidade “manifesta” (p.152) e há também as relações intertextuais de textos com convenções, onde discurso é então constituído por meio de uma “combinação de elementos de ordens de discurso”; como em uma intertextualidade “constitutiva”. Para se referir à intertextualidade constitutiva o autor introduz o termo “interdiscursividade”. A interdiscursividade é conceituada como a incorporação das relações complexas que tem com as convenções (gêneros, discursos, estilos, tipos de atividades) que estão estruturadas juntas e constituem uma ordem de discurso. A interdiscursividade pode ser vista como uma categoria mais ampla da intertextualidade em direção à ordem de discurso, que tem primazia sobre os tipos particulares de discurso, que são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens de discurso (p.159)

E a interdiscursividade como uma categoria mais ampla, afinal, não diz respeito apenas aos textos passados que estão presentes em textos presente de forma direta, possível de se perceber na superfície textual. A interdiscursividade abarca toda a configuração de convenções discursivas que “migram” de um texto a outro. Tanto a

intertextualidade como a interdiscursividade são mecanismos que possibilitam a mudança no discurso, bem como a estruturação e reestruturação das ordens do discurso.

Sobre o discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas Fairclough (2001) chama a atenção para algumas tendências recorrentes nas sociedades contemporâneas e que podem ser identificadas na ordem societária mais abrangente do discurso. Segundo ele, as mudanças na prática social são inicialmente marcadas no plano da linguagem pelas mudanças no sistema de gêneros discursivos. Ora, se uma sociedade ou instituição particular tem um sistema particular de gêneros com relações particulares entre eles, quando esses gêneros sofrem mudanças, isso acaba alterando as relações entre eles e, portanto, o seu sistema. Para o autor, as três tendências que têm afetado o discurso nas sociedades contemporâneas são: a democratização, a comodificação e a tecnologização. As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas discursivas, enquanto a terceira sugere a intervenção consciente nas práticas discursivas (p.247). Estas três tendências servirão como base e, por que não dizer, inquietações, para investigações feitas ao longo desta pesquisa.

Democratização do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) é entendida pelo autor como a retirada de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual – professores e alunos, gerentes e trabalhadores, pais e filhos, médicos e pacientes –, que é evidente numa diversidade de domínios institucionais” (p.248). Ele analisa cinco áreas de democratização discursiva: relações entre línguas e dialetos sociais; acesso a tipos de discurso de prestígio; eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder; tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem. A tendência de eliminar marcadores explícitos de poder, está intimamente ligada à informalidade, cuja importância tem sido bastante acentuada pelos valores culturais contemporâneos. Ele traz exemplos de supostas democratizações, um deles é que é possível até encontrar jornais com apresentadores utilizando outros sotaques, além da pronúncia prestigiada, nas redes nacionais de televisão e rádio, mas não se encontra pessoas com sotaque da classe trabalhadora nessa posição, apenas em programas de competição e novelas há uma entrada de variedades “não-padrão e línguas minoritárias”, apenas em áreas de menor prestígio. A eliminação dos marcadores de assimetria de poder é apenas aparente, os detentores do poder estão simplesmente substituindo os mecanismos explícitos por mecanismos encobertos, o linguista argumenta que quando os marcadores explícitos se tornam menos evidentes, os

marcadores encobertos de assimetria apenas se tornam mais sutis, não desaparecem (p.251).

Comodificação do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) é um processo que se configura na organização de domínios sociais diversos, cujo alvo não é a produção de bens de consumo, em estruturas de produção, distribuição e consumo: discursos associados com a produção de bens de consumo colonizam outros discursos institucionais. “Textos do tipo informação e publicidade ou falar e vender são comuns em várias ordens de discurso institucionais na sociedade contemporânea” (p.256), isto é uma demonstração do movimento colonizador da publicidade do domínio do mercado de bens de consumo, num sentido estrito, para uma variedade de outros domínios. O autor retifica que o processo de comodificação do discurso não é algo novo, que apenas ganhou novo vigor e intensidade como um “aspecto da cultura empresarial”. Ele aponta que Marx já havia notado os efeitos da comodificação sobre a língua quando o termo “mãos” em contexto industrial era utilizado para se referir a pessoas, e que isto era um exemplo de vê-las como mercadorias uteis, como força de trabalho incorporada.

Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens do discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discursos associados à produção de mercadorias.
(FAIRCLOUGH, 2001. p. 255)

O linguista assinala que um aspecto generalizado do discurso educacional contemporâneo “é a lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias e produtos que devem ser comercializados aos clientes” (p.255). Os clientes, consumidores são, por um lado, construídos no papel ativo de conscientes de suas necessidades e capazes de selecionar cursos e treinamentos que venham ao encontro de suas necessidades, e por outro lado, são “construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos no processo de produção que sejam alvos para treinar habilidades ou competências requeridas” (p.256).

O conceito de habilidade tanto se ajusta a uma visão individualista e subjetiva da aprendizagem, como a uma visão objetiva do treinamento. Ou seja, de um lado as implicações são ativas e individualistas, afinal, habilidades são atributos apreciados dos indivíduos, que se definem em graus, supondo que cada um tenha a possibilidade de se aperfeiçoar ou acrescentar novas habilidades. Por outro lado, ainda segundo o autor citado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras. Portanto, é possível que, por meio de treinamento institucional (o qual parte do

pressuposto de que habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários), os indivíduos adquiram esses elementos, de um modo que deixa pouco espaço para a individualidade.

É possível concluir que a comodificação da educação não significa apenas vender o diploma como mercadoria. Expressões ligadas a uma ideia de “mercado educacional” vão habituando as pessoas a acreditarem que a educação não é um direito, mas um serviço a ser comprado. As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos neoliberais realizam-se na direção da adequação do sistema educacional à lógica da acumulação flexível, tendendo apenas a remover os obstáculos à expansão capitalista sem, no entanto, representar real perspectiva de transformação na direção de uma educação centrada nas necessidades humanas (PARANHOS, 2010).

Para começar o entendimento do conceito de Tecnologização do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), fez-se necessário entender que o termo ‘tecnologias discursivas’, adotado por Fairclough nesta obra, foi adaptado da análise de Foucault sobre as ‘tecnologias’ e ‘técnicas’ ligadas ao ‘biopoder’ (p.76) moderno, e a tecnologização do discurso como características de ordens de discurso modernas, ao se referir a uma das tendências de produção de mudança discursiva. Ele conceitua a tecnologização do discurso como: “um conjunto de técnicas que são usados estrategicamente para “ter efeitos particulares sobre o público” (p. 264). Caracterizadas como uma forma de poder, como instrumentos de policiamento e dominação das práticas discursivas, as tecnologias discursivas estão avançando para locais institucionais específicos, onde são conscientemente cuidadas, planejadas e aperfeiçoadas por especialistas para atender às exigências institucionais na transmissão das técnicas. Os especialistas, ou tecnólogos, têm acesso ao conhecimento sobre a linguagem e o discurso que moldam as práticas discursivas institucionais. A mudança discursiva é planejada em detalhes, estrategicamente, para atingir objetivos predeterminados.

É necessário ratificar que as tendências discursivas auxiliam na produção de sentidos à medida que interagem e se atravessam. Fairclough (2001) enfatiza que apenas as isolou em sua obra de modo a enfatizá-las, assinalando que “O ponto geral é que as três tendências podem ter valores contrastantes e muito diferentes, dependendo das articulações a que se associam” (p.268) e que, portanto, estão abertas a diferentes investimentos políticos e ideológicos.

As tendências, então, estão presas aos processos de lutas das práticas discursivas em que elas podem ser investidas variavelmente. [...] consideradas como técnicas em processos de tecnologização discursiva, as tendências derivam uma grande variedade de formas de discurso mistas, ou híbridas em que são efetuadas conciliações entre elas e práticas discursivas mais tradicionais não-comodificadas ou não democratizadas. (FAIRCLOUGH, 2001. p. 271-272)

2.4 - PRÁTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: PONTOS DE JUSTIFICATIVA DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA

Para Fairclough (2001) a análise crítica do discurso não deverá ser limitada apenas a descrever práticas discursivas, mas também para propiciar a mudança discursiva, e por consequência, a mudança social. Seguir uma postura crítica requer identificar seu objeto e elucidar as naturalizações advindas de práticas ideológicas tornando claro os efeitos que o discurso causa, “a análise de discurso seria mais bem tratada como um método para conduzir pesquisa de questões que são definidas fora dela” (p. 276).

Para realizar a análise de discurso é preciso não apenas selecionar os objetos que serão analisados como também as “condições da prática discursiva”. É necessária a percepção que os textos são produzidos de uma maneira particular e em contextos sociais particulares. E, tal qual a produção, o consumo de textos também ocorre diferentemente em variados contextos. O autor pontua que “os analistas sempre começam com alguma ideia da prática social em que se situa o discurso” (p.282), o objetivo geral dessa prática seria para especificar a natureza da prática social a qual o discurso é uma parte, constituindo assim uma base para explicar o porquê a prática discursiva é como é e os efeitos dessa prática discursiva sobre a prática social. Sendo, então, uma análise de tradição macrosociológica e com características interpretativas, em resumo, uma análise social que tem por objetivos trabalhar com ideologia e hegemonia.

Para isto é preciso definir a “matriz social do discurso” (p.289), ou seja, “especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva e como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações” (p.289) como também que efeitos ela traz, em termo de sua representação ou transformação”. É preciso também explicitar as “ordens do discurso” (p.290), que consiste em apontar o relacionamento da instância da prática

social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformações das ordens de discurso para as quais mais colaborou. E por fim, focalizar os “efeitos ideológicos e políticos do discurso” (p.290), o que incide em focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença; relações sociais; identidades sociais (eu).

Para ACD de documentos, neste trabalho será utilizada, além da ratificação das tendências discursivas (democratização, comodificação e tecnologização), a definição de pontos de aprofundamento nos textos analisados. A escolha pontos de justificativa da criação do PA como estratégia teórico-metodológicas se valeu do conceito de interdiscursividade. Na ACD, Fairclough define que o objetivo da interdiscursividade “é especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva sob análise, e como isso é feito” (p.283).

CAPÍTULO 3 – PONTOS DE JUSTIFICATIVA DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA

Neste trabalho serão analisados documentos produzidos e distribuídos por organismos internacionais como BM e a Unesco juntamente com documentos produzidos e divulgados pelo MEC e SEEDUC. Estes têm em comum o fato de serem documentos oficiais que definem tanto o Programa Autonomia quanto os objetivos para a educação brasileira e os objetivos para a educação em países periféricos, associados aos núcleos hegemônicos do capital. Os documentos foram produzidos como um discurso voltado para o consumo de pessoas ligadas à área educacional. O que difere é a distribuição, todos os documentos citados neste trabalho têm sua distribuição aberta e são disponibilizados online, o que permite a leitura de qualquer um que tenha interesse, a única exceção é o Caderno de Orientações para o Projeto Autonomia.

O Caderno de Orientações para o Projeto Autonomia foi distribuído apenas no curso de formação de professores para o projeto e me foi cedido por um professor da rede estadual, que deu aula por dois anos no projeto (que foi alçado posteriormente a categoria de programa enquanto ele lecionava, fato que não interferiu em sua forma de trabalho, nem na concepção do projeto).

Como pontos de justificativa da criação do PA serão utilizadas quatro das justificativas da criação do Projeto Autonomia no texto que o institui a resolução SEEDUC nº4295 que “Estabelece as normas para o funcionamento do Projeto Autonomia visando a correção de fluxo escolar em distorção idade-série” publicado no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2009. São elas:

- as novas propostas para Educação Básica que visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho,
- a necessidade de correção do fluxo escolar em unidades escolares da rede pública estadual de ensino,
- o Contrato nº 38/2008, firmado com a Fundação Roberto Marinho, que tem como objetivo acelerar os estudos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro que se encontram em distorção idade-série através da Metodologia do Projeto Autonomia, e
- a necessidade de regulamentar a situação funcional dos professores regentes de turma e equipe técnico-pedagógica do Projeto Autonomia (SEEDUC, 2009. p.16)

3.1 – CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

- a necessidade de correção do fluxo escolar em unidades escolares da rede pública estadual de ensino, (SEEDUC, 2009. p.16)

Pedagogia da repetência de Sergio Costa Ribeiro é um trabalho muito referido nas questões de estudo que envolvem a necessidade brasileira de correção de fluxo escolar. Nas palavras do próprio:

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 e da competência cognitiva da sua população jovem
(RIBEIRO, 1991. p. 7)

Tendo em mãos pesquisas realizadas por Teixeira de Freitas, um dos fundadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Ribeiro chegou à descoberta de um fenômeno que denominou de “pedagogia da repetência”. Em seu comentário à publicação do artigo de Mario Augusto Teixeira de Freitas republicado na *Revista Brasileira de Estatística* em 1989, Ribeiro apresenta o dilema da educação brasileira e mostra que o estatístico já em 1937 chamava a atenção para o grave problema da repetência. Ele considera que o principal problema de fluxo de alunos nos sistemas “é a excessiva taxa de repetência escolar, principalmente nas primeiras séries” e que a repetência seria “o grande empecilho à universalização da educação básica em nosso país” (p.7).

O trabalho de Ribeiro não se encerra em apontar o problema, em seu artigo tece também suas considerações sobre as possíveis causas do problema.

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na origem da escola brasileira. O mesmo modelo de ensino de elite, onde o papel do professor era mais de preceptor da educação orientada pela família do que auto-suficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. É como se a escola tivesse apenas um papel administrador da educação formal, que seria realizada em casa pela família. As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema de imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação, ou à organização escolar.
(RIBEIRO, 1991. p.17)

Salvo as limitações deste seu trabalho, como mais possíveis causas da repetência e conceitos mais específicos de meios para melhorar a organização da escola, Ribeiro traz um pensamento que deveria ser central na hora de se pensar em políticas de desenvolvimento do país “Torna-se quase ridículo pensar que a modernização do país possa ocorrer sem a universalização competente da educação fundamental” (p.18). Vale então ser pesquisado o que tem sido feito em prol dessa universalização e que universalização é esta.

Algumas medidas foram implantadas no Brasil ao longo das últimas décadas em

prol da correção dos problemas de fluxo escolar. Podendo ser destacadas a flexibilização da organização do fluxo escolar para permitir o sistema de ciclos sugerida na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, que é popularmente taxada como “lei da aprovação automática”, muito em conta pelo fato de que efetivamente o sistema de ciclos foi implantado em uma porcentagem mínima de colégios; e projetos de aceleração da educação para combater a distorção idade-série, sendo este último o foco a ser trabalhado nesta pesquisa.

A distorção idade-série em 1994 atingia 62,7% dos alunos do ensino fundamental, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para a resolução deste problema foi criado pelo Governo Federal o Programa de Aceleração da Aprendizagem:

(...) com finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual, que atendam as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) as necessárias condições para combater o fracasso escolar.
(Brasil, 1995)

Diante deste mesmo problema o Ministério da Educação (MEC) assinala que o Programa de Aceleração da Aprendizagem é uma ação emergencial em virtude de corrigir os problemas de fluxo escolar, e que proporciona aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual condições para combater o fracasso escolar. A preocupação com os problemas de fluxo escolar pode ser percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetências manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior a faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80%.
(Brasil, 1998)

A ideia da correção de fluxo escolar por meio da aceleração da aprendizagem iniciou-se na França logo após a Segunda Guerra Mundial, quando o país modificou o sistema educacional e a aceleração estava presente nesse novo momento. Posteriormente, em 1986, a Universidade Americana de Stanford desenvolveu um programa semelhante. O programa *Accelerated Schools* foi iniciado em 1986 no Estado da Califórnia, tendo em vista o sucesso de alunos em situações de risco. A visita de um dos seus principais criadores, Henry Levin, ao Brasil, em 1992, possibilitou a disseminação da ideia de escolas aceleradas, sobretudo por meio da publicação de seus artigos sobre o assunto em publicações brasileiras voltadas para a área da educação.

No Brasil, estratégias para a correção de fluxo também não são uma ideia nova para a Educação Pública. É possível encontrar projetos desde a década de 1980, uma das experiências mais conhecidas foi o Ciclo Básico de Alfabetização, o qual convergia com a ideia de aceleração. Todavia, no Ciclo Básico de Alfabetização se antecipava a aceleração da aprendizagem, o aluno que era matriculado nessas classes tinha a idade adequada para a série correspondente, não apresentado assim a distorção idade-série. Era uma estratégia para reduzir o alto número de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental. A proposta de currículo neste Ciclo era de organizar num período contínuo as 1ª e 2ª séries do ensino de Ensino Fundamental, visando à eliminação da avaliação como meio de promoção ou de retenção no final da 1ª série, procurando assegurar a flexibilidade no tratamento dos conteúdos curriculares.

Em 1995 o Ministério da Educação divulga o Programa de Aceleração da Aprendizagem. A aceleração da aprendizagem entra como uma estratégia pedagógica que parte do pressuposto que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem tinha como principais parceiros o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Petrobrás. Os objetivos do programa eram:

Combater o fracasso escolar, partindo do princípio que `toda criança é capaz de aprender'; Corrigir a defasagem idade cronológica/série escolar, possibilitando que, em apenas um ano, o aluno recupere de 2 a 4 anos perdidos em repetência; Superando dificuldades na aprendizagem e passe a frequentar a série adequada à sua idade. Corrigir o fluxo escolar, no município no prazo de 4 anos; Transformar a cultura escolar do fracasso para sucesso.

(INSTITUTO AYRTON SENNA, 2002)

Sendo um programa específico, para correção de fluxo daqueles alunos considerados “fracassados” pela escola, os quais, por algum motivo, não conseguiam se adequar ao ensino fundamental regular, era necessário a criação de uma classe especial para recuperar essa defasagem. O Programa de Aceleração da Aprendizagem utilizava como estratégia política e metodológica a “Pedagogia do Sucesso” (que pode ser visto como um contraste ao conceito de “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991)), de João Batista de Araújo Oliveira, explanados no livro *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência* (2001), lançado em parceria com o IAS.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: propõe se a alterar a política educacional e substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. O problema da repetência é política.

Sua solução, portanto, requer que se altere a política educacional e que a política da repetência deixe de ser acessível. Essa nova política pode ser expressa em duas frases: a escola só é boa quando o aluno aprende. O professor só é bem sucedido quando o aluno dá certo e é feliz.
(OLIVEIRA, 2001. p.13)

Para comprovar a eficácia deste programa a Fundação Carlos Chagas foi contratada pelo IAS para realizar uma avaliação externa do programa. Ao formar uma parceria com o IAS, o MEC se comprometeu em um repasse de mais de 1 milhão e 500 reais para a capacitação de docentes e reprodução do material didático. As classes de aceleração criadas em diversos municípios do país foram acompanhadas e apoiadas pelo AIS por meio do projeto Acelera Brasil.

3.1.2 – A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR SOB DEMANDA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O propósito desta discussão é compreender se os programas de aceleração, implantados nas diretrizes educacionais nacionais da educação se encaixam ou não em uma agenda internacional. Conforme Miranda (1997) aponta:

Desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e o UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas (...) certas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão prospectiva dos programas sociais e, em especial, dos educacionais na América Latina.
(MIRANDA, 1997. p. 38)

O BM (Banco Mundial), desde sua criação em 1962, tem por interesse promover o crescimento econômico mediante o investimento de capital. Não se limitando apenas a conceder empréstimos, mas também tomando a iniciativa de estimulá-los. Como todo banco ao emprestar capitais, ele pretende receber de volta o dinheiro emprestado com juros, normalmente os de mercado. O diferencial está que seus empréstimos são avaliados pelos países. O mecanismo de funcionamento do BM vincula-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI), sem o aval deste não há a possibilidade de negociações.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas

instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...].

(Banco Mundial, 1992, p. 2)

[...] A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. (...) A educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumentar a mobilidade social.

(Banco Mundial, 1995, p. xv-xviii)

Gentili (2002) aponta que o BM desde sua criação tem priorizado políticas educacionais. Em ordem cronológica é possível encontrar políticas relacionadas a: criação de escolas, apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, educação informal e, mais recentemente, a educação básica e a qualidade educacional (esta definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar). Alguns indicadores que os *experts* do BM definem para medir a qualidade da educação são: gasto por aluno, os materiais da instrução, classe social dos professores e jornada escolar.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia. Conferência esta convocada pelos chefes executivos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e do Banco Mundial e cujo os principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* e no *Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem*. A partir dos compromissos assumidos nessa conferência e reafirmados na Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizado em 1993, o MEC apresentou diversos esforços de colocar em prática as obrigações e promessas assumidas. Das quais foram escolhidas três principais para se exemplificar, são elas: a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o documento *Toda Criança na Escola* (1997) e o Plano Nacional da Educação (2001).

A Lei de diretrizes e Bases da Educação 9.349/96 que regulamenta o Plano Decenal de Educação e reitera a preocupação com o combate ao analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Como pode ser visto nos trechos:

Art. 12, Inciso V [...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento [...]

(BRASIL, 1996, p. 167)

Art. 24, Inciso V [...] a) possibilidade de aceleração de estudos para alunos

com atraso escolar.

(BRASIL, 1996, p. 170-171).

Art. 32, parágrafo 2º : Os estabelecimentos de ensino que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino

(BRASIL, 1996, p. 173).

Justificando a implantação de alternativas pedagógicas, tais qual a aceleração da aprendizagem, o MEC, em 1997, divulga o documento *Toda Criança na Escola*, de 1997. Concebido de forma a divulgar que as experiências desenvolvidas em vários estados estariam produzindo benefícios como:

-regularização do fluxo escolar, liberando mais vagas nas séries iniciais do ensino fundamental;

-condições para a melhoria da qualidade do ensino, na medida em que serão eliminadas as classes superlotadas;

-**redução dos custos do sistema**, com a racionalização da rede e melhor aproveitamento dos recursos humanos;

-oportunidades para trazer de volta as crianças e adolescentes que se evadiram, oferecendo-lhes a **chance** de retornar o percurso escolar regular.

(Brasil, MEC, 1991, p.39. Grifo nosso)

Neste documento é possível analisar como a disseminação dos programas de aceleração da aprendizagem se relaciona à grande preocupação com o fator econômico. Uma vez que, a retirada dos alunos com defasagem idade-série, contribui para a redução de classes superlotadas, abrindo vagas e diminuindo tempo excessivo do aluno em sua trajetória escolar e que essas correções de fluxo contribuiriam para a redução de custos no sistema. A escolha do termo “chance” ajuda a evidenciar o caráter assistencialista dado a esses programas. Em suma, em uma análise desse documento é possível notar as estratégias discursivas que reforçam como é positivo o posicionamento economicista e reducionista do MEC. Foram desconsiderados na publicação os demais fatores determinantes da evasão e da repetência nos sistemas de ensino do país. No *Caderno de Orientações para o Projeto Autonomia* é possível notar termos semelhantes sendo usados, em uma clara interdiscursividade, que auxilia a reproduzir a lógica assistencialista.

Em janeiro de 2001 foi sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso o *Plano Nacional da Educação* que reafirmava os princípios expressos da Declaração Mundial de Educação para Todos, destacando-se a necessidade de correção da distorção idade-séria. Como pode ser visto nos trechos:

Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação. De acordo com

o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental [...] O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência
(BRASIL, 2001, p. 17 e 18).

Acrescentou-se às estratégias para enfrentar os problemas de fluxo na Educação Fundamental o atendimento dos alunos em turno integral. Seguiu a preocupação de assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar e mais uma vez aparece ênfase na necessidade de correção de fluxo escolar.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão [...]O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.
(BRASIL, 2001, p. 18).

Essas medidas geraram bons níveis de aprovação, todavia, ao mesmo tempo em que estes subiam, os índices de distorção idade-série permaneciam. O Brasil está ainda muito longe de alcançar os níveis médios de aprendizagem, as taxas de conclusão do ensino médio e a eficiência de fluxo estudantil dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e de outros países de renda média. Em 2009, segundo relatório divulgado pelo INEP¹⁴, a taxa de distorção idade-série total brasileira alcançava 31,9% no Ensino Fundamental e 46,1% no Ensino Médio.

Portando a ênfase em correção de fluxo permaneceu presente nas diretrizes educacionais nacionais, porém com um enfoque maior na correção de fluxo também no Ensino Médio, já na modalidade denominada Educação de Jovens e Adultos, seguindo com uma lógica economicista e gerencialista ainda mais forte que os movimentos anteriores, mantendo os ideais de eficiência e produtividade mercadológico defendidos internacionalmente como melhor opção para países periféricos.

O BM defende que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-ia por meio

¹⁴ INEP – Indicadores educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> acesso em: 24 de novembro de 2015

da busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade. E isso se daria por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. São vistos como fundamentais o desenvolvimento de sistemas de avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação. Os processos de gestão aparecem nos documentos do banco como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação. Assim, aponta que deve ser fomentado, nos projetos educacionais, uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional

Sin embargo, en muchos países, podría mejorarse la educación con el mismo nivel de gasto público, e incluso con un nivel menor, si se concentrara el gasto público en los niveles inferiores de educación y se aumentara la **eficiencia** interna, como como se ha hecho en Asia oriental. As ineficiencias e inequidades que acaban de describirse, junto con la matrícula creciente en las escuelas públicas a todos los niveles, han contribuido al aumento de la proporción del PNB destinado al gasto público en educación. [...]A medida que aumenta la matrícula, los recursos por estudiante disminuyen y disminuirá también la calidad de la enseñanza, a menos que aumente la eficiencia del gasto público.

(Banco Mundial, 1996, p. 5. Grifo nosso)

En los proyectos se dará apoyo a la participación de los hogares en la gestión de las escuelas y en la elección de las escuelas a través de un énfasis creciente en el marco regulatorio de la educación; en los mecanismos encaminados a mejorar la calidad, como la vigilancia de los resultados y las inspecciones; en el financiamiento de los costos ordinarios, y en los mecanismos de financiación

basados en la demanda, [...] Se fomentará la gestión flexible de los recursos educacionales, junto con una evaluación nacional y sistemas de exámenes nacionales para proporcionar incentivos. [...]A medida que el sistema de educación básica aumenta su cobertura y su **eficacia**, podrá dedicarse más atención a los niveles de enseñanza secundaria de segundo ciclo y enseñanza superior.

(Banco Mundial, 1996, p. 17 e 18. Grifo nosso)

Em 03 de dezembro de 2012 foi convocada, pela Portaria n.º 1.410, a Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁵/2014 com intuito de, em um caráter deliberativo, apresentar um conjunto de propostas que subsidiará a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. A CONAE/2014 foi precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal. Nesses eventos os espaços de discussão

¹⁵ Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>> acesso em: 20 de outubro de 2015

foram abertos à colaboração de todos: profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros. O objetivo era garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional e trazendo, então, a ideia de um caráter participativo na formulação do PNE. É importante frisar que os anseios descritos na CONAE não são totalmente concretizados da formulação final do PNE. Eles foram reduzidos e simplificados nos desdobramentos da formulação do plano.

As diretrizes apontadas na CONAE/2014 se desdobram em metas no PNE e estas metas balizam iniciativas e programas dos governos federais e estaduais para o alcance das metas propostas pelo PNE. Meta escolhida para análise é a meta 8 do PNE 2011-2020.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Uma breve análise da meta 8 no atual PNE será feita relacionando-a ao Eixo IV da CONAE 2014 e às diretrizes III, IV deste mesmo PNE.

Eixo IV: Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, **Condições de Participação e Aprendizagem.**

O Brasil tem como desafio ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades [...]. As políticas de acesso deverão também articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os menos favorecidos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com **alto padrão de qualidade.** [...] A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, **o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade.** (CONAE, 2014, p. 58. Grifo nosso).

O PNE, no art. 2º, apresenta diretrizes que dialogam com o texto da CONAE, acima citado: “III – superação das desigualdades educacionais” e “IV – melhoria da qualidade de ensino”. Também a meta 8 participa desse diálogo:

8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

8.2) Fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série.

8.3) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.

(PNE, 2011-2020, p. 11)

É preciso estar atento à como os anseios descritos na CONAE têm sido reduzidos e simplificados nos desdobramentos do PNE. Como discutido neste trabalho, a ampliação do acesso à Educação Básica pode ser colocada como projetos de aceleração. Fica, então, o anseio de pesquisar como essa questão de “alto padrão de qualidade” está sendo avaliada, por quais parâmetros, e que tipo de ensino está sendo feito nesses programas.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada, sem vetos a Lei nº 13.005, o que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei. O PNE 2014-2024 apresenta nas Meta 9, 10 e 11 a focalização na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Profissional:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.;

(PNE, 2014-2024, p.68)

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

(PNE, 2014 – 2024, p. 69)

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

(PNE, 2014 – 2024, p.71)

O alcance da meta 10 é proposto a partir de investimentos na ampliação de ofertas diferenciadas e no fomento de criação de novos materiais pedagógicos e de formação inicial e continuada para professores. É possível perceber a lógica empresarial gerencialista balizando as estratégias para o alcance da meta, com um forte incentivo a realização de diagnósticos para identificar as demandas, avaliações e na criação de mecanismos de incentivos, meritocráticos, para professores e alunos.

Depois de apresentar as intenções para a EJA na Meta 9 nas metas 11 e 12 são apresentadas maneiras desta se ligar à educação profissional. A propósito estudar a Meta 10 vale observar dados referentes às matrículas na EJA efetuadas em 2013 no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), e estes níveis integrados ao Ensino Médio, vemos que o porcentual total de matrículas é de 3,93% (0,82% no EF e 3,11% no EM). A Meta 11 trata de expansão de ofertas da educação profissional, sobretudo, da expansão dos Institutos Federais, especialmente, na região nordeste, a fim de haver um número maior de qualificação profissional; a maior crítica feita a essa intenção está conexas ao investimento do dinheiro público em empresas privadas, ao invés de investir no público. Em relação à meta 10, observamos os dados referentes.

A correção de fluxo escolar aparece em duas metas, são elas:

Meta 3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

(PNE, 2014 – 2016, p;53)

Na estratégia:

3.5. manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão Série 54 Legislação parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

(PNE, 2014 – 2016, p;53)

E na meta 8:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

(PNE, 2014 – 2016, p;67)

Nas estratégias:

8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2. implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

(PNE, 2014 – 2016, p;67)

No atual PNE apresenta também a ideia de “melhoria de fluxo”, como é possível ver na meta 7:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

(PNE, 2014 – 2016, p;61)

A ideia de melhora de fluxo tem uma relação direta ao IDEB segundo consta no documento “a média do índice se transformou na meta de avaliação da qualidade” (p.22). Colocando como a maneira mais abrangente de elevar a qualidade da educação básica seria com indicadores de avaliação institucional. E com isto estaria assegurando que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos setenta por cento dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e cinquenta por cento, pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável; (PNE, 2014 – 2024, p.61).

3.1.3 – A PRESENÇA DE DISCURSOS PRÓ ACELERAÇÃO NO PROGRAMA AUTONOMIA

APRESENTAÇÃO

Sob a inspiração do samba de Cartola, reforçado pelos ideais vanguardistas de Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, a SEEDUC lançou em 2009, o Projeto Autonomia. Neste primeiro ano asseguramos na nossa Rede Estadual a continuidade no percurso da escolaridade obrigatória **permitindo aos jovens, que estão em defasagem idade-série concluírem em menor tempo seus estudos.**

(SEEDUC, 2010, p.2. Grifo nosso)

OBJETIVO GERAL

1- Implementar o Projeto Autonomia correção de fluxo por meio do uso da metodologia do Telecurso – Telessalas, para **atender** aos alunos que se encontram em distorção idade série.

[...]

3- Alcançar até 2010, 34.500 alunos matriculados com idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos na 1ª série do Ensino Médio.

(SEEDUC, 2010, p.2. Grifo nosso)

O Programa Autonomia segue as referências do PNE 2010- 2020 a fim de gerar oportunidades para correção de fluxo e estimular a educação de jovens e adultos. Desde 2012 o programa faz par com Nova EJA, uma nova política de educação para Jovens e Adultos do governo do Estado do Rio de Janeiro. Todavia, apesar de atender muitos alunos que já passaram dos dezoito anos de idade, o PA atende alunos a partir de quinze anos na modalidade de ensino fundamental e de dezessete para ensino médio. A migração de adolescentes do ensino regular para o EJA é um fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 1990 e tem sido chamado de “juvenização do EJA”.

Desde a LDB (1996) estabelece-se 14 anos como uma faixa etária considerada como ideal para a conclusão da escolaridade no Ensino Fundamental e 17 para o Ensino Médio. Com isto, a idade mínima para a prestação do exame passou de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 no Ensino Médio. Isto favoreceu-se que a população acima desta faixa etária fosse considerada como invasora ou alijada do direito de frequência no Ensino Regular. Dessa forma tornou-se comum que os adolescentes a partir de 15 anos, ao procurarem escolas para ingresso ou retomada dos estudos, fossem imediatamente encaminhados para o EJA. O que por um lado pode ser uma possibilidade de concluir antecipadamente os estudos para aqueles que as condições de vida e a necessidade de inserção no mercado de trabalho o exige, por outro atua como impedimento, ou dificuldade, para frequentar o Ensino Regular, ainda que

noturno. Nesse sentido, Rumert (2007), assinala que:

Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessário ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. A legislação ratificou, assim, tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria da classe trabalhadora.

(Rumert, 2007, p. 39)

Nessa redução da idade de entrada em programas de EJA, marcada no discurso do PA, é possível perceber a influência e interdiscursividade (Fairclough, 2001) de discursos que defendam a necessidade de se eliminar essa defasagem que gera mais custo, e que incentivam uma maior eficiência de gastos e foco na gestão escolar com uma administração mais flexível.

Os objetivos do programa que utilizam termos como “permitindo aos jovens em defasagem idade-série concluírem em menor tempo seus estudos” (p.2) e “atender aos alunos que se encontram em distorção idade-série” (p.3), reafirmam os discursos que definem a aceleração da aprendizagem e a EJA um caráter compensatório a assistencialista. A concepção predominante nesse tipo de escolarização é a de reposição de uma escolaridade não realizada na infância. E, tal qual aos documentos que o norteiam, o PM, em suas orientações, não pontua que os alunos que o procuram não são acidentados ocasionais que gratuitamente e simplesmente abandonaram a escola, que na verdade esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas, as mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30).

Por fim, em uma situação de intertextualidade manifesta (Fairclough, 2001), o texto de orientação do PA explicitamente recorre, é “reforçado pelos ideais vanguardistas” (p.2), de Paulo Freire. De fato, o livro *Pedagogia da Autonomia* foi ofertado como presente aos professores do PA, que são instruídos pelos dinamizadores da FRM a usá-lo como guia. Todavia é possível notar uma ironia quando no referido livre Paulo Freire afirma que:

Seria demasiado ingênuo esperar que a ‘bancada ruralista’ aceite quieta e concorde com a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, políticos e ético da maior importância para o desenvolvimento nacional.

(Freire, 2010, p. 98)

Paulo Freire falava da bancada ruralista de um modo que caberia em um contexto atual colocar o cruzamento das ações de grupos como o BM, do Movimento Todos Pela Educação e da FRM sem prejuízo para o sentido geral da frase. No mesmo questionamento de como é possível esperar da iniciativa privada, que formula tanto os objetivos para a educação, quanto o próprio material didático e metodologia no caso do PA, que esta forme estudantes com uma maior perspectiva crítica e reflexiva do que apenas um ensino voltado para o mercado de trabalho.

3.1.4 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A EFETIVIDADE DOS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO

A correção do fluxo escolar deve ser compreendida como uma questão política, pois a partir dela, surgem políticas educacionais determinadas como a aceleração de aprendizagem. Os dados estatísticos demonstram que, após a criação dos programas de correção de fluxo em 1995, houve considerável diminuição na distorção idade-série. Todavia, o fato de o Programa de Aceleração da Aprendizagem estar atingindo seu objetivo, não tem assegurado a extinção da defasagem escolar, uma vez que o ensino fundamental regular continua gerando evadidos e, portanto, a necessidade de novos programas de aceleração. Uma “pedagogia do sucesso” não tem como existir dentro de um mesmo sistema que continua gerando fracassado. O problema de correção de fluxo não se resolverá trabalhando apenas os alunos que já estão defasados.

Diante de uma análise da perspectiva de aceleração, presente nos projetos realizados no sistema escolar brasileiro, foi entendido que não se tratam de iniciativas capazes de alterar de forma substantiva a cultura da repetência e da exclusão presentes no sistema. Na verdade, esses programas podem conviver harmoniosamente na presença dessa cultura, uma vez que, aos alunos reprovados repetidas vezes, restará, futuramente, uma nova chance de aceleração dos estudos.

A correção de fluxo escolar realizada pelos programas de aceleração da educação tem se mostrado insuficiente por ser um instrumento contingencial, que se manterá necessário, caso o sistema educacional continue a gerar a necessidade de classes de aceleração. Seguindo os preceitos da ACD é importante notar as escolhas semânticas feitas nos discursos, as palavras não são escolhidas ao acaso, o discurso não é inocente, ele carrega uma intencionalidade em sua concepção. Nas considerações sobre a necessidade de correção de fluxo foi possível encontrar muitas vezes os termos

eficácia, conceito de mercado relacionado a resultados, à capacidade de alcançar no fim os objetivos planejados; e *eficiência*, conceito de mercado relacionado a custo, ao uso de recursos de forma mais moderada para obter os objetivos esperados. Por isto a escolha do termo *efetividade* como título desta seção, que é um conceito de mercado ligado ao impacto das ações realizadas, à capacidade de transformação, mudança e desenvolvimento.

No sentido de eficiência das propostas de aceleração de aprendizagem, seu sucesso está apresentado na redução de gastos no setor educacional. E em uma perspectiva populista, a eficácia das propostas em gerar resultados positivos no equacionamento da problemática do fracasso escolar em curto prazo ajuda a angariar dividendos políticos eleitorais, além de trazer financiamentos externos para políticas educacionais empreendidas para aumentar os indicadores de escolarização em países periféricos. O questionamento que fica está então na efetividade dessas propostas.

3.2 - EDUCAÇÃO SOB AS “NOVAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO”

-as novas propostas para Educação Básica que visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho,
(SEEDUC, 2009. p.16)

É possível notar como as diversas mudanças e projetos realizados na escola pública brasileira tem, de modo geral, um objetivo em comum: certificar e preparar para o mercado de trabalho. Se a escola tem que preparar para o mercado, então o mercado deve determinar o que deve ser aprendido e desta forma a educação fica posta como mercadoria, deixando de ser um bem de todos e passando a ser modelada pelo que interessa a empresas. As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos neoliberais realizam-se na direção da adequação do sistema educacional à lógica da acumulação flexível, tendendo apenas a remover os obstáculos à expansão capitalista sem, no entanto, representar real perspectiva de transformação na direção de uma educação centrada nas necessidades humanas (PARANHOS, 2010).

A ênfase em gestão e a adição de tecnologias são formas características dos empresários para realizar modificações. Ao gerirem a educação, esta lógica é transferida para este campo em uma forma de pensar educação próxima ao que havia sido detectado nos anos de 1980 e chamado de “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 1986). A

“pedagogia tecnicista” parte do pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios de eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Atualmente o tecnicismo propõe a mesma racionalidade técnica, porém de forma gerencialista e meritocrática. As expectativas de aprendizagem são medidas em testes padronizados e o gerenciamento da força de trabalho é feito através do controle do processo e de um sistema de bônus e punição. Uma lógica contraditória em que, ao mesmo tempo em que a autonomia dos indivíduos em seus processos de trabalho é reduzida, aumenta-se a responsabilização destes nos resultados. FREITAS (2012) conceitua esses novos pilares da educação, essa nova formulação, como “neotecnicismo” que se estrutura em três grandes categorias, que são: responsabilização, meritocracia e privatização e que “no centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos a priori como standards, medidos em testes padronizados” (p.383).

O sistema de responsabilização e o caráter meritocrático se complementam continuamente, não envolvendo apenas testes para estudantes e sistemas de recompensas e sanções. Há outro elemento importante: a divulgação pública dos desempenhos. No ranqueamento (ranking) das escolas, as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho. O que passa a ser discutido é se a escola teve equidade e se empenhou para corrigir as distorções. Sai de foco a questão da desigualdade social em si, que, na verdade, está na base da construção dessa desigualdade de resultados. A proposta liberal meritocrática defende uma igualdade de oportunidades, em que a diferença de resultados deve ser explicada pelo esforço pessoal. Pouco, ou nada, é dito sobre a desigualdade do ponto de partida. É muito simplista achar que as diferenças de resultados são geradas tão somente pela competência, ou não, do professor e da escola.

Os sistemas de responsabilização acabam prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a se concentrar naqueles alunos que estão mais próximos da média (FREITAS, 2012). A meritocracia não tem maiores impactos na melhoria real do desempenho dos alunos. Pelo contrário, acarreta graves consequências para a educação. Ao expor os professores a sanções e aprovações públicas desmoralizam a categoria, pois parecem demonstrar que o que move os professores é o dinheiro e não o desenvolvimento de seus alunos. O sistema de bônus acarreta uma competição que acaba por afastar os professores considerados bons dos

alunos considerados ruins, já que os alunos com dificuldades, muitas vezes, são agrupados em salas separadas. Essa segregação pode ser ainda maior, não acontecendo apenas dentro de uma escola, como também entre as escolas, visto que com a pressão de obter um bom desempenho algumas escolas começam a travar a entrada de alunos que por seu histórico escolar e/ou da região onde moram acreditam que possam apresentar baixo rendimento, dirigindo-os para outra escola por considerá-los um risco.

A lógica de concorrência pode ser ótima para o mercado, porém, não é saudável para a educação, pois tende a deixar de lado, a dar menos para quem mais precisa. Comprimidos pela necessidade de uma alta pontuação nos testes para assegurar um salário variável em forma de bônus, professores, e até mesmo, escolas, tendem a pressionar seus alunos, reproduzindo práticas que afastam da sala de aula aqueles com mais dificuldade de aprendizagem.

Outra grande categoria que estrutura o “neotecnicismo” é a privatização. Na última década o sistema público sofreu uma mutação, há uma nova perspectiva para o empresariado: a de gestão por concessão, abrindo a possibilidade de que o público seja administrado pelo privado. A escola continua sendo gratuita para os alunos, porém, o Estado transfere para a iniciativa privada o pagamento pela sua gestão (que pode ser feito, também, através de redução de impostos e incentivos fiscais). Outra forma de privatização são as bolsas concedidas pelo governo para alunos estudarem em instituições de ensino privadas. Movimentos nessa direção já podem ser percebidos, como no Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (FREITAS, 2012).

Além da desresponsabilização do Estado em garantir uma boa educação para todos e, conseqüentemente, o faturamento das corporações educativas é importante frisar o quanto esses movimentos de privatização colocam a educação sob o controle ideológico das corporações empresarias, promovendo ainda maior estreitamento das finalidades educativas para os interesses do mercado. Uma educação de qualidade tem que ser mais que isso, é fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação” quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 1992).

Uma forte característica do neotecnismo pedagógico é o estreitamento curricular, em que a ênfase do ensino é feita nas disciplinas e competências que serão avaliadas nos testes, deixa se lado outras dimensões da matriz formativa, o compromisso de formar um sujeito completo, do trabalho para o desenvolvimento corporal, criativo, social e cultural. É como se uma “boa educação” para os mais pobres fosse apenas focar neste básico que é valorizado nos testes, formando um conjunto mínimo necessário de cognição e conhecimento básicos.



Figura 4 - Reforma carioca¹⁶

É possível perceber como as políticas educacionais brasileiras atuais estão marcadas por um vocabulário típico da área de comércio, isto é notado com o uso de palavras como: treinamento, metas, aferir, gerir, capacitar, competências, entre outros. Norman Fairclough (2001) conceitua comodificação como o movimento de levar para aquelas instituições que não tenham como objetivo produzir mercadorias para a venda, terminologias ligadas a compra e venda de mercadorias. O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades que não inclui somente a palavra habilidade e palavras relacionadas à competência, mas sim uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamentos de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidade e outros.

O conceito de habilidade tanto se ajusta a uma visão individualista e subjetiva da aprendizagem como a uma visão objetiva do treinamento. Ou seja, de um lado as implicações são ativas e individualistas, afinal, habilidades são atributos apreciados dos

¹⁶ Reforma carioca. Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/eoMI28dE068/TkU5XQZksqI/AAAAAAAAABqI/sLaToHmZx1c/s400/Charge+pSEPE+RJ+Metas+d+S%25C3%25A9rgio+Cabral+e+o+secret%25C3%25A1rio+d+educa%25C3%25A7%25C3%25A3o+Wilson+Risolia+p+educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.png>> Acesso em: 20 maio 2014.

indivíduos, que se definem em graus, supondo que cada um tenha a possibilidade de se aperfeiçoar ou acrescentar novas habilidades. Por outro lado, ainda segundo o autor citado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras. Portanto, é possível que, por meio de treinamento institucional (o qual parte do pressuposto de que habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários), os indivíduos adquiram esses elementos, de um modo que deixa pouco espaço para a individualidade.

Theodore W. Schultz, quando professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, formulou uma disciplina chamada Economia da Educação. Schultz foi o principal formulador da ideia de capital humano (PARANHOS, 2010). Para explicar as diferenças de desenvolvimento dos países e indivíduos ele utiliza o fator H (capital humano), da função neoclássica de produção sob a fórmula de Cobb Douglas, o que torna o investimento em educação fator essencial para a ascensão social de nações e de indivíduos. Essa noção incita nas concepções e nas práticas educacionais um reforço da visão tecnicista do ensino em que o ensino deixa de estar centrado em saberes disciplinares para ser organizado em função de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

O progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações, o avanço das políticas neoliberais no mundo e a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa (baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo) são fatos que marcam a época da origem de correntes de pedagogia das competências e favoreceram sua divulgação. A noção de competências em sua origem aparece associada ao discurso empresarial associado aos processos de reestruturação produtiva que caracterizava a economia internacional da década de 1970, baseada em princípios de flexibilização, integração e empregabilidade e associada a práticas de gestão e formação. A noção de competências é ligada à área de formação humana como capaz de preparar indivíduos às novas demandas do mercado de trabalho, como um intuito de racionalização do processo educativo, seguindo os princípios tayloristas de administração científica e racionalização da produção.

Sobre a influência no campo da educação dos estudos de Schultz, Frigotto aponta que:

A educação, então é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um

determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.
(FRIGOTTO, 2010. p.51)

O racionalismo entra nas ações de formalização das competências, tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos, com práticas que visam objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais. A ideia de racionalização traz para o campo da formação humana práticas de avaliação, que propõem medir, de maneira objetiva, as competências de alunos e trabalhadores. Ropé (1997) questiona essas avaliações de cunho racionalista, afirmando que há uma perda de sentidos quando essas avaliações são voltadas para uma produção de instrumentos de ensino, quando procuram uma padronização, uniformização de resultados, busca-se mais o cumprimento de instruções. Afirma que “vozes se levantam para protestar contra o risco de perda de sentido na vontade de tudo objetiva, medir e, talvez, tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas” (p.99). Segundo o autor, a avaliação padronizada, institucional, na noção de conseqüências pode promover, pragmaticamente, uma maior aproximação das práticas docentes e discentes do sistema produtivo.

Frigotto (1986) defende que no contexto da “ideologia desenvolvimentista” acendeu-se a crença de que a desigualdade social, seja ela entre classes, países e regiões, não era uma questão orgânica, estrutural, do sistema capitalista em seu conjunto e sim algo conjuntural que poderia ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como: a modernização da produção, e, por conseqüente, a qualificação de trabalhadores. Nessa perspectiva as desigualdades sociais foram reduzidas a uma questão de não-qualificação e a passagem do estágio de ‘subdesenvolvido’ ao ‘desenvolvido’ dependia apenas de uma adequação de fatores. Uma vez que o progresso técnico, que gera empregos, exige uma qualificação cada vez mais específica e permanente por parte do trabalhador, faz-se necessário que o trabalhador invista em algo que seja proprietário, o ‘capital humano’. A obtenção de capital humano agiria como garantia de ascensão ao trabalho qualificado e, conseqüentemente, garantia de níveis de renda cada vez mais elevados.

Retomando o esquema da função de produção anteriormente apontado, teríamos então que Y (renda nacional, ou renda individual) é determinada por K (capital físico), L (trabalho), H (capital humano). O fato de não ser proprietário, não dispor de um capital físico, ou de não pertencer à classe burguesa, nesta ótica pouco importa, uma vez que o indivíduo, investindo em capital humano, poderá aumentar sua renda (isso depende dele, pois a decisão é dele); e a médio ou longo prazo, este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo status e privilégios dos que o possuem.
(Frigotto, 1986, p. 25)

Como em uma “celebração modernizadora da responsabilidade individual” (BOURDIEU E WACQUANT, 2000) há um reforço da ética individualista, que no campo pedagógico “manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, empregabilidade” (FRIGOTTO, 2006).

Ramos (2006) sustenta que a ideia que se difunde quanto a apropriação da noção de competências pela escola esta seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego:

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. (Ramos, 2006, p. 2006).

A autora afirma que a subordinação política, ética e econômica da educação aos interesses do capital não se materializa apenas nos ajustes curriculares pautados em uma pedagogia das competências. Ela defende que essa subordinação se estrutura pela compreensão da educação a partir de uma lógica economicista, na qual a relação custo-benefício passa a ser o condicionante das políticas educacionais.

3.2.1 – EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA INTERNACIONAL PARA O ALÍVIO DA POBREZA

Capacidade: fortalecimento e valorização dos recursos dos pobres - Os recursos dos pobres ficariam mais valorizados mediante uma melhoria na educação, na saúde, nos serviços físicos e urbanos, e no capital físico. Os pobres que tiverem mais ativos poderão aproveitar melhor as oportunidades econômicas. (BANCO MUNDIAL, 2001. p.12)

Se houver um grande empenho no sentido de melhorar a educação, haverá também uma redução significativa da pobreza a médio prazo. É difícil quantificar o impacto das melhorias em outras áreas estruturais cobertas pela política social, tais como saúde, reforma agrária, melhorias urbanas, **treinamento profissional e mercado de trabalho**, mas este impacto será qualitativamente importante e deve manter-se. O impacto dos programas de transferências na redução da pobreza tem sido grande nos últimos anos e esse impacto também deve continuar, **especialmente se for possível melhorar a focalização dos recursos.** (BANCO MUNDIAL, 2002. p. 17 – Grifo nosso)

34. Investimentos sociais eficientes criam oportunidade para que as pessoas possam deixar a pobreza para trás definitivamente. Investimentos sociais de alta prioridade incluem:

a) Educação e Saúde Básica. A educação e a saúde básica ajudam a **fortalecer o capital humano dos pobres e a aumentar sua renda.** Grandes avanços foram obtidos recentemente nas áreas educação e saúde graças, sobretudo, a novos mecanismos de financiamento, inclusive transferências

federais per capita e despesas mínimas.
(BANCO MUNDIAL, 2001. p. 16 e 17 – Grifo nosso)

Os trechos acima foram retirados do Relatório No. 20475 –BR do BM intitulado *O Combate à Pobreza no Brasil- Relatório sobre Pobreza*, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana. Lançado em 31 de março de 2001, divulgado pelo Departamento do Brasil do BM e realizado pelo Setor de Redução da Pobreza e Manejo Econômico Região da América Latina, de divulgação aberta, podendo ser encontrado disponível online, mas que “destina-se às autoridades responsáveis pela formulação de políticas em todos os níveis (federal, estadual e municipal) e também aos que analisam as políticas.” (p.8).

O relatório tem em sua concepção a pobreza como um fenômeno complexo e multidimensional e que, baseando-se em uma definição ampla do que é pobreza, define-a como “uma privação de bem-estar inaceitável para um ser humano” que abrange renda e consumo insuficientes, o não atendimento de “necessidades básicas como educação, saúde, nutrição e moradia, insegurança e risco, bem como falta de voz e de poder” (p.7). Todavia, para fim de análises quantitativas, adotou “uma definição bem mais restrita de pobreza, como sendo apenas insuficiência de renda ou consumo.” (p.7)

O relatório em sua introdução começa por congratular o Brasil pelo progresso em suas políticas sociais, e nos respectivos indicadores, sobretudo nas áreas de saúde e educação. Felicitando o país por conseguir avanços consideráveis na redução da pobreza associada à renda insuficiente. Mas logo em seguida aponta que, apesar disso, a pobreza continua “inaceitavelmente alta para um país com níveis de renda média do Brasil”. E que, portanto, se “o Brasil atuar de forma decisiva, poderá alcançar as metas ambiciosas de melhoria em seus indicadores sociais, inclusive o objetivo de reduzir em 50%, até o ano de 2015, a taxa de pobreza extrema. ” (p.8). Suas recomendações incluem: a retomada do crescimento em bases amplas e inclusivas; reformas adicionais no padrão de despesas sociais e nas políticas sociais; e que essas estratégias exigem uma atuação contínua e um compromisso firme do governo em todos os níveis.

Nas citações que abrem o início dessa seção percebe-se a importância dada a investimentos em educação para alívio da pobreza como também a importância dada a “melhorar a focalização dos recursos. ” (p.17). Mas abaixo em citações referentes a “Capacitação via fortalecimento dos recursos dos pobres” (p.22) e no “Resumo da reforma nas políticas públicas”, como essas duas questões interagem entre si:

34. Investimentos sociais eficientes criam oportunidade para que as pessoas possam deixar a pobreza para trás definitivamente. Investimentos sociais de alta prioridade incluem:

a) Educação e Saúde Básica. A educação e a saúde básica ajudam a **fortalecer o capital humano dos pobres e a aumentar sua renda**. Grandes avanços foram obtidos recentemente nas áreas educação e saúde graças, sobretudo, a novos mecanismos de financiamento, inclusive transferências federais per capita e despesas mínimas.

(BANCO MUNDIAL, 2001. p. 22 – Grifo nosso)

	Papel da Área	Funcionamento dos Mercados	A Focalização das Despesas Sociais, seus Custos e Eficácia			
		Reforma Regulatória	Focalização	Reforma das Despesas Sociais	Alocação Eficiente entre Programas	Orientação para a Demanda e a Escolha do Beneficiário
<p>Capacitação:</p> <p>Educação</p> <p>Saúde</p> <p>Serviços Urbanos</p> <p>Ativos Físicos (Crédito)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer os recursos e a capacitação dos pobres para que possam aproveitar as oportunidades. O capital humano e a maioria dos serviços urbanos básicos podem ser usados em transferências de recursos; outros serviços e crédito devem ser prestados a preços eficientes. 	<p>Fazendo mercados funcionarem para os pobres e abrindo acesso à formalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma política para o mercado informal de habitação, inclusive reformas da regulamentação e regularização da posse da terra. Desenvolver um mecanismo privado não-subsidiado, de financiamento de habitação de não pobres. Desenvolver uma política creditícia para o mercado, inclusive apoio para o micro-crédito viável. Promover a privatização de serviços urbanos voltados para as necessidades dos pobres, mediante incentivos claros e fiscalização. Aumentar os incentivos e a capacidade municipal de prestar serviços aos pobres. Promover integração modal, de tarifas e de horários nos sistemas de transporte urbano. 	<ul style="list-style-type: none"> Focalizar os investimentos em educação e saúde nas áreas pobres. Introduzir mecanismos de recuperação de custos e ampliar o sistema de bolsas para a educação superior. Reavaliar o uso aparentemente regressivo de instalações privadas de saúde financiadas pelo SUS. Implementar uma reforma das tarifas sociais e aumentar a recuperação de custos em serviços urbanos. Introduzir exigências de prestação de serviços para os pobres, a serem cumpridas por estados e municipalidades que recebem transferências fiscais. 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer ainda mais os investimentos em educação básica e saúde nas áreas pobres. Avaliar e talvez ampliar os programas de treinamento profissional e educação de adultos que estejam bem focalizados. Descontinuar programas de habitação que sejam subsidiados e inadequadamente focalizados (<i>Carta de Crédito</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a conversão do Vale Transporte em um componente do salário em dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar reformas no gerenciamento do setor público. Quando for apropriado, introduzir a concorrência e um aumento da eficiência talvez mediante sistemas que utilizem vales. Fortalecer a participação gemina em projetos urbanos, inclusive em projetos que prevêem transferências de recursos para os pobres. Aumentar a integração local das políticas nas áreas de educação, saúde, serviços urbanos e outros.

Figura 5 - Banco Mundial, 2001. p. 32 (Grifo nosso)

É possível perceber neste documento uma corrente de pensamento que defende que para países periféricos, uma boa educação para os mais pobres é uma educação voltada para o fortalecimento do capital humano. A educação passou a ser concebida como uma condição para o alívio da pobreza, investir no capital humano dos pobres é considerado pelo BM como primordial para a melhora da economia do país. Os investimentos na área de educação estão ligados a proposição de uma pedagogia balizada na noção de competências básicas para a empregabilidade. Como uma promessa de promover o progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho, contribuindo, então, para a diminuição das desigualdades sociais. Vemos nesse documento também uma ênfase em “treinamento profissional e educação de jovens e adultos” (p.32).

Esse foco do BM em redução da pobreza não é algo novo, nem tampouco o foco em educação de recursos humanos. Motta (2007) aponta que desde a gestão de Robert S. McNamara (1968-1981), ex secretário de defesa dos presidentes Kennedy e Johnson, o BM inaugura um tipo de gestão voltado a um caráter de “estrategista internacional”,

pautada na segurança e na pobreza absoluta de países do terceiro mundo” (p.41). McNamara considerava que para países mais pobres superarem as necessidades humanas básicas não era uma questão de filantropia e sim de prudência. Para ele, a pobreza era como um vírus que contagia a amargura, o cinismo, a frustração e o desespero e que a indiferença a isto poderia produzir resultados trágicos.

Mais tarde, no contexto da Guerra Fria, descolonização, movimentos de libertação na África, Ásia e América Latina apontou-se a necessidade de mudar o foco da direção dos organismos multilaterais, tendo em vista o risco que a pobreza apresentava com a ameaça comunista. Assim pensavam os principais conselheiros de Kennedy: “A pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia e, por isso, é preciso que os EUA participem muito ativamente no combate à miséria para melhorar o futuro dos pobres e favorecer o estabelecimento de regimes próximos do seu” Em 1962, na Conferência de Paris, **“a educação foi ressignificada como ‘educação dos recursos humanos enquanto fator de desenvolvimento econômico e social equilibrado’.** (MOTTA, 2007. p.41 – Grifo nosso)

O BM mantém a ideologia que investir no cumprimento de necessidades básicas permite o controle político e ideológico das camadas mais pobres, afinal previne situações sociais que venham a interferir na organização social dominante, situações que possam abalar o sistema capitalista. Seguindo nessa direção, o BM direciona seus esforços para o atendimento das camadas mais vulneráveis da população, em investimentos que buscam atender as necessidades mínimas. Neste quesito entra a política de incentivo à educação e quando se focaliza em “valorizar o capital humano” (BANCO MUNDIAL, 2001), o objetivo está em aumentar a produtividade dos mais pobres, visando preparar para o mercado de trabalho, de modo a incluí-los no sistema de consumo.

3.2.2 – ORIENTAÇÕES VOLTADAS AO ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO PROGRAMA AUTONOMIA

Metodologia

Na perspectiva do desenvolvimento do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, a metodologia Telecurso – Telessala, utiliza estratégias de despertar e desenvolver no aluno habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho.

As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, quatro horas por dia. A frequência e participação do aluno são fundamentais, pois, o processo de construção do conhecimento é coletivo. A avaliação é processual, acontece em todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e ou atividades externas, sintonizada com a portaria nº48/2004.

(SEEDUC, 2010. p. 3 – Grifo nosso)

Logo no início do caderno de orientações é deixado claro aos professores que a metodologia do programa está voltada para preparar o aluno para o mundo do trabalho. Isto segue em concordância com o texto, também produzido pela SEEDUC, que institui o então Projeto Autonomia, que justifica a criação do programa visando atender “as novas propostas para a Educação Básica que visam atender as novas exigências do mundo do trabalho”. É também muito próximo ao texto que explica a metodologia Telessala no site da FRM

Com uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e a formação da cidadania, a METODOLOGIA TELESSALA™ possibilita aos alunos resgatar a autoestima, exercer seu papel na sociedade, desenvolver o senso crítico e conquistar melhor qualidade de vida.
(FUNDAÇÃO ROBERTO MARINO, 2013)

No caderno de orientações é possível encontrar o cronograma de aulas para os alunos da turma de 2010 (que extraordinariamente teria a duração de 18 meses e não o normal de 22 meses, não é explicado o porquê no documento). No cronograma a carga horária total é dividida em três módulos. Primeiro módulo: 280 horas de língua portuguesa, 160 horas de ciências, 20 horas de educação física, 50 horas de percurso livre, 40 horas de projeto complementar. Segundo módulo: 200 horas de matemática, 80 horas de língua estrangeira (inglês), 20 horas de educação física, 40 horas de percurso livre, 30 horas de projeto complementar. Terceiro módulo: 80 horas de história, 100 horas de geografia, 20 horas de educação física, 60 horas percurso livre, 45 horas de projeto complementar.

É notável a ênfase em disciplinas como português e matemática e, apesar de, no texto de justificativa da metodologia Telessala constar que esta possibilita o desenvolvimento do senso crítico, não há em sua grade um espaço para disciplinas como filosofia e sociologia. Nada impede o professor regente da turma de trazer esses conteúdos em conjunto com o ensino de outras matérias, utilizando-se de interdisciplinaridade, ou nos momentos de percurso livre ou de projeto complementar. Todavia, ratificamos a falta de espaço dessas matérias, não apenas por considerar fundamental na formação do aluno como um sujeito crítico, capaz de questionar e modificar a realidade em que vive, mas também por serem disciplinas atualmente cobradas em exames de vestibular. O que leva a questionar que, talvez, não considerem como importante que esses alunos continuem seus estudos no ensino superior, afinal,

estes já são preparados para as “novas exigências do mundo do trabalho”. Fica o questionamento de que trabalho seria esse.

Valendo-se mais uma vez do conceito de interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001), é possível perceber na metodologia e concepção do PA a presença dos discursos que defendem como necessário, e economicamente uma estratégia melhor, para as camadas mais pobres uma pedagogia das competências voltada para a empregabilidade, voltada para a obtenção de capacidades mínimas para a realização de trabalhos simples. O que se conecta ao caráter assistencialista ao qual revestem a EJA, porém, no caso do PA, com um diferencial ainda mais assustador, a idade ainda menor dos alunos encaminhados ao EJA. O atendimento a alunos mais novos é uma prioridade do PA, como pode ser visto nesse trecho retirado de um documento de normas do programa de aceleração de aprendizagem disponibilizado no site da SEEDUC em 2011:

Critério de ingresso dos alunos e formatação das Turmas:

As turmas do Programa de aceleração da aprendizagem serão implantadas nas unidades escolares, obedecendo à proporção de no mínimo 20 (vinte) e no máximo 35 (trinta e cinco) alunos e substituindo uma turma do Ensino Regular.

Os alunos serão enturmados de acordo com os seguintes critérios:

- I - Estar em situação de defasagem idade / série;
 - II - Ter idade mínima de 15 anos no 6º ano do Ensino Fundamental e 17 anos na 1ª série do Ensino Médio;
 - III - A partir da opção dos alunos, no ato da renovação de matrícula, será gerada uma listagem dos alunos que atendam ao inciso II;
 - IV – Os alunos serão enturmados da menor para maior idade;
 - VI – Serão matriculados, prioritariamente, os alunos com idade entre 15 a 18 no Ensino Fundamental e 17 a 20 os do ensino médio, obedecendo ao critério de enturmar da menor para a maior idade. Entretanto, em havendo vagas, poderão ser matriculados os jovens até 29 anos.
 - VII – Em havendo vaga, e de acordo com os critérios estabelecidos, poderão ser matriculados alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio;
 - VII- Além da prioridade estabelecida pela idade, da menor para a maior, serão obedecidas todas as prioridades previstas na legislação referente a acesso/matricula na Rede Pública Estadual de Ensino.
- (SEEDUC, 2001)

3.2.3 – A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS “EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO”

Nas últimas décadas há uma tendência em discursos dirigidos ao campo educacional que reforça e dissemina a ideia da educação como um motor de desenvolvimento e de distribuição de renda, como um fator determinante de

crescimento econômico, do aumento da produtividade e, por consequência, de redução das desigualdades sociais e da pobreza. O entendimento da educação como um mecanismo fundamental de modernização, do progresso, do desenvolvimento e da superação da pobreza é algo que transcorre durante todo o processo de formação da sociedade capitalista. Porém essa relação entre educação e superação da pobreza se torna um pouco mais complicada, para não dizer contraditória, quando vista sob a perspectiva das lutas de classes. Quando a educação é subordinada à lógica de capital, voltada para a formação do homem centrada em suas necessidades básicas, esta exerce a função de reprodução alienada da força de trabalho e da conformação com a realidade.

Mészáros (2004) aponta que atualmente a educação e os processos de reprodução estão altamente ligados e que, portanto, é inconcebível falar de uma reformulação significativa na educação sem a correspondente transformação do quadro social no qual “as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”(p.2). Visto isso, as limitações das transformações na educação, sob os limites dos processos de formação da sociedade capitalista, como as ações direcionadas aos investimentos na educação como forma de administrar a pobreza são:

[...]admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico.
(MÉSZAROS, 2004. p.2)

A pedagogia das competências, restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos, à adaptação das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos, ao “mundo do trabalho”. Não sendo, então, uma pedagogia que forneça bases para o desenvolvimento da autonomia, que é defendida como a proposta do PA. Visto que, ao colocar a educação circunscrita apenas ao que os empresários definem como necessário, esta perde sua função de diminuir as desigualdades sociais e para a edificação da justiça social, transforma-se em um mero reprodutor da concepção liberal-meritocrática.

É possível perceber que o pragmatismo na pedagogia, referência que é considerada velha e superada, ressurge nessa nova concepção de educação que “visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho” (SEEDUC, 2009). O pragmatismo levado para o campo da pedagogia defende uma proposta de definir a formação como

prática social voltada a desenvolver amplas capacidades humanas que serviriam como instrumento dos indivíduos ao progresso social. Esse progresso social viria da capacidade deste indivíduo de consumo, colocado como “democratização”, dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade.

O desenvolvimento de capacidades humanas amplas demanda a superação do referencial pragmatista. A construção de uma educação realmente voltada para a diminuição das desigualdades sociais é condicionada a uma emancipação do controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital. Essa emancipação auxiliaria a retida do caráter utilitarista há muito imposto como o melhor tipo de educação para os mais pobres.

3.3 – O PAPEL CONFERIDO ÀS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O reducionismo e o determinismo tecnológico são fortalecidos pelos pressupostos da Teoria do Capital Humano, como afirma Barreto:

Nesse contexto, uma nova feição é atribuída à educação: ela é uma prática capaz de assegurar “competências” requeridas pelo mundo do trabalho e, mais amplamente, pelo mercado. Para isso, é essencial uma nova prática pedagógica compatível com a revolução científico-tecnológica e, nesse movimento, as TIC assumem uma posição proeminente.
(BARRETO, 2009. p.49)

A centralidade atribuída às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos mais diversos discursos reforça a ideia de “determinismo tecnológico”, que é conceituado como uma corrente que acredita nas TIC como força motriz, capaz de promover mudanças permanentes sem considerar o contexto histórico-político-social no modo de produção capitalista no qual estão engendradas (LEHER, 2008). A visão fetichista do uso das TIC na educação apoia que a simples presença destas tecnologias é capaz de dar conta de todos os problemas da educação e até mais, defende que a sua presença é capaz de romper barreiras, redefinir limites.

A fetichização tecnológica corresponde, então, a um aumento nos sentidos atribuídos às tecnologias e a um apagamento de suas condições de produção e uso. Em *A religião das máquinas*, Erick Felinto (2005) elabora conceitos que podem ser utilizados na análise dos sentidos plurais. Esta obra traz o conceito de “imaginário tecnológico” como um conjunto compartilhado de fantasias e representações sociais que

apoiam as concepções acerca da tecnologia. O autor afirma que, possivelmente, nossas ideias e representações a respeito dos objetos tecnológicos são desprovidas de fundamento real, sendo até, algumas vezes, ingênuas.

Outro apontamento do autor sobre o tema central do “imaginário tecnológico” é a ideia de que os limites humanos serão superados com as máquinas. Ele afirma que essa noção de transcendência sempre esteve relacionada ao projeto tecnológico do Ocidente desde a Idade Média, supondo que as máquinas iriam aperfeiçoar o homem aproximando-o, progressivamente, de Deus - por isto o título - *A religião das máquinas*, uma vez que essa fantasia sobre objetos cria credos, filosofias, sacerdotes e cultos próprios. Neste livro também se encontra o conceito de “gnosticismo tecnológico” de Hermínio Martins (MARTINS, 1996, apud FELINTO 2005, P.27), que conceitua que as tecnologias abrem portas para novas formas de misticismo, magia; transpondo para o interior do sujeito uma ideia de divindade, como que, livre dessas barreiras corporais, possa superar o orgânico e a finitude humana.

Muitos sentidos são atribuídos à presença das TIC, contribuindo para que se superem as velhas tecnologias e resolvam os problemas pedagógicos com que o professor se depara. As TIC deixam, então, de ser entendidas como produção histórico-social e passam a ser vistas como fonte de transformação (BARRETO, 2004). Há uma busca pela sofisticação dos objetos técnicos produzidos que permeia o imaginário tecnológico atual, como um investimento em promessas de salvação. Essa pretensa salvação buscada com o investimento em tecnologia pode ser explicada no artigo “Cuánto se puede gastar en educacion”, de Guillermo Labarca, publicado em 1995 na *Revista CEPAL* n° 56. O autor defende a substituição tecnológica, colocando a figura do professor como algo muito dispendioso, afinal, são necessários anos de formação para trabalhar com poucos alunos. Afirma que investir em trabalho docente é mais custoso que investir em recursos materiais, sendo que estes ainda trazem o diferencial de poder ser reutilizados, portanto, para países em desenvolvimento este não é um investimento sábio.

Na década de 1970 surgiram políticas educacionais sob a influência de uma abordagem tecnicista do ensino. Com isto, materiais auto institucionais (tecnologias educativas) foram produzidos em série para o ensino de conteúdos específicos, sustentados por argumentos que defendiam que o seu uso atendia às diferenças individuais dos alunos. Todavia, esse argumento era facilmente rebatido pela falta de alternativas de atividades que contemplassem estilos cognitivos diversos (BARRETO,

2002). É possível, com isto, notar o início do pensamento que apoia a melhoria da aprendizagem em uma substituição, ainda que parcial, do professor por um material, havendo um claro esvaziamento do trabalho docente.

Na segunda metade da década de 1990, dois fatos impulsionaram a tomada da posição de sujeito pelas tecnologias. São eles: os microcomputadores, que passaram a ter preços mais acessíveis, juntamente com o advento da internet, e as políticas educacionais voltadas para a tecnologia, que foram formuladas pelos organismos internacionais, tais como o BM e a UNESCO.

Ou seja, o deslocamento da tecnologia para a posição do sujeito não é algo novo. Mudou apenas que as tecnologias em questão deixaram de ser objetos produzidos especificamente para a educação (materiais auto institucionais) e passaram a ser tecnologias recontextualizadas (TIC) em materiais pedagógicos prontos. Porém, se essas novas tecnologias foram recontextualizadas para a educação, é necessário que os educadores se apropriem delas, que saibam de suas inúmeras possibilidades de uso para escolher quando e qual usar em cada aula.

Há pouco investimento na apropriação, normalmente treinamentos rápidos. Projetos de apropriação, normalmente, são raros e pouco eficientes, trazendo à tona outro problema: qual o acréscimo gerado pela entrada de uma tecnologia mais moderna, se a proposta pedagógica se mantém? Para exemplificar o problema, remeto ao vídeo produzido pelo Grupo de Trabalho de Imagem e Conhecimento da UNIPAC, intitulado “Tecnologia e Metodologia”. É um vídeo em animação que mostra uma sala de aula, cada aluno sentado em sua carteira e repetindo a tabuada de dois que a professora aponta no quadro negro. A aula é interrompida por um senhor que diz “Prezada professora, é com satisfação que informo: a partir de hoje sua escola será moderna. Faremos uma transformação, professora, vamos instalar novos equipamentos para permitir que a escola possa ser moderna, ou seja, uma escola do futuro! As novas tecnologias podem proporcionar uma educação por excelência! Você não continuará dando aulas com a tabuada antiga. Vai poder utilizar ferramentas modernas. ”. Depois disto o vídeo traz a mesma sala de aula, agora equipada com um computador por carteira, televisão, aparelhos de projeção moderna; a única coisa que não mudou foi a aula, a mesma tabuada é recitada pelos alunos. O quadro de giz e a tela de reprodução, ao serem usadas da mesma maneira, geraram os mesmos resultados.

A aposta restrita às TIC resulta na reprodução da antiga prática. Essa abordagem das TIC, embora seja mais sofisticada, não difere do reducionismo tecnicista da década

de 1970. É importante questionar a política educacional que aposta na presença dessas tecnologias no ensino, sem necessariamente valorizar os modos de sua incorporação nas mais diversas situações concretas, até porque, os usos e os sentidos a eles atribuídos são plurais, não podendo ser simplesmente regulados por manuais de utilização de equipamentos.

Esses manuais de utilização são pacotes e aulas prontas, em que o professor escolhe apenas qual passar e controla o tempo do aluno com o material. Esses pacotes que são endereçados ao professor não contam com a participação deste destinatário em sua elaboração. Ele não é consultado sobre suas necessidades, já que estes materiais têm em si o pressuposto de que são modelos válidos a serem seguidos em qualquer situação e realidade. A aposta nestes objetos de aprendizagem¹⁷ é absoluta, pois, por serem considerados autoexplicativos, supõem-se que chegam a não precisar de mediação (MAGALHÃES, 2007).

O uso destes materiais acarreta uma substituição tecnológica parcial do professor, reposicionando-o como um reprodutor de tarefas e atividades. Nesta abordagem, as TIC são postas no lugar de sujeito, tendendo a ser vistas como agentes de transformação. É necessário quebrar este paradigma e investir na apropriação dos objetos pelo docente. O investimento precisa ser concentrado na formação do professor, para que ele não apenas lide com as TIC que se encontram dentro e fora da sala de aula, mas seja capaz de interrogar, analisar e produzir alternativas para imprimir diferenças qualitativas no trabalho pedagógico.

3.3.1 – O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A incorporação das TIC nas políticas educacionais tem sido forçada pelos organismos internacionais como condicionalidade para a concessão de crédito para países periféricos (BARRETO, 2004).

Não é difícil encontrar em documentos internacionais voltados para a educação uma ênfase na presença das TIC como um diferencial essencial para a eficiência

¹⁷ De acordo com a terminologia adotada pelo Learning Technology Standards Committee (LTSC) do Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) "Objetos de aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem."

educacional, no suporte ao ensino por competências, como também, no papel de protagonista na aprendizagem, colocando o professor na função de auxiliar (tema que será tratado mais à frente neste trabalho). Porém por uma necessidade de recorte, foi escolhido para esta parte da pesquisa a anteriormente citada *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, produzido na supracitada Conferência de Jomtien, realizada em 1990.

Esta conferência realizada de 5 a 9 de março de 1990 reuniu cerca de 1500 participantes, entre estes delegados de 150 países, especialistas em educação e autoridades nacionais. Após 48 mesas redondas a conferência se encerra em uma sessão plenária onde os textos dos documentos nela produzidos foram revisados e aprovados. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi anunciada em um contexto de reconstrução do Estado brasileiro na década de 1990, alinhado à doutrina neoliberal. Suas determinações e objetivos foram acatados nas reformulações nacionais para educação, isso pode ser visto com clareza em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e na formulação do Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Este último já em sua apresentação demonstra sua relação direta com a Conferência de Jomtien:

Em 1990 o Brasil participou da conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo -, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos.
(BRASIL, 1997, p.14)

Portanto foram pesquisados nesse documento trechos de discurso que definem o papel das TIC na “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (BRASIL, 1997), cabendo primeiramente ratificar que essa Declaração contempla a EJA dentro de um contexto de “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica” (CONFERÊNCIA, 1990. p. 4), defendendo que “as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas” (p.5).

No eixo “Definir políticas para a melhoria da Educação Básica”, um dos quatro pontos aborda a eficácia do uso de objetos de aprendizagem:

23. Promover uma educação básica **eficaz** não significa oferecer educação a mais **baixos custos**, porém utilizar, com maior eficácia, todos os **recursos** (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de

acesso e **desempenho** escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a **eficácia** irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. **No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos.**

(CONFERÊNCIA, 1990. p. 15 – Grifo nosso)

É possível notar na declaração um discurso educacional altamente comodificado (FAIRCLOUGH, 2001), marcado por termos ligados à área de comércio como: baixo custo, recursos, desempenho e eficácia”. Esse discurso é utilizado para defender o uso de objetos de aprendizagem como um uso eficaz de recurso, afinal, podem ser utilizados por um grande número de educandos e que se os mesmos objetivos forem alcançados com um menor custo por aluno isso ajudará a consequimento de mais metas. Esta afirmação está presente em vários discursos que defendem o uso de tecnologias como melhor opção, como visto no texto de Labarca (1995), apresentado no início dessa seção, que para países periféricos investir em tecnologia é um uso mais sábio de recurso para países em periféricos, visto que podem ser reutilizadas e que, portanto, conseguem atender mais alunos que um professor, em uma lógica de substituição tecnológica parcial que será abordada mais à frente nesta pesquisa.

No eixo “Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas” (CONFERÊNCIA, 1990. p. 15), além do incentivo a práticas de supervisão, administração do planejamento escolar e ênfase à necessidade de técnicos e mecanismos de coleta, processo e análise de dados referentes à educação básica, há um ponto dedicado a relacionar a qualidade e oferta da educação básica à utilização de tecnologias educativas.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. A definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e diversos auxiliares audiovisuais para a instrução) se tornem mais baratas e adaptáveis aos diversos contextos. O uso da tecnologia moderna também permite melhorar a gestão da educação básica. Cada país deverá reavaliar periodicamente sua capacidade tecnológica presente e potencial, em relação aos seus recursos e necessidades básicas educacionais.

(CONFERÊNCIA, 1990. p. 16)

Neste trecho é possível observar como as tecnologias são colocadas no papel de protagonista, capaz de aumentar a qualidade da educação. Como se bastasse adquirir o material tecnológico e treinar os profissionais de educação a trabalhar com ele. Não cabe a este trabalho criticar o uso de tecnologias em sala de aula, acreditamos que as tecnologias podem ser um positivo acréscimo, mas que devem estar na posição de acréscimo. No trecho acima é possível perceber também uma passividade imposta ao professor, não é ele que escolhe quais tecnologias atendem suas necessidades, as tecnologias julgadas adequadas devem ser adquiridas e o professor treinado para usá-las, e nisto é depositado a confiança de uma melhora significativa e barata para a educação, afinal, segundo o próprio texto, estarão cada vez mais “adaptáveis a diversos contextos”.

3.3.2 – O PAPEL DAS TIC NO PROJETO AUTONOMIA

Com o AUTONOMIA valorizamos a experiência de cada aluno, apropriando-se dos mais modernos recursos tecnológicos, oferecendo a ele a oportunidade de buscar o próprio conhecimento. [...] Adotar a metodologia de Telecurso – Telessala, por meio da parceria com a Fundação Roberto Marino é parte da estratégia da SEEDUC de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma educação de qualidade em uma escola do século XXI. (SEEDUC, 2010. p. 2)

Na abertura do caderno de orientações para o Projeto Autonomia, em sua apresentação é possível entender como as tecnologias, juntamente com a metodologia Telessala, são a base do programa. Essa afirmação se confirma ao longo do caderno, por exemplo, na parte de metodologia, já citada neste trabalho, é possível notar a metodologia Telessala no papel de protagonista:

Na perspectiva do desenvolvimento do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, a metodologia Telecurso – Telessala, utiliza de estratégias de despertar no aluno habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. (SEEDUC, 2010. p.3)

Se valendo da fetichização do uso de tecnologias em sala de aula, a metodologia Telessala é colocada como sujeito da frase que afirma que ela tem em si a capacidade de despertar habilidades e competências no aluno (nota-se mais uma vez em um discurso que relaciona o uso das TIC na educação como estratégia de uma aprendizagem por competência).

A importância da metodologia Telessala é reafirmada ao longo do caderno, visto que todo conteúdo é dividido em módulos e ensinado com esse material, além de, ao final de cada unidade, haver no livro do professor uma avaliação sugerida, e no livro de atividade do aluno ao final de cada unidade há uma autoavaliação. Essas avaliações visam realizar um “diagnóstico da aprendizagem do aluno nesse período e oferecer novas oportunidades de aprendizado” (p.6).

Voltando ao trecho de abertura dessa seção, na apresentação do Autonomia, é possível notar a forte presença (interdiscursividade) de recorrentes discursos ligados a uma visão fetichizada do uso das TIC na educação. Em “apropriando-se dos mais modernos recursos tecnológicos, oferecendo a ele a oportunidade de buscar o próprio conhecimento” (SEEDUC, 2010. p.2), há uma concordância com falas que defendem que quanto mais moderno o recurso tecnológico mais “adaptáveis aos diversos contextos” (CONFERÊNCIA, 1990. p.16) estes são; e sendo este “eles” os alunos do PA, percebe-se também a anuência com discursos que defendem que os objetos de aprendizagem são tão completos e autoexplicativos que chegam a não precisar de mediação. Já em “Adotar a metodologia do Telecurso – Telessala [...] oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma educação de qualidade em uma escola do século XXI” (SEEDUC, 2010. p.2) nota-se a proximidade deste a outros discursos que ligam a presença de tecnologias a uma educação de qualidade, em uma lógica que entende o mais moderno automaticamente como melhor, como solução dos problemas, em uma lógica fetichizada que coloca nas TIC o poder de gerar mudanças, de resolver problemas, independente de qual seja o contexto em que surgiram.

3.3.3 – METODOLOGIA TELESSALA, O DISCURSO SALVADOR QUE SEMPRE SE FAZ NOVO

Segundo consta no site da FRM a Metodologia Telessala, iniciada em 1995, seguiu o modelo Telecurso 2000, sendo utilizada para transformar espaços comunitários, escolas e empresas privadas em salas de aula. A aprendizagem é feita por meio de conceitos que são introduzidos por meio de vídeos e depois contextualizados pelo grupo junto com o educador.

A implantação dessa metodologia teve início em 1978 com a estreia do Telecurso 2º grau, seguindo uma ideia do próprio Roberto Marinho, que defendia a televisão como um meio para “levar educação ao maior número possível de lares

brasileiros”. Em 1981 a ideia foi expandida com a criação do Telecurso 1º grau. Os interessados em estudar sozinhos, da própria casa, poderiam assistir aos programas que passavam na programação da Rede Globo de televisão e comprar os fascículos que eram vendidos nas bancas de jornal. O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo.

Em 1995 ambos programas foram substituídos pelo Telecurso 2000. As teleaulas passaram a ser a própria disciplina. Porém a maior mudança foi a criação de salas de aulas que fariam uso da metodologia Telessala, onde as turmas seriam acompanhadas por professor na função de “mediador de aprendizagem”. Estas salas deveriam ser equipadas com aparelhos de videocassete, TV, fitas de vídeo das teleaulas, mapas, dicionários, livros do aluno, do professor, de planejamento coletivo, de organização do material didático, de organização pedagógica e do dia-a-dia na sala de aula. Estes materiais didáticos eram produzidos especialmente para este fim, como parte integrante da metodologia Telessala. As Telessalas eram, normalmente, instaladas em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas.

Em 2008 houve uma reformulação e o tradicional programa passou a ser chamado de Novo Telecurso. O Novo Telecurso conta com as disciplinas que foram recentemente incluídas no currículo do Ensino Médio, como: filosofia, artes plásticas, música, teatro e sociologia; assim como atualizações das disciplinas que já existiam, por causa de mudanças históricas, geográficas, científicas e tecnológicas; além de novos cursos profissionalizantes. Foram produzidas 72 novas aulas, modificações e atualização em mais de mil, além de reformulação do material didático. Atualmente o programa e a política pública de educação são chamados de Telecurso.

Armand Mattelart (2002) em seu livro *História da sociedade da informação*, afirma que a noção de “sociedade global da informação”(p.79) é resultado de uma construção geopolítica e nesta obra ele tem por objetivo mostrar os alicerces dessa construção e seus pressupostos. O autor defende que: “As crenças que acompanham a noção de sociedade da informação mobilizam forças simbólicas que tanto fazem agir como permitem agir em determinada direção, e não outra” (p.80). Defende também que essas crenças direcionam os olhos para lugares onde haja dispositivos tecnológicos induzindo, então, uma definição de mudança e do “novo”; instaurando um senso comum que legitima escolhas e recortes, como se essas escolhas e recortes fossem os únicos possíveis e racionais.

Para exemplificar o nascimento do discurso redentor sobre a comunicação à distância (p.30), Matterlart traz um texto escrito por Alexandre Vandermond, titular da primeira cátedra de economia política fundada na França. Esse texto data de março de 1795 e para o seu melhor entendimento se faz necessário saber que em agosto de 1794 o Ministério da Guerra havia inaugurado a primeira linha de telégrafo ótico (Paris-Lille):

Foi dito algo em relação ao telégrafo que me parece infinitamente correto, e que faz sentir toda a sua importância; é que no fundo dessa invenção pode bastar para tornar possível o estabelecimento da democracia em uma grande população. Muitos homens de respeitáveis, entre os quais Jean-Jacques Rousseau, pensaram que o estabelecimento da democracia era impossível nas grandes populações. Como tal povo pode deliberar? Nos antigos, todos os cidadãos se reúnem em uma praça; eles comunicavam a sua vontade... A invenção do telégrafo é um novo dado que Rousseau não pode fazer entrar em seus cálculos. Ele pode servir para falar a grandes distâncias tão correntemente e distintamente quanto em uma sala.
(VANDERMOND, 1974, *apud* in MATTELART, 2002. p.30)

O texto é escrito como um discurso profético, porém ganha ares de utópico quando é rapidamente desmentido pela manutenção do embargo decretado pelo código criptografado pela rejeição à autorização do uso do telégrafo pelo cidadão, em nome da segurança e da defesa nacional.

O autor defende que o “discurso salvador” é reavivado a cada geração técnica, sob a promessa de uma “concordia universal, democracia descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral” (p.31). Nesta e em outra obra sua *Para que ‘nova ordem mundial da informação’?* (2006), ele conceitua a amnésia como “traço constitutivo dos imaginários sociais da comunicação”(p.32). Verificando a existência de uma amnésia em relação à tecnologia anterior, vê a possibilidade de afirmar que a renovação das promessas acontece porque há um esquecimento de que as promessas produzidas em razão do avanço tecnológico anterior não se cumpriram. A tecnologia de comunicação do telégrafo ótico de cabo submarino já avançou em rádio, telefone, televisor, internet e, ainda sim, a democracia vislumbrada por Alexandre Vandermond ainda não foi alcançada.

Os conceitos suscitados por Mattelart trazidos aqui ajudam a entender como se sustenta a contínua ideia de salvação trazida por uma mesma tecnologia, no caso, a soma das TIC acompanhadas de objetos de aprendizagem. O conceito de uma educação para as camadas populares por meio de vídeos, o apelo para a aprendizagem de conceitos simples acompanhados de conhecimentos simples que o aluno traz e a presença de um único professor, continuaram iguais. Além do acréscimo de algumas

novas aulas, o que mudou realmente foram aparelhos de reprodução das aulas, antes videocassete, atualmente aparelhos de DVD e, por consequência, a passagem das aulas do telecurso para DVDs. A metodologia Telessala é colocada nos textos de regulamentação do PA como uma ferramenta maravilhosa, que conseguirá gerar resultados, suprir as lacunas e oferecer uma educação de qualidade pelo uso de modernas tecnologias, que nas salas do PA são, basicamente, aparelhos de televisão e de DVD. A amnésia quanto a resultados anteriores, os discursos que colocam a presença das tecnologias como força matriz da mudança e uma necessidade para uma educação moderna e de qualidade, cooperam para a contínua visão fetichizada que a resolução para qualquer que seja o problema da educacional será encontrada nessa tecnologia.

3.4 – O LUGAR DO PROFESSOR NAS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS

-a necessidade de regulamentar a situação funcional dos professores regentes de turma e equipe técnico-pedagógica do Projeto Autonomia (SEEDUC, 2009. p.16)

Raquel Barreto, no capítulo “Formação de professores: entre o discurso da falta e propostas de substituição tecnológica”, discute o “discurso da falta”, que é materializado pelo Parecer CNP/CP 009/2001, mais especificamente na argumentação que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. O “discurso da falta” é usado para justificar o preenchimento com tecnologias, como pode ser visto neste trecho:

No diagnóstico das faltas, em especial de construção de perfil profissional pelo avesso, sobressai a crítica a um “formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (p.4), expressão que remete à resignificação do trabalho docente (Barreto, 2006). Essa resignificação, por sua vez, incorpora elementos de campos semânticos cada vez mais distantes do trabalho de ensinar, como pode ser observado na passagem do diagnóstico à síntese das metas a serem alcançadas: “[...] a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (p.9).

Historicamente, primeiro era a posição de mestre, aquele que produzia o conhecimento, que refletia sobre os saberes e ensinava. Como exemplo: os pensadores gregos tinham seus discípulos; os rabinos tinham seus *talmidim* que deveriam aprender o seu julgo, interpretações deste rabino sobre a *Torá*.

Após a divisão social do trabalho, houve uma reconfiguração de seu papel. Ele já não era mais quem produzia o conhecimento, mas aquele que dominava algum saber produzido e o transmitia, surgindo então uma nova posição de professor (BARRETO, 2004).

A palavra professor vem do latim *professum* do verbo *profiteri*. O verbo *profiteri* é formado por *fateri* (confessar) com o prefixo *pro* (diante, com sentido de diante de todos, à vista). Tomando, então, por sentido como aquele que confessa, que professa publicamente por possuir conhecimento em determinada área. Trata-se de uma pessoa que se declara apta, qualificada a realizar o que se propõe.

Conclui-se então que a palavra professor, em sua etimologia, está ligada à ideia de ter o conhecimento e de estar apto a transmiti-lo. Tendo isto em vista, quando colocam os problemas da educação como culpa da falta de conhecimento e habilidade do professor, este fica descaracterizado. A imagem deste professor descaracterizado explica as propostas de substituição tecnológica. Ao mesmo tempo, esta substituição acarreta um esvaziamento do trabalho docente, comumente justificado pela perspectiva de que o professor não se encontra apto a realizar seu trabalho.

A substituição tecnológica é feita de duas maneiras: parcial e total. Quando se fala em substituição total, é importante frisar que ela está mais próxima do que parece, não é apenas sonho de ficção científica com professores robôs. A educação a distância (EAD) é um grande exemplo de substituição tecnológica total.

As propostas de substituição total e parcial têm se complementado. É possível ver isto no grande investimento em educação a distância para programas de formação de professores, inicial e continuada; tendo em vista ensinar ao professor a utilizar as TIC da forma “adequada”, como se não lhe coubesse o papel de mediador, podendo mesmo vir a significar apenas o controle do tempo de contato com os materiais, ou seja, pode haver a substituição total na formação do profissional que trabalhará com as propostas de substituição parcial.

Essas políticas educacionais estão de acordo com a chamada revolução científico-tecnológica, na perspectiva das necessidades da economia. Estão pautadas na lógica de que um país periférico, como o Brasil, tem que aprender a gastar de forma mais sábia na educação, portanto, investir mais em tecnologias que podem atender a mais alunos que no trabalho docente. Isto é fruto da lógica de mercado que defende que quanto maior a presença da tecnologia menor a necessidade do trabalho humano. Na educação isso equivale a afirmar que o desenvolvimento do aluno depende mais do

material que ele usa e menos do professor. É interessante ratificar que essas propostas de utilização das tecnologias como estratégia de substituição tecnológica são voltadas para países do Sul, como se as diferenças geográficas dessem conta das desigualdades (BARRETO, 2004).

A substituição tecnológica, tanto total quanto parcial - chamada de ensino semipresencial - pode promover a subcontratação, a terceirização e o trabalho em tempo parcial do professor. Há a tendência da formação (inicial e continuada) do docente ser deslocada para a capacitação em serviço, o que corresponde ao apagamento ou simplificação da mediação didática (BARRETO, 2002), justificada pelo enxuto orçamento. A subcontratação e o trabalho em tempo parcial ocorrem porque os professores de ensino a distância são, em maioria, privados de alguns direitos básicos, através de bolsas de tutoria, pelo mesmo motivo.

O artigo “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, de Evangelista e Shiroma, publicado na revista *Educação e Pesquisa* (2007), exemplifica bem o papel atribuído ao professor nas políticas públicas atuais. As autoras trabalham a forma com que o professor vem sendo tratado nas formulações das políticas educacionais. De um lado, é imputado protagonismo ao professor, entendendo-se que compete tão somente a ele o gerenciamento da aprendizagem de seus alunos, através da execução de tarefas para as quais teria sido capacitado/treinado. De outro lado, esse mesmo professor é visto como obstáculo, na medida em que possa mostrar resistência à implementação das reformas no âmbito da educação. As autoras defendem que a educação não é mais vista como política pública e sim como serviço, pois no contexto das reformas em curso, a educação passa a ser uma prestação de serviço como outro qualquer, migrando para a área do comércio, a partir de interesses macroeconômicos, ao invés de constituir-se em direito de todos, garantindo-se, via políticas públicas educacionais, uma educação gratuita, laica e de qualidade.

O texto aponta que os investimentos na área da educação têm sido feitos na perspectiva da profissionalização dos professores, através de capacitação e treinamento, objetivando instituir novas formas de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os docentes deixam de exercer o seu trabalho com autonomia e passam a exercer atividades e tarefas que já vêm prontas a serem, tão somente, executadas. Esse professor atende ao projeto que pretende a “formação” da nova geração de trabalhadores consoante com um novo projeto de sociabilidade, “mantendo o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de

trabalho e, ao mesmo tempo a gestão da pobreza” (p.534). Essa preocupação com a eficiência e eficácia do trabalho docente é, muitas vezes, ligada a uma defesa abstrata do uso das tecnologias.

Shiroma e Schneider (2012) conceituam o “pêndulo do protagonismo docente” nos discursos sobre as reformas educacionais onde ora o professor é colocado como mero acompanhante do aluno e ora é o elemento chave para o sucesso escolar, o protagonista (p.94). As autoras, nesse mesmo artigo, debatem também o uso da avaliação docente que é apontada pelos organismos internacionais como estratégia para uma melhora de desempenho, como algo que faria os professores se esforçarem mais. Isto baseado na premissa que um bom professor faz o bom aluno, enquanto, na verdade, há uma inversão nesta premissa, pois o que ocorre é que as notas dos alunos determinam o bom professor.

No ranqueamento da avaliação docente não há espaço para as condições de trabalho e as diferenças de pontos de partida. São dados quantitativos que definem bonificações e sanções. Nos discursos que chegam ao público sobre a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é destacado seu potencial para elevar a qualidade do ensino e motivar os docentes. De forma mais reservada, os documentos de agências multilaterais sobre ADD revelam o interesse de usá-la para atrair e reter docentes, bem como reduzir o custo-professor (p.100).

Porém, como universalizar se os alunos com mais dificuldades são os que podem vir a gerar sanções? Como atrair novos docentes se além da oferta de um baixo salário inicial ainda ofendem a categoria ao caracterizá-la (direta ou indiretamente) como negligente e descompromissada? As autoras, em suas considerações finais, apontam algumas questões importantes para sanar essas demandas. Abalizam que pesquisas indicam que o déficit de milhões de docentes em todo o mundo não foi sanado com a contratação de professores baratos, que, pelo contrário, o barateamento e a desvalorização da carreira docente desestimulou a entrada de jovens no magistério e que, diante disso, alguns países tiveram que adotar medidas para que profissionais de outras formações atuem na docência. Assinalam também que, em um limite, poderia essa medida de avaliar o docente com base no rendimento do aluno desencadear uma “caça pelos melhores alunos”, e que os desastrosos efeitos dessa disputa social certamente não acarretaram nem a melhora na qualidade de ensino, nem na concretização de uma educação para pouco.

A avaliação de desempenho docente é, assim, uma proposta “para poucos”, excludente, incompatível com um projeto de educação que se proclama “para todos”. Essa é uma contradição interna à política educacional. (...) Nessa perspectiva, se entendermos que, no contexto das disputas por hegemonia, o projeto que empresários e OM anunciam “para todos” não é o de propiciar “educação de igual qualidade” para todos e, sim, de reservar o melhor ensino para alguns, posto que estão interessados em criar polos diversificados de competências e habilidades (OCDE, 2012), veremos que a política de ADD é absolutamente coerente e funcional às relações capitalistas de produção. É congruente ao capitalismo e ao projeto político que lhe dá sustentação, à medida que atende as suas demandas de reprodução e manutenção da ordem social burguesa. A política de ADD, tal qual o capitalismo, anuncia possibilidades “para todos” que se realizam “para poucos” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2012. p. 101)

As novas ênfases do ensino e o estreitamento curricular refletem e redimensionam o trabalho docente. Evangelista;Leher (2008) debatem a “subordinação do trabalho pedagógico” em um autoritarismo que é apresentado travestido de “inovação didática”, onde o professor é reduzido a alguém que manuseia métodos, cartilhas e pacotes tecnológicos comercializados por corporações. Um tecnicismo sustentado por um fetiche tecnológico. Os resultados dos exames padronizados (tanto os a nível nacional quanto os estaduais) são utilizados para convencer a população de que a educação pública é de má qualidade porque os professores não se responsabilizam pelos resultados de seu trabalho, ainda que os baixos níveis de avaliação da escola pública aconteçam em decorrência da gestão incompetente, colocada pelos autores, como um mal crônico (p.12).

Os redirecionamentos apontados acima não apenas refletem em mudança nas práticas docentes atuantes no ensino básico público, como argumenta Leher (2008), a precarização dos professores repercute diretamente na formação de professores nas universidades. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO reconhecem que a carreira de professor da educação básica está entre as piores em remuneração e em ausência de plano de carreira, de modo que a diferença salarial entre o início e o fim da carreira não ultrapassa os 45%. Todavia, isto não significa uma baixa necessidade de professores. A UNESCO, no documento *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, menciona que na próxima década serão necessários cerca de 400 mil novos docentes, o que, considerando a baixa parcela do PIB direcionado para os gastos educacionais e os baixos salários, será uma meta de difícil alcance.

Um meio de alcançar esta meta pode ser visto na tentativa de formação massiva de docentes nos moldes de programas como o Pró-Licenciatura, que prevê a formação a

distância, normalmente em consócio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A EAD foi definida como modalidade de ensino pela Lei 9394/96 e pelo Decreto 5.522/05, o qual foi editado no governo Lula da Silva e foi aperfeiçoado como medida pelo Decreto 6.303/07 no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, e é atualmente a principal estratégia de formação de professores. Roberto Leher e Alessandra Lopes, no artigo “Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação”, enviado para o VII Seminário *REDESTRADO* em 2008, apontam algumas implicações do deslocamento da formação de professores para EAD, como pode ser visto neste trecho:

As implicações educacionais desse deslocamento são notavelmente relevantes. A formação a distância ou em cursos presenciais de curta duração nos termos do “fast delivery diploma” esvazia o território concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e estão referenciadas em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos
(LEHER;LOPES, 2008. p.3)

O trabalho docente é esvaziado, o professor recebe a função de gestor dos processos. Esta lógica defende que o desempenho do aluno depende mais dos materiais utilizados que do professor, portanto, a formação desse sofre mudanças enfatizadas em uma abordagem tecnocrática para se encaixar neste modelo de substituição tecnológica fundado na racionalidade instrumental. Essas mudanças do papel do professor estão marcadas nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002).

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu estas Diretrizes para a apreciação ao Conselho Nacional de Educação, que foi formulada por um grupo determinado para este fim. Antes da legitimação advinda da aprovação do Ministério da Educação esse documento foi “submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional” (p.2). Pode-se entender que essas audiências e reuniões tentam arraigar um caráter democrático a essas Diretrizes.

Como a responsabilidade de realizar as mudanças na educação é atribuída às tecnologias, cabe apenas ao professor executar. O trabalho docente é trocado por uma posição operacional.

A formação de professores como **preparação profissional** passa a ter um papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam

experimental, em seu próprio processo de aprendizagem, o **desenvolvimento de competências** necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.
(BRASIL, 2002. p. 11- Grifo nosso)

Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.
(BRASIL, 2002. p. 25 – Grifo nosso)

Nessa perspectiva, a **construção de competências**, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na **eleição de seus conteúdos**, na **organização institucional**, na **abordagem metodológica**, na **criação de diferentes tempos** e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.
(BRASIL, 2002. p. 29 – Grifo nosso)

As palavras grifadas nestes trechos retirados das diretrizes deixam claro que a formação de professores deu lugar à preparação profissional para o desenvolvimento de competências e que o trabalho docente foi reduzido à eleição de conteúdos: gerir e referir o sentido (é importante notar que sentido está no singular, a aprendizagem, por competências, tem como intuito a absorção de um sentido predeterminado que pode ser mensurado e avaliado, em lugar da formação de sujeitos reflexivos, que possam perceber os sentidos na sua pluralidade), bem como administrar o tempo e o modo de contato do aluno com os materiais de ensino, ora chamados de objetos de aprendizagem.

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos.
(SAVIANI,2009. p. 13)

3.4.1 – COMO SERIA UM PROFESSOR EXCELENTE SEGUNDO O BANCO MUNDIAL

Como exposto anteriormente, as propostas do Banco Mundial para a educação visam atender às demandas do capital, vinculando a educação ao mercado de trabalho. Para tal, suas ponderações alcançam também o âmbito da formação docente. Considerando como necessário ensinar docentes as competências que possibilitarão o desenvolvimento de, não apenas, aptidões e técnicas, mas também, de atitudes e valores que acordem com as novas demandas de reprodução técnico-científica e ético-política do capital.

Integrando a Série del Foro sobre Desarrollo de América Latina, em 2014 foi lançado pelo Grupo Banco Mundial, o livro *Professores excelentes: como melhorar a Aprendizagem na América Latina e Caribe*. Sendo esta, então, a mais recente publicação desse organismo internacional sobre a formação e profissão docente. Trata-se de um trabalho realizado por uma equipe no âmbito do Programa de Estudos Regionais sobre a América Latina e Caribe, e tem por autores os coordenadores dessa pesquisa, os pesquisadores Barbara Bruns (economista, atualmente principal responsável no Banco Mundial pela educação na Região da América Latina e do Caribe) e Javier Luque (economista e atual especialista sênior e ponto focal para a Região da América Central no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)).

O referido estudo enfoca professores da educação básica, considerando por educação básica a pré-escola, o ensino fundamental e médio. E neste contexto o estudo tem pretensão de:

- Referenciar o atual desempenho dos professores da América Latina e do Caribe e identificar questões-chave;
 - Compartilhar evidências emergentes de reformas importantes das políticas de docência que estão sendo implementadas nos países da América Latina e do Caribe;
 - Analisar o “espaço para manobra” política para promover a reforma na América Latina e no Caribe.
- (BRUNS; LUQUE, 2014. p.24)

O estudo se alega em uma base de dados coletados em sete países da América Latina e Caribe, tendo em vista a história e observações de mais de 1.500 professores. Com estes dados traçam considerações sobre o perfil desses docentes, tais quais: predomínio de mulheres de condições econômicas relativamente baixa, que possivelmente tiveram menor contato com outras profissões e têm baixas aspirações acadêmicas; altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias, academicamente menos sólidos que outros alunos com igual nível de formação; salários “relativamente baixos” o que, possivelmente, explicaria que alunos relativamente fracos busquem uma educação formal para tornarem-se professores e que nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) poderia ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente .

Considerando como baixa a “qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos” e definindo isto como um fator limitante para o progresso da educação na região, os atores definem que:

Há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores — e a substancial experiência substancial em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas.
(BRUNS; LUQUE, 2014. p.25)

Outro passo para a melhora seria o maior uso de TIC pelos professores. Esta ideia é carregada de um grande fetichismo tecnológico, visto que se apoia no uso das TIC como uma estratégia para suprir as lacunas do considerado baixo conhecimento dos docentes, colocando-as, então, em uma posição de sujeito, além de se apoiar também na suposta capacidade das TIC em reter a atenção dos alunos.

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados.
(BRUNS; LUQUE, 2014. p.25)

O estudo coordenado por Bruns e Luque segue apontando como os baixos salários afastam os melhores alunos dos cursos voltados a licenciatura, e que por conta da baixa variação de salário pessoas mais produtivas tendem a deixar a carreira docente. Os autores defendem que:

A pesquisa de Hernani-Limarino (2005) sugere que na América Latina e no Caribe as pessoas que tendem a ser menos produtivas ganham relativamente mais como professores e aquelas com atributos que as tornam altamente produtivas tendem a ganhar relativamente menos. Isso confirma a pesquisa de Hoxby e Leigh (2004) para os Estados Unidos que constata que as mulheres de talento vêm sendo afastadas da educação há várias décadas pelo “empurrão” de uma escala salarial muito comprimida, que não é atraente para pessoas mais ambiciosas.
(BRUNS; LUQUE, 2014. p.32)

É possível notar neste trecho como, sutilmente, é colocado no professor a culpa dos problemas educacionais. Ao afirmar que se alongam na carreira docente pessoas “que tendem a ser menos produtivas”, há reforço da ideia que a culpa do fracasso escolar é do professor, pois o caracteriza como alguém improdutivo, preguiçoso e acomodado. A alegação que mulheres de talento vêm sendo afastadas da educação pela ambição remete (interdiscursividade) a vários outros discursos, tais quais: a educação colocada como uma carreira feminina; à docência como uma vocação, ligada à abnegação; que a culpa dos problemas educacionais está em professores ambiciosos.

Esses discursos são reforçados mais à frente na parte que defende a estabilidade como um atrativo a carreira docente.

Estabilidade de emprego. Como observaram Mizala e Ñopo (2011), muitos atributos não pecuniários ou “intrínsecos” da profissão de professor compensam os incentivos relativamente baixos em termos de salário aos olhos dos potenciais docentes. Eles incluem a missão de ajudar crianças e as satisfações do domínio profissional e da interação no ambiente escolar. O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. Talvez a maior de todas as atrações seja a elevada segurança no emprego. Dados do mercado de trabalho indicam que, especialmente para as mulheres, o magistério oferece estabilidade de emprego; as mulheres que se formaram em Educação nos últimos 40 anos têm probabilidade muito maior de terem sido empregadas e terem permanecido empregadas do que as mulheres com outras graduações (BRUNS; LUQUE, 2014. p.34)

A ideia de atração por estabilidade converge com a ideia anteriormente defendida de que para pessoas que não muito produtivas, sem grandes ambições, a carreira docente é atraente. Mais uma vez é possível notar no discurso dos autores a colocação vocacional relacionada à figura do professor, alguém com uma missão de ajudar. Além disto, apesar do texto ter sido lançado em 2014, de tratar a carreira docente como uma carreira de nível universitário, o discurso de defesa à carreira docente é o mesmo de décadas atrás, defendendo esta como uma ótima carreira para boas moças, que pretendem cuidar da família. As longas férias em período escolares ajudaram nisso, ajudará também a “uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”.

Esta seção do texto se encerra, mais uma vez, ratificando que as evidências sugerem que a América Latina e Caribe não estão atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial. E que esta parece uma armadilha em que estão presos, que nenhum sistema escolar nesses países – possível exceção para Cuba – está “próximo de padrões elevados, elevado talento acadêmico, remuneração alta ou, pelo menos adequada, e grande autonomia profissional, que caracterizam os sistemas educacionais mais exitosos do mundo”(p.34).

A seção seguinte já se inicia com uma solução imediata para esse problema, mesmo não conseguindo mudar a base do problema, há uma “mágica da educação”. Esta mágica acontece em sala de aula e é “a transformação de resultados a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem” (p.35). Os professores excelentes são aqueles que focam nos resultados, que gerem bem seu tempo de modo a gastar o máximo de tempo com instrução dos alunos. No período entre 2009 e 2013 foram observadas mais de 15.000 salas de aula em mais de 3,000 escolas de sete

países diferentes. Este estudo realizado por “observadores treinados” foi feito por meio de visitas não-anunciadas a amostras representativas de escolas de âmbito nacional, ou subnacional. E dessa pesquisa foram geradas quatro variáveis que segundo estes determinam o sucesso da aprendizagem, são elas:

- Uso do tempo de instrução por parte dos professores
- Uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC
- Práticas pedagógicas mais usadas pelos professores
- Capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos

Os pesquisadores desse estudo defendem que o baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe. Defendem que boas práticas de aprendizagem (não é utilizada a palavra ensino) são aquelas que o professor gasta pelo menos 85% do tempo em sala com instrução e que nos países aos quais esse estudo é dirigido o tempo dedicado a instrução é no máximo de 65%. E que isso sugere que 20% do tempo de instrução potencial esteja sendo perdido na América Latina, em comparação com o objetivo de boas práticas. Argumentam que a maior parte do tempo de instrução perdida é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como: chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos. Por fim, argumentam que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola” e que “os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto” (p.38).

Para fortalecer esse argumento são trazidos dados de algumas cidades. Por conta do recorte deste trabalho traremos a pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro.

A Tabela VG.1 mostra um resultado característico: um padrão muito diferente de uso do tempo entre as escolas com o melhor e o pior desempenho no Rio de Janeiro (em um índice combinado de pontuação nos testes dos alunos e taxas de aprovação escolar chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB]). As melhores escolas apresentaram a média de 70% do tempo de aula com instrução e 27% com a gestão da sala de aula. Os professores estiveram fora de tarefa somente 3% do tempo e nunca saíram da sala de aula. Nas escolas com o pior desempenho, somente 54% do tempo foi dedicado à instrução, 39% foi absorvido pela administração da sala de aula, os professores ficaram fora de tarefa 7% e fisicamente ausentes 3% do tempo. [...] Os dados da observação não podem estabelecer impacto causal, mas lacunas dessa magnitude em oportunidades de aprendizagem podem claramente contribuir para lacunas nas pontuações de testes e taxas de aprovação. (BRUNS; LUQUE, 2014. p.34)

Afirmam também que, se as pontuações fossem também correlacionadas à capacidade dos professores de manter os estudantes interessados no que estão

ensinando, os resultados poderiam ser ainda mais fortes. Sobre esse discurso afirmativo baseado em dados algumas observações devem ser feitas, como por exemplo: o fato de que não foram consideradas as diferenças entre escolas de centro e periferia, nem a quantidade de alunos em sala de aula, nem as condições das práticas docente, nem se a escola oferecia algum outro tipo de atividade complementar. O trecho acima é marcado por um discurso meritocrático, focado em resultados, onde as diferenças constitutivas são postas de lado, ressalta-se a diferença de resultados como apenas questão de esforço e competência.

Após defender que os países da América Latina e Caribe não conseguem estimular a entrada de bons professores, que os professores atuantes têm baixa capacidade cognitiva, que não gastam tempo o suficiente com instrução e que, de modo geral, não conseguem manter a atenção dos alunos, esse caderno de recomendação do BM traz uma solução, o uso das TIC e o investimento em objetos de aprendizagem.

Os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso da TIC. Uma segunda constatação da pesquisa é que muitos materiais de aprendizagem disponíveis nas salas de aula da América Latina e do Caribe não são utilizados intensamente pelos professores. Dados descritivos coletados pelos observadores demonstram que a maioria das escolas da região oferecem aos alunos um ambiente de aprendizagem razoavelmente enriquecido. Os alunos são amplamente equipados com livros de exercícios, cadernos e livros didáticos. Uma parcela em ampla expansão de escolas tem TIC visível em sala de aula: desde aparelhos de televisão até quadros brancos digitais projetores de LCD e notebooks.
(BRUNS; LUQUE, 2014. p.38)

O uso de TIC e de outras tecnologias educacionais são colocadas no papel de responsáveis por trazerem resultados excelentes, mesmo que utilizados por professores não tão excelentes assim. Essa seria uma solução imediata para o problema, que geraria melhores resultados em testes. As outras soluções seriam a longo prazo, os autores do texto consideram que existem três desafios de crucial importância para aumento da qualidade dos professores: recrutamento, preparação e motivação de professores melhores. Colocam o recrutamento como o maior desafio, visto o baixo salário. Para preparação de professores, além de uma maior regulação dos cursos de ensino superior oferecidos e que nestes uma maior parcela do tempo seja dedicada a estudos de prática docente, há um forte incentivo à formação continuada, mas não utilizando o termo formação, são escolhidas palavras como capacitação e treinamento, tudo isso atrelado a um sistema de testes e exames que estariam também ligados a remuneração. Além

disso, o esquema de recompensas, bem parecido com os feitos para instituições ligadas à área de comércio, se apresenta nesta figura:

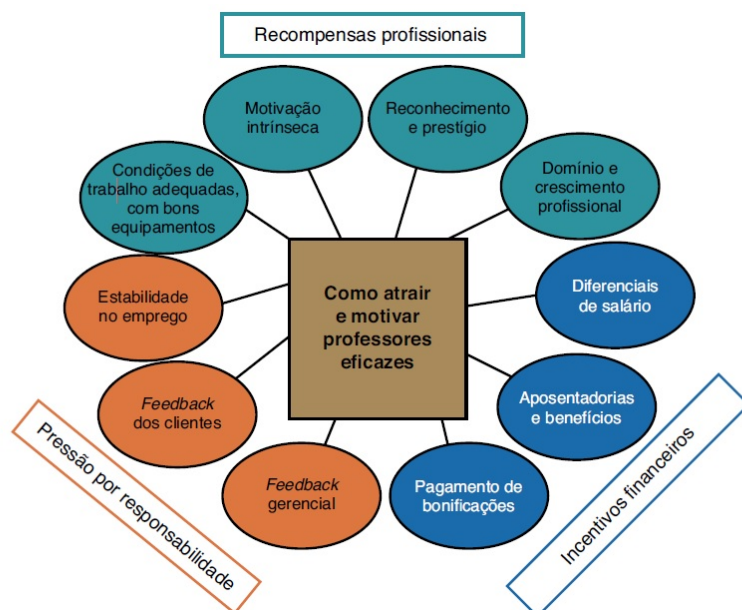


Figura 6 – Recompensas profissionais (BRUNS, LUQUE, 2009. p. 64)

Em resumo, em uma análise do livro *Professores Excelentes: como melhorar a Aprendizagem na América Latina e Caribe* é possível perceber que as propostas do BM para a formação docente seguem em conformidade com aquelas formuladas nos anos 1990. Seguem pautadas na lógica economicista, defendendo o aligeiramento da formação docente, ao passo que priorizam a formação continuada em lugar da inicial, contudo, defende para ambas caráter nitidamente instrumental.

Vale retificar que livro *Professores Excelentes* os pesquisadores afirmam que a excelência no quadro de professores será alcançada, também, por um sistema de recrutamento mais seletivo. Esta afirmação não se enquadra na perspectiva nacional, onde o ingresso na rede pública (municipal, estadual e federal) se dá por meio de concurso constituídos de provas com questões objetivas e discursivas, provas de título e de aula. Concursos esses que, apesar de em sua maioria não ofereçam o alto salário, são bastante concorridos, em especial nas grandes capitais do país.

3.4.2 – O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO O DISCURSO DO PROGRAMA AUTONOMIA

Atribuições dos professores

1. Conhecer a proposta e comprometer-se com os resultados pedagógicos.

- 2.Participar das formações pedagógicas e das reuniões de planejamento coletivo.
 - 3.Organizar e planejar aulas, de acordo com a realidade da turma.
 - 4.Estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação dos alunos.
 - 5.Introduzir, no cotidiano escolar, a criatividade e a cooperação dos alunos.
 - 6.Utilizar técnicas que dinamizem as atividades na turma: trabalhos em grupo, pesquisas, debates, entre outras, de acordo com a metodologia.
 - 7.Promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação.
 - 8.Identificar ações que necessitem de correção e de reforço.
 - 9.Avaliar sistematicamente os alunos e o trabalho da turma.
 - 10.Oferecer novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem dificuldade (NOA).
 - 11.Fornecer, ao gestor da Unidade Escolar e aos supervisores, as informações necessárias ao bom andamento do trabalho, com fidedignidade e em tempo hábil.
 - 12.Realizar auto-avaliação permanente.
- (SEEDUC, 2009. p.4)

Está é a parte do Caderno de Orientações para o Projeto Autonomia que lista as atribuições do professor. Após isso há apenas sugestões de formas de avaliação, possíveis fichas de avaliação de desempenho escolar. A sugestão para a avaliação é que esta seja “diagnóstica, contínua e diversificada” e que “é imprescindível que todo trabalho realizado pelos alunos no dia-a-dia da Telessala seja considerado” (p.6). Além disto, há sugestões de organização do conteúdo das disciplinas correspondente a cada módulo. A organização de quais disciplinas e a carga horária dedicada em cada módulo é de acordo com o estipulado pela organização da metodologia Telessala.

Nota-se que no trecho selecionado há palavras como “organização” seguida de “planejamento”, não se fala em preparação de aula. As aulas vêm prontas, são teleaulas do Telecurso, acompanhadas por apostilas de exercício. Cabe ao professor, então, “oferecer novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem dificuldade” (p.8). Que oportunidades seriam essas? Um trecho retirado do intitulado “Conheça o Programa Autonomia” ajuda a entender de onde esperam que saiam essas “novas oportunidades”:

Para auxiliar os professores que lecionam no Programa, foram elaborados Catálogos que explicitam a articulação entre as teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Disponibilizamos, também, Orientações Metodológicas que articulam os principais pontos de convergência entre os conteúdos abordados pelas teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo.
(SEEDUC, 2013)

O Currículo Mínimo definido pela SEEDUC para as matérias, segundo o site oficial desta, é disponibilizado juntamente com um “conteúdo pedagógico”, acessível para professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro juntamente com um documento complementar de orientações Pedagógicas, que tem por objetivo o

aperfeiçoamento de sua utilização, e “novas ferramentas pedagógicas digitais”. Essas ferramentas são sugestões de atividades, interdisciplinaridade, indicações bibliográficas, inclusive dos livros do PNLD, recursos digitais, entre outros. Juntamente com essas ferramentas são disponibilizados “um banco de objetos pedagógicos digitais totalmente alinhados ao Currículo Mínimo, oferecendo mais recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e próximas da atual sociedade digital.”. A questão do discurso sobre o papel do professor no Projeto Autonomia estar marcado de noções ligadas ao fetichismo tecnológico será tratada na seção seguinte desta pesquisa.

O discurso que ratifica a importância do compromisso docente “com os resultados pedagógicos” (SEEDUC, 2013), listado como uma atribuição do professor, está delineado por outros discursos relacionados a uma aprendizagem por resultados, por competências, por discursos que relacionam a aprendizagem com uma escala de produção, e que auxiliam a reforçar a ideia que um professor competente, porque não dizer “excelente”, deve ter em sua prática um forte compromisso com a produção.

A atribuição “participar das formações pedagógicas” (SEEDUC, 2013), está relacionada ao fato de os professores do PA receberem capacitações regulares. Capacitações estas que, apesar de contarem com um referencial teórico de autores cuja temática se aproxima do PA, são realizadas (segundo relatos de professores do programa) priorizando os aspectos metodológicos do programa. São mais ligadas ao ensinar a fazer, como usar as ferramentas disponíveis, do que em discutir as concepções do programa, discutir as necessidades dos profissionais, formar pesquisadores, em concordância com ideias que defendam a formação continuada na educação como um treinamento de habilidades. Ideia esta coberta em discursos como o do Professores Excelentes, que defende que o problema da educação reside, também, em que os profissionais da educação têm “altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias” (BRUNS; LUQUE, 2014).

3.4.3 – A REGULAMENTAÇÃO DA SITUAÇÃO FUNCIONAL DO PROFESSOR NO PROGRAMA AUTONOMIA

O texto que regula o PA publicado no Diário Oficial ratifica a “necessidade de regulamentar a situação funcional dos professores regentes de turma e equipe técnico-pedagógica do Projeto Autonomia” (SEEDUC, 2009). Não há concurso específico para o quadro de docentes do Programa Autonomia. Esses professores não possuem uma

carreira específica, para participar do programa é necessário apenas já estar atuando na rede pública de ensino estadual. Os professores interessados devem preencher um formulário de inscrição e entregá-lo ao diretor de sua unidade escolar, caso exista a implantação do Programa em sua unidade, cabendo ao diretor encaminhar todos os formulários recebidos ao Articulador na Regional. O diretor da unidade pode também selecionar um professor da própria unidade e conversar sobre o programa, caso haja interesse do professor, este deverá realizar o mesmo procedimento de preenchimento de formulário. No site da própria SEEDUC é possível encontrar um documento contendo as normas do programa de aceleração de aprendizagem, onde a regulamentação da situação funcional dos professores do PA encontra-se deste modo:

Critério de Elegibilidade dos professores:

A carga horária do Professor Regente do Programa de aceleração da aprendizagem corresponde a 24 (vinte e quatro) horas por semana, sendo 20 (vinte) em efetiva regência e 4 (quatro) de planejamento.

Podem se inscrever para desempenhar a função de Professor Regente do Programas Professores Docentes I com carga horária de 16 (dezesesseis) horas semanais;

I. O Professor Docente I e II com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, desde que completem 6 (seis) tempos no Ensino Regular / Educação de Jovens e Adultos;

II. Os Professores Docentes II com carga horária de 22 (vinte e duas) horas e de 40 (quarenta) horas semanais, desde que estejam em regime de aproveitamento conforme Decreto 42.883/2011 e Resolução SEEDUC nº4.686/2011;

III. Os professores que possuem duas matrículas podem se inscrever para a função de Professor Regente, desde que atuem com uma matrícula em cada turma;

IV. Os professores detentores de duas matrículas, sendo uma de 40 (quarenta) horas, ficam obrigados a atuar no Programa Autonomia nesta última. (SEEDUC, 2011)

No livreto *Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola do Ensino Fundamental: Recursos Humanos* - que segundo consta no próprio é uma obra que foi editada para atender aos objetivos do Programa Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4487BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA00/027 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –foi possível encontrar uma definição da função dos docentes segundo e alocação:

A alocação de professores depende basicamente da organização curricular, da faixa etária dos alunos atendidos pela escola e do número de turmas. Uma escola de anos iniciais do ensino fundamental normalmente está organizada no regime da unicência (um regente de classe por turma). Já o atendimento

dos anos finais do ensino fundamental se faz com um professor por componente curricular.
(ABREU; SARI; MARTINS, 2006. p.23)

Os resultados de pesquisas sobre a regulamentação da regência de uma turma por um único professor com carga horária ampliada resultaram tanto no conceito de unidocência quanto no de polivalência. É válido ratificar que apesar das diferentes áreas de estudo dos trabalhos encontrados (ensino de música, ensino de educação física e formação de professores) um fato eles tinham em comum: tratavam da unidocência e da polivalência no contexto de ensino de classes de anos iniciais. Não foi encontrado nenhum artigo e/ou pesquisa acadêmica específica referente a professores nessa função atuando em turmas a partir do 6º ano do Ensino Básico.

Segundo pesquisas realizadas nos documentos oficiais do programa, em relatos de professores encontrados na internet e nos trabalhos citados na revisão de literatura foi possível tecer alguns fundamentos sobre o trabalho do professor regente no PA. A unidocência é colocada como um ponto positivo para alunos com defasagem idade-série, assumindo que poderiam criar um vínculo afetivo maior com os alunos dado ao contato diário, e que isso auxiliaria muito esses alunos marcados por experiências ruins, com baixa estima. A organização de turmas no PA se dá com um único professor para lecionar todas as disciplinas da matriz curricular, com exceção de educação física, uma vez que o Conselho Regional de Educação Física (CREF) conseguiu, em juízo, impedir que as aulas desta disciplina sejam ministradas por profissionais sem formação acadêmica em Educação Física e sem registro no referido órgão.

Por ser baseado na unidocência, faz-se necessário na organização do programa a presença de um grupo de professores especialistas para auxiliá-los. Esses professores especialistas integram uma equipe multidisciplinar e desempenham a função de uma espécie de tutoria ao regente do programa. Esta equipe é formada pela Diretoria Regional Pedagógica, que visita as escolas das regionais sazonalmente, seu objetivo é auxiliar os professores em suas dúvidas de conteúdo para que estes possam ensinar seus alunos. Além deste esclarecimento, os professores especialistas têm por função sugerir atividades complementares a serem desenvolvidas para facilitar a compreensão dos conteúdos das diferentes disciplinas trabalhadas em cada módulo. Quanto ao acompanhamento da metodologia, este se dá semanalmente, também sob coordenação da articuladora regional, e é feito pelos supervisores do programa. A este acompanhamento, dito pedagógico, é atribuído um caráter de formação em serviço para

o professor, e é considerado como elemento fundamental para sustentar a qualidade do projeto. Esse supervisor é formado pela FRM e pode realizar este acompanhamento em, no máximo, seis turmas.

Percebe-se então que a posição do professor unidocente está fortemente ligada ao treinamento deste para o uso dos objetos de aprendizagem oferecidos pelo programa. Os discursos oficiais sobre o PA desde as publicações regulamentadoras publicadas no Diário Oficial, tanto no Caderno de Orientações, quanto em reportagens e notícias publicadas no site da SEEDUC, sempre estão marcados pela presença do apoio a metodologia Telessala e do uso TIC. O que é um exemplo de “intertextualidade manifesta” (FAIRCLOUGHT, 2001), onde os textos do PA fazem referência clara a outros textos, de modo que os discursos são combinados na produção e no consumo destes textos, auxiliando no processo de confirmação dos argumentos apresentados.

É concluir que a posição do professor unidocente no programa está fortemente ligada ao fetichismo do uso das TIC na educação. Visto que os discursos que defendem o programa como uma grande solução estão marcados, mesmo que de indireta (interdiscursividade), por discursos que defendem uma aposta total nos objetos de aprendizagem, que por serem considerados auto instrucionais supõem-se que chegam a não precisar de mediação sendo então uma ótima alternativa para suprir, com qualidade, o que falta ao professor.

Armand Mattelart (2002), em seu livro *História da sociedade da informação*, defende que o “discurso salvador” é reavivado a cada geração técnica por conta de uma “amnésia”, que é um “traço constitutivo dos imaginários sociais da comunicação”(p.31). A existência desta amnésia em relação à tecnologia anterior viabiliza a renovação das promessas pelo esquecimento de que as promessas produzidas em razão do avanço tecnológico anterior não se cumpriram.

Na educação brasileira mudam as tecnologias, mas uma coisa se repete: o papel do professor. Em ambos sai o professor como cabeça pensante, sendo reposicionado como um executor de tarefas, um tutor. Aulas prontas não são a solução, não são um acréscimo. Ao contrário, restringem o uso dos aparelhos e esvaziam o trabalho do professor. É notável o empobrecimento do trabalho docente nessa concepção tecnicista da educação, uma vez que a sua principal finalidade é a gestão de referência, um trabalho de tutor com os programas centrados no uso das tecnologias em pacotes prontos, e por que não dizer, “enlatados” (BARRETO, 2009).

Os movimentos de substituição tecnológica e redução do trabalho docente têm se apoiado em falas que colocam os problemas educacionais como culpa do professor, excluindo as condições de trabalho, como se estas não tivessem influência. Barreto (2009) no capítulo “Formação de professores: entre o discurso da falta e propostas de substituição tecnológica”, discute o “discurso da falta” que é materializado pelo Parecer CNP/CP 009/2001, mais especificamente na argumentação que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. O “discurso da falta” é usado para justificar o preenchimento com tecnologias, como pode ser visto neste trecho:

“No diagnóstico das faltas, em especial de construção de perfil profissional pelo avesso, sobressai a crítica a um “formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (p.4), expressão que remete à resignificação do trabalho docente (Barreto, 2006). Essa resignificação, por sua vez, incorpora elementos de campos semânticos cada vez mais distantes do trabalho de ensinar, como pode ser observado na passagem do diagnóstico à síntese das metas a serem alcançadas: “[...] a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BARRETO, 2009, p.9).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.
(FREIRE, 2007, p. 44).

A proposta desta pesquisa consistia em estudar o Programa Autonomia buscando entender as demandas históricas, nacionais e internacionais que o motivaram, seus objetivos, parâmetros e desenvolvimentos e por fim concluir a que projeto de escola este se vincula. Não era pretendido ao final da pesquisa dar um veredito se funciona ou não funciona. Acreditando que seu crescimento e o fato de ter sido usado como propaganda de boas novas da educação fluminense é uma prova que funciona, pois atende às demandas pelas quais foi concebido. A ideia de fechamento desta pesquisa é definir em que projeto de escola o PA está inserido para então dialogar nas considerações finais sobre este projeto de escola, suas limitações e sobre outras propostas.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber o quanto a educação tem sido colocada como uma estratégia de manutenção do sistema capitalista. Uma educação anunciada como uma estratégia de mudança social, como geradora de autonomia. Porém percebem-se nas diretrizes e programas voltados para a educação pública nas últimas décadas estratégias de manutenção do alicerce social. Em vez de libertadora, a educação tem se voltado para a alienação, para a formação para o mercado, o ambiente escolar está imerso no cenário de reprodução das desigualdades sociais. A educação pública cada vez mais é destituída de sua condição de direito ao passo que aumenta a visão da educação como uma solução para os problemas sociais.

Mészáros (2005) afirma que na sociedade capitalista a escola tem duas funções principais, são elas: “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia” e “a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (p.275). Esses métodos de controle seriam mecanismos ideológicos que buscam convencer a humanidade que o caminho certo é o do desenvolvimento econômico.

Muito se fala em fracasso escolar, e este termo se propaga nas mídias e nas falas cotidianas indo muito além do que para se referir a alunos que não conseguem seguir o fluxo escolar esperado, chegando a ser relacionado a uma ideia de fracasso da escola, da instituição escolar. O que venho contestar é essa ideia de fracasso. Ora, se algo alcança

os objetivos de seu projeto não é possível dizer que este falhou. Vale então questionar qual projeto de escola baseia a educação pública brasileira.

O projeto de escola vigente está ligado à lógica neoliberal, cercado de uma série de estratégias de parcerias público-privado e, até mesmo, privatizantes baseadas na aplicação de uma política de descentralizar e de minimizar a responsabilidade do governo para com a educação, além de estratégias de barateamento. Neste projeto a formação está voltada para o mercado de trabalho, e visto que esse passa por constantes mudanças, a formação também mudou. Formar, atualmente, para o mercado de trabalho, é diferente do que poucas décadas atrás. Anteriormente, no modelo taylorista-fordista, se necessitava de um trabalhador especializado e fragmentado, afinal, este deveria executar uma parcela do processo de produção. Atualmente, como se procura trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis, é possível ver que o ensino é voltado para a interdisciplinaridade, conhecimentos flexíveis, cumprimento de tarefas complexas (generalistas). A preocupação maior da educação fica na perspectiva da reprodução e da alimentação do sistema. A escola, neste projeto, deixa de lado a possibilidade de contribuir para o processo de transformação e auxilia a perpetuação da divisão das classes sociais ao se focar em abastecer de conhecimentos técnicos o capital humano necessário para o sistema produtivo.

Olhar a escola pública brasileira na perspectiva deste projeto de escola é possível dizer que os objetivos foram alcançados. O Programa Autonomia é uma prova de o quanto esse projeto tem sido bem-sucedido. A escola pública regular é oferecida, geralmente, em classes lotadas, em escolas com pouca infraestrutura e com um investimento em formação continuada dos professores voltados para utilização de objetos de aprendizagem, que são colocados como solução de todos os possíveis problemas. Nessa esteira de produção, alguns alunos não conseguem acompanhar o fluxo, poucas e barateadas são as iniciativas de complemento escolar e há um forte incentivo (leia-se metas, bonificações e sanções) para a não reprovação. Este esquema de esteira de produção por metas é explicada, de forma positiva, na cartilha *Bonificação por resultados – Tudo que você precisa saber sobre bonificação por resultados da Seeduc*, distribuída aos servidores em 2011 e disponível online. Segundo esta cartilha a bonificação por resultados é

É um programa que visa remunerar os servidores da SEEDUC lotados em Unidades Escolares, Regionais Administrativas, Regionais Pedagógicas e Regionais Pedagógico-Administrativa, que atingirem ou superarem as metas estabelecidas.

(SEEDUC, 2011. p. 4).

Estas metas são aferidas pelos seguintes indicadores:

Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ

O IDERJ é um índice de qualidade escolar criado para fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,00 (zero) a 10,0 (dez), baseando-se em dois critérios: indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

Indicador de Desempenho no SAERJ – ID

O ID é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em quatro níveis de proficiência: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado.

Indicador de Fluxo Escolar - IF

O IF é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0,00 (zero) e 1,00 (um). Ele leva em conta a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola, coletadas pelo Censo Escolar do ano em questão.

Indicador Geral do Estado do Imóvel – IGE

O IGE é o índice formado pelo conjunto de notas obtidas nos itens do Instrumento Gerencial de Avaliação de Imóvel - IGAI elaborado pela Empresa de Obras Públicas – EMOP, a partir do qual as unidades escolares são classificadas nos seguintes níveis: Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Ótimo.

(SEEDUC, 2011. p. 7)

Logo, em algum ponto do caminho, como era de se esperar, surge a necessidade de correção de fluxo e neste ponto entra o PA. O PA é uma iniciativa barata, pois reduz a quantidade de tempo que esse aluno fora do fluxo gastaria para se formar e ainda utiliza de uma metodologia cedida por uma empresa privada (mesmo que no caso travestida de uma fundação) além de ter uma formação voltada para o mercado de trabalho. Ou seja, o PA é capaz de resolver os problemas desse projeto de escola seguindo as diretrizes do mesmo.

Muito diferente da proposta da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, de uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44) o PA apresenta uma educação voltada simplesmente para o treinamento de competências mínimas para o mercado de trabalho, onde o professor é tirado de sua autonomia e colocado na posição de mediador entre objetos de aprendizagem e o aluno, em uma esteira de produção rápida para a correção de fluxo, que em nada estimula o fortalecimento do estudante como um indivíduo questionador, crítico, autônomo. O projeto de escola no PA é um projeto de escola totalmente voltado aos interesses do capital na manutenção de uma sociedade desigual.

Esse projeto não é algo fechado e sem problemas. O que acontece é que quando a educação é voltada para atender as necessidades do capital a instituição é afetada pelas crises cíclicas do capitalismo. Como aponta Frigotto:

Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica. (FRIGOTTO, 1995. p. 78-79).

A educação é posta a serviço da formação de um exército de reserva de mão de obra e, cada vez que o mercado exige mais, a educação é utilizada como discurso para atender essa demanda. Continua-se pregando que é preciso estudar mais para ter um bom emprego, todavia essa lógica na prática se torna uma falácia quando o mercado só absorve um pequeno número de pessoas escolarizadas. Os indicadores apontam um aumento no nível de escolaridade do brasileiro, mas também apontam uma crescente diminuição de empregos. No mercado de trabalho formal, regulamentado, essa relação é ainda mais desproporcional. Isto influencia as empresas a elevarem os níveis de exigência quanto à escolaridade de seus trabalhadores. Porém a educação continua sendo relacionada a preparação para o mundo do trabalho, como visto na proposta do Programa Autonomia, apresentada no Caderno de Orientações para o Projeto Autonomia, que foi distribuída apenas no curso de formação de professores para o projeto:

- as novas propostas para Educação Básica que visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho,
(SEEDUC, 2009. p.16)

Pouco (ou apenas em certos meios) se fala que não importa o quanto fundamental é a educação, em um sistema centralizador e excludente, já que para o capitalismo o que tem relevância é o mercado.

Conforme foi visto ao longo deste trabalho, os discursos presentes nas políticas educacionais brasileiras estão marcadas por alguns padrões de desenvolvimento sugeridos por organismos internacionais. Discursos que defendem veementemente a necessidade de países periféricos de modernização da educação, de aumentar a produtividade, eficácia e competência da escola. Disto veio a necessidade de questionar o que acontece com o campo educacional se este for colocado sob a lógica mercadológica de competição? Isto não esvaziaria a escola de seu sentido?

O MEC, nas últimas décadas, tem recebido com bons olhos as diretrizes de capitais estrangeiros para a educação brasileira, até porque, essas diretrizes muitas vezes, vêm acompanhadas de investimento. E assim, por meio de estratégias de cooperação técnica e financeira, o BM passou a elaborar políticas para a educação que são implantadas como avanço e melhoria na educação brasileira. Uma melhoria qualitativa que se cerca de testes, metas e rankings que a validam. O que fica em segundo plano, aparecendo apenas de forma implícita, nas notícias de melhoras da educação, é que uma das orientações do BM para países periféricos é o abandono da perspectiva da educação como um direito do cidadão e um dever do estado. Vem junto das diretrizes a defesa de que o estado deve passar parte dessa responsabilidade para o segundo e terceiro setor, justificando com propagandas de combate à pobreza, princípios humanitários de equidade e incentivo a autonomia local.

O projeto neoliberal para educação propõe uma escola de formação geral, polivalente, que visa a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Uma proposta mais voltada ao campo técnico do que humano. A preocupação que o trabalhador aprenda a ler, escrever e contar não tem nada de edificante, humanitário. Simplesmente forma um exército de reserva de mão de obra. Uma educação direcionada apenas para o trabalho previne o desenvolvimento e a emancipação do homem e, por consequência, reduz a capacidade de contestação ao sistema que o explora.

Recusar o projeto de escola vigente é lutar para desvincular a escola das necessidades diretas do capital, superando a propaganda meritocracia e competitividade exacerbada, além de retirar o estigma de instituição ligada a filantropia. É entender a escola como instituição que deve estar voltada a potencializar o ser humano e conscientizá-lo de seus direitos. Perceber que diante de um cenário tão preocupante se faz preciso empreender esforços para pensar em estratégias e para redirecionar a educação, tendo em vista a formação humana plena. O que não significa que a escola não deva contribuir para formar para o trabalho, apenas não para somente para um trabalho alienado. A escola deve oferecer aos alunos um conhecimento sistematizado para que estes possam interagir com o mundo do trabalho, entendendo as relações de poder e opressão que o cercam, para que possam atuar como agentes de transformação, não apenas sujeitos passivos.

A recusa deste projeto de escola se alia a defesa da escola unitária de Gramsci (1985), considerando que a escola deve ser oferecida pelo estado e que deve ser lugar de formação de intelectuais orgânicos:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes: mas não era oligárquica pelo modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, 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 grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. [...], **Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada “cidadão possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições de fazê-lo**
(GRAMSCI, 1985. p. 137-138 – grifo nosso)

Em uma reportagem, de tom comemorativo, publicada no mês de dezembro de 2014, a Seeduc comemora em sua página oficial na internet os números do Programa Autonomia. Esta notícia traz trechos dos discursos do secretário de educação Wilson Risolia e do presidente da FRM José Roberto Marinho, que parabenizam os 200 alunos presentes no auditório da Seeduc que representavam, em uma cerimônia de formatura simbólica, os 12.925 estudantes do PA 2013/2014. Traz trechos também da fala do governador do Estado do Rio de Janeiro Luiz Fernando Pezão, que não apenas parabenizou os alunos que seguiram essa oportunidade, mas também comemorou com eles a passagem do estado do 26º para o 4º lugar no ranking do Ideb. Sobre os números divulgados:

Eles concluíram este ano seus estudos nos ensinos Fundamental e Médio. Implementado na rede em 2009, o projeto é uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e já atendeu 63 mil alunos. [...] para 2015, são esperados mais 27 mil concluintes dos dois segmentos. Atualmente, o projeto atende estudantes de 66 municípios.
(SEEDUC, 2014. p.1)

Estes são os últimos números divulgados pela Seeduc, ainda não há publicações referentes aos números reais do PA no ano de 2015. O trecho acima foi escolhido para análise por ser o último discurso oficial dos resultados quantitativos do programa. Observando o discurso, três coisas chamaram muito a atenção, são elas: o espantoso número de alunos que participaram do programa em apenas seis anos; a relação desses 63 mil alunos que saíram do indicador negativo de distorção do fluxo escolar e permitiram que o estado em pouco tempo galgasse 22º colocações no Ideb; a ênfase da parceria com a iniciativa privada, no caso a FRM, que serve não apenas como agradecimento e divulgação do trabalho da mesma, mas também funciona como justificativa da qualidade do programa; o forte uso de termos ligados a caridade, filantropia, como “oportunidade” e “atendeu”, em uma reportagem sobre a educação, que é um direito constitucional do cidadão brasileiro.

Não foi anunciado nesta comemoração que a partir do ano de 2015 o gerenciamento do programa para o Ensino Fundamental (anos finais), menor fatia dos alunos participantes, passará a ser feito integralmente pela Secretaria de Educação. Sob a justificativa que durante os últimos anos, o órgão realizou investimento na formação continuada de professores, no encontro com gestores e em seminários. Apenas muda que deixará de ser utilizada a metodologia Telessala e ficaram apenas com bancos de objetos de aprendizagem próprios, que, em grande parte, já faziam parte do cotidiano do programa desde seu início.

O PA não é o primeiro programa de aceleração da educação do Estado do Rio de Janeiro, de fato, não é nem o único em funcionamento, visto que há o programa Acelera.

O Autonomia foi escolhido por ser uma clara estratégia de correção de um problema que se tornou imprescindível, de correção imediata, não apenas por sua gravidade, mas pela divulgação de uma 26ª posição no Ideb do Estado do Rio de Janeiro. A preocupação que motivou o início dessa pesquisa e segue nas considerações finais deste trabalho é “será o Programa Autonomia o último do tipo?”. Ao resolver o problema da educação carioca sem questionar o projeto de escola que leva a este tipo de defasagem o real problema fica ainda mais esquecido. E nisto está a importância de entender o projeto de escola no qual esse programa se insere. Para que o Programa Autonomia não se encerre daqui a um tempo e depois de mais alguns anos outro problema surja nesse projeto de escola e mais um programa seja feito para remediá-lo rápida, alienadamente e de forma quantitativa.

Os anseios apresentados ao longo deste trabalho não devem ser vistos como um otimismo ingênuo, nem uma negação das dificuldades encontradas no interior das escolas. Apenas que esta pesquisa parte da premissa que é imprescindível a empreitada de tentar desatrelar a escolarização da formação da mão de obra barata. É preciso arriscar-se em reflexões e discussões que apontem um norte em um momento tão conflituoso pelo qual passa nossa sociedade e, conseqüentemente, a educação. Volto então, mais uma vez, a trechos da obra de Samuel Beckett com a qual encerrei minha monografia e frases que me marcaram tanto que não apenas contribuíram para que quisesse continuar minha pesquisa como também foram frases que seguiram comigo durante esta caminhada.

Sobre a vontade de pesquisar:

Vladimir – [...] O que estamos fazendo aqui, essa é a questão. Foi-nos dada uma oportunidade de descobrir. Sim, dentro desta imensa confusão, apenas uma coisa está clara: estamos esperando que Godot venha. [...] Estamos no lugar e hora marcados e ponto final. Não somos santos, mas estamos no lugar e hora marcados. Quantos podem dizer o mesmo?
(BECKETT, 2005. p.160 e 161)

E sobre o desânimo que bate a cada vez que vemos a educação sendo sucateada:

Estragon – (com frieza) De vez em quando me pergunto se não seria melhor nos separarmos.

Vladimir – Você não iria longe.

Estragon – O que, de fato, seria um contratempo e tanto. (Pausa) Não é mesmo, Didi? Um contratempo e tanto. Considerando a beleza do caminho.

(Pausa) E a bondade dos viajantes. (Pausa, Com brandura) Não é, Didi?

(BECKETT, 2005. p. 32.)

Esta pesquisa se encerra como um pequeno passo meu neste belo caminho. Acreditando que cada vez que educadores dedicam um tempo para estudar, entender e debater, mais um passo é dado na direção certa. Por menor que esses passos possam parecer de frente a uma luta tão grande é importante lembrar que muitos já caminharam antes, e que outros muitos caminham agora lado a lado. E desistir seria de fato um contratempo e tanto, tendo em vista a beleza desse nosso caminho e a bondade resiliente de nós, viajantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza; SARI, Mariza; MARTINS, Ricardo. Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas: Recursos Humanos. Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC – Brasília (DF). 2006 Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pmfe_recursos_humanos.pdf> Acesso em 27 nov. 2015

ALGEBAILÉ, Eveline. *Escola Pública e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ARROYO, Miguel. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs). 2005

BARRETO, R.G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1181-1201, 2004.

BARRETO, Raquel. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2009.(Série pesquisa em educação práticas de linguagem). p. 27-58

BARRETO, Raquel. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.-dez. 2012

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. 3 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. *Jornal Le Monde Diplomatique*, edição brasileira, ano1, n. 4, agosto de 2000.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial*. Versão preliminar. Washington, DC, maio,1995.

BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para a educación: Exame del Banco Mundial*, México, 1996.

BANCO MUNDIAL. Educação primária: documento de política do Banco Mundial. Washington, DC, 1992. apud TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O BancoMundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez; 1998.

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. 3 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 17-217

BRASIL. Ministério da Educação. Números da Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15/09/2015

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A educação no Brasil na década de 90: 1991/2000*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério da educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Documento introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172/01. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23/11/2015

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de junho de 2014

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a educação na América Latina e Caribe*. Grupo Banco Mundial: Washington, DC, 2014. (Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina)

CONFERÊNCIA, Mundial de Educação para todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos - Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: UNICEF, 1990

COUTINHO, Carlos, N. *Gramsci e a sociedade civil*. Sítio Gramsci e o Brasil. Disponível em: <www.artnet.com.br/gramsci>. Acesso em: 28 março. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Contin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *TrabalhoNecessário* – www.uff.br/trabalhonecessario; ano 10, n. 15\2012

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Editora Universidade de Brasília. Brasília. 2001. P. 247 – 274

FAIRCLOUGH, Norman. (2010). A dialética do discurso. Tradução Raquel Goulart Barreto. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. Disponível em: . Acesso em: 13 abril. 2016.

FERNANDES. Florestan. Diretrizes e Bases: Conciliação Aberta. *Revista Sociedade e Universidade*, São Paulo, Andes. p.36, 1991

FERNANDES, Reynaldo. O mentor da equação. *Revista Educação*. Setembro de 2011. Disponível em:<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/123/artigo234206-1.asp>> Acesso em: 30 fev. 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra – 30ª. Ed. – 2007;

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo. Paz e Terra, 2010

FREITAS, Luiz. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS. Luis C. IDEB: pode ser pior do que parece. 2014. Disponível em:<<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/06/ideb-pode-ser-pior-do-que-parece/comment-page-1/#comment-2471>> Acesso em: 30 fev. 2015

FREITAS. Luis C. Por dentro da escola. 2014. Disponível em:<<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/09/por-dentro-da-escola/>> Acesso em: 30 fev.2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILE, Pablo. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação);

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In. UNESCO. *Internacional Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlin, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006

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

GARCIA, Regina. L. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: reflexão sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: Moreira Antonio, Soares Magda, Follari Roberto, Garcia Regina (org). *Para quem investigamos – Para quem escrevemos*. São Paulo, Cortez, 2001. P. 11 - 36

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985

GRAMSCI. Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GENTILLI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Programas*. Disponível em: <http://www.portalayrtonsenna.com.br.html>>. Acesso em 15 out. 2015.

KUENZER, Acacia Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: II SEMINÁRIO SOBRE REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL. Educação profissional: tendências e desafios. Documento final... Curitiba: SindoCefet/PR, 1999.

KUENZER. Acacia. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007

LABARCA, Guillermo. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de La Cepal*, n. 56, p. 163-178, ago. 1995.

LEHER, Elizabeth M. T. Determinismo tecnológico e relações sociais: dimensionando a fetichização. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE), 2008.

LEHER, Roberto.; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. *VII Seminário REDESTRADO – Nuevas regulaciones em América Latina*. Buenos Aires. Julho. 2008

MAGALHÃES. Luciana. G. Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: Possibilidades de diminuir a distorção idade série. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/estudo-do-programa-autonomia-em-tres-escolas-de-nova-iguacurj-possibilidades-de-diminuir-a-distorcao-idade-serie/>> Acesso em 19 abril, 2015

MAGALHÃES, Ligia. K. C. As formulações que legitimam a suposta centralidade das TIC no contexto brasileiro. Trabalho submetido ao *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE)*, 2008.

MANACORDA, Mário A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 37-48, mar.1997.

MOTTA, Vania. C. A questão da função social da educação no novo milênio. *B. Téc. Senac: a R. Educa. Prof.*, Rio de Janeiro. V. 33, n.2, maio/ago. 2007

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 6 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2001.

PAIVA, Lauriana G. *Do giz colorido ao data Show uma conex@o desconect@d@*. Editora UFJF. Juiz de Fora. 2010. P. 34-41; 94-119.

PARANHOS, Michele. P. A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (dês)qualificação do trabalho. *B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010

PORTAL DO MEC – IDEB – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 15 de outubro.

RAMOS, Marise. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?/* Editora Cortez. São Paulo. 2006.

RIBEIRO, Sergio C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. v. 12(5), 1991

RAVITCH, Daiane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.;TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

RUMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sisifo/revista de ciências da educação*. n. 02 - jan/abr 2007 .

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v.14 n.40 p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. Prefácio In: FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico capitalista - 9. ed – São Paulo: Cortez, 2010.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA “PARA POUCOS” NA ERA DO “PARA TODOS”. *Inter-Ação*, Goiania, v.38, n.1, p.87-107, jan\abr. 2013

SECRETARIA 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 EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – O que é o programa autonomia. 2010 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>> Acesso em: 15 out. 2014

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Programa Autonomia 2012: alunos, professores e gestores podem participar, 2011. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/fique.asp?EditeCodigoDaPagina=8381>> Acesso em: 25/11/2015.

SECRETARIA. Secretário destaca conjunto de ações que resultaram na conquista de 11 posições no ranking do IDEB 2012: Disponível em: <[HTTP://WWW.RJ.GOV.BR/WEB/SEEDUC/EXIBECONTEUDO?ARTICLE-ID=1045928](http://WWW.RJ.GOV.BR/WEB/SEEDUC/EXIBECONTEUDO?ARTICLE-ID=1045928)> Acesso em: 10 fev. 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO *Conheça o Programa Autonomia*. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>> Acesso em: 25/11/2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Cerimônia da Seeduc recebe os formandos do Programa Autonomia. 2014. Disponível em:

<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2284338>> Acesso em: 05/01/2015

SILVA, Amanda. M. Valores e usos do tempo dos professores: A (com)formação de um grupo profissional. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/damandamoreira.pdf> > Acesso em: 19 abril 2015.

SOUZA, Jaqueline. T. O conceito de “cidadania regulada” e a análise de políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.jornadasrelepe.com.br/selecionados.php>> Acesso em: 20 abril, 2014.