

RAPHAEL CELESTINO DE ALMEIDA

**O DESTINO DOS MAIS FRACOS: A
INCLUSÃO SUBALTERNA. Um estudo
sobre alunos inseridos em classes de
aceleração da aprendizagem**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Zaia Brandão

Rio de Janeiro

Abril de 2015

RAPHAEL CELESTINO DE ALMEIDA

**O DESTINO DOS MAIS FRACOS: A
INCLUSÃO SUBALTERNA. Um estudo
sobre alunos inseridos em classes de
aceleração da aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Zaia Brandão

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Alícia Maria Catalano Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Diana da Veiga Mandelert

UERJ

Profª Denise Berruezo Portinari

Coordenadora setorial do Centro de Teologia e

Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Raphael Celestino de Almeida

Graduou-se como Bacharel e Licenciado em História pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em janeiro de 2008. Atua como professor da Educação Básica nas redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro e tem experiência no Ensino Superior. Na PUC-Rio integra o SOCED (Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação) coordenado pela professora Zaia Brandão. Interessa-se pelos temas da democratização da educação, pelos processos de produção de desigualdades sociais e pelas iniciativas na promoção de equidade, além das relações entre educação e os diferentes processos culturais.

Ficha Catalográfica

Almeida, Raphael Celestino

O destino dos mais fracos: a inclusão subalterna. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem / Raphael Celestino de Almeida; Orientadora: Zaia Brandão – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2015.

111 f.; 29,7 cm

1. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação

Inclui referências bibliográficas

1. Educação – Dissertações. 2. Ensino Médio. 3. Aceleração da aprendizagem. 4. Programa Autonomia. 5. Exclusão. 6. Inclusão subalterna. 7. Fluxo escolar. 8. Defasagem idade-série. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título

CDD: 370

À minha mulher Cláudia

Agradecimentos

A Deus, pela silenciosa condução de minha de vida.

À Zaia, professora que me marcará para sempre, pesquisadora que me ensinou a cultivar uma relação positiva com a dúvida.

Aos meus pais, que me levaram o mais longe que puderam.

Ao meu filho Daniel, nascido no coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO pelas tardes de aprendizado e descoberta.

Aos alunos e professores que participaram desta pesquisa. Suas vidas e dilemas possibilitaram conhecer mais sobre o lugar da escola em nossa sociedade.

Aos meus colegas da turma de mestrado: crescemos juntos, aprendemos juntos e chegamos juntos até aqui.

À Camila, minha amiga, pelas conversas nos cafés, ônibus e metrô. Muito do que construí começou nestes papos.

Aos meus colegas de trabalho, professores como eu, que continuam a buscar respostas.

Aos meus alunos, por quem tento repensar a prática, para que as coisas tenham um pouco mais de sentido.

Resumo

Almeida, Raphael Celestino de; Brandão, Zaia. **O destino dos mais fracos: a inclusão subalterna. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem.** Rio de Janeiro, 2015. 111 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa investiga o destino de alunos do Ensino Médio em defasagem idade-série em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, analisando a experiência de inserção em duas classes de aceleração da aprendizagem do Programa Autonomia da Fundação Roberto Marinho. A partir da conjugação de observações com entrevistas, busca, na fronteira entre etnografia e educação, aproximar-se da perspectiva destes alunos para tentar construir um conhecimento sob novos ângulos. Investiga o sentido do que pensam estes alunos sobre seu atraso escolar, sobre a transição para o programa de aceleração, sobre a experiência de estudar nestas classes e sobre os ganhos simbólicos e concretos percebidos por eles. Identifica nos problemas de comportamento dos alunos a principal explicação escolar para o fracasso, explicação internalizada pelos próprios estudantes. Caracteriza a ênfase dada no Programa Autonomia à socialização e adequação dos comportamentos, e não à aprendizagem, o que acaba por assegurar uma inclusão subalterna no sistema escolar.

Palavras-chave

Ensino Médio; aceleração da aprendizagem; Programa Autonomia; exclusão; inclusão subalterna; fluxo escolar; defasagem idade-série

Abstract

Almeida, Raphael Celestino de Almeida; Brandão, Zaia (Advisor). **The fate of the weakest: subordinate inclusion. A study of students placed in learning acceleration classes.** Rio de Janeiro, 2015. 111 p. MSc. Dissertation. Departamento de Educação - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study investigates the fate of high school students with an age-grade gap at a state school in Rio de Janeiro, analyzing the placement experience in two learning acceleration classes in the Roberto Marinho Foundation Autonomy Program. From a set of observations through interviews, it aims, on the boundary between ethnography and education, to get a closer perspective of these students to try to build knowledge from new angles. It investigates the meaning of the reflections that these students make about their educational delay and the transition to the accelerated program on the experience of studying in these classes and the symbolic and concrete gains they perceived. It identifies the main reason for school failure as the students' behavior problems, an explanation internalized by the students themselves. It characterizes the acceleration classes as a space for socialization and behavior suitability at the expense of learning, which ultimately ensures subordinate inclusion in the school system.

Keywords

High school; accelerated learning; Autonomy Program; exclusion; subordinate inclusion; school flow; age-grade gap

Sumário

1. Introdução	11
2. O objeto de pesquisa: ideias	13
2.1. Revisão de literatura: entre a legitimidade pedagógica e a apropriação crítica	20
2.2. O Programa Autonomia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro	29
3. Algumas considerações sobre o campo, a teoria e a metodologia	32
3.1. Entrando em uma escola em que eu “nunca havia entrado”	36
3.1.1. A escola	38
3.1.2. As turmas de aceleração.....	41
3.1.3. Os informantes: alunos e professores	41
3.2. Categorização aberta por meio do software ATLAS TI.....	43
4. O comportamento como explicação para a trajetória de fracasso	48
5. Sobre como é estudar no Programa Autonomia	63
6. Terminar para sair: as perdas e os ganhos de uma inclusão Subalterna	80
7. Considerações finais	98
8. Referências Bibliográficas	103
9. Anexos	108

Listas de esquemas, tabelas e gráficos

Tabela 1: Onde estão os jovens de 15 a 17 anos	14
Tabela 2: Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil e Regiões – 2005-2011.....	14
Tabela 3: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Anos iniciais do E. Fundamental - Brasil.....	15
Tabela 4: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Anos finais do E. Fundamental – Brasil	16
Tabela 5: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Ensino Médio - Brasil	16
Tabela 6: Projetos de aceleração em parceria com a Fundação Roberto Marinho	16
Tabela 7: Evolução da Distorção idade-série nas escolas estaduais do Rio de Janeiro	30
Tabela 8: Alunos informantes	42
Tabela 9: Professores informantes	42
Tabela 10: Tópicos dos roteiros de entrevista	44
Tabela 11: Categoria Trajetória de fracasso	45
Tabela 12: Categoria Experiência de adequação	45
Tabela 13: Categoria Perdas e ganhos	45
Tabela 14: Equipes e funções da Metodologia Telessala	75
Esquema 1: Rede semântica Trajetória de Fracasso.....	52
Esquema 2: Rede semântica Experiência de Adequação	65
Esquema 3: Dinâmica da sala de aula do Programa Autonomia	76
Esquema 4: Rede semântica Perdas e Ganhos	80
Gráfico 1: Defasagem idade-série nacional e regional 2009	29
Gráfico 2: Ocorrências por categoria empírica	43
Gráfico 3: Densidade das relações entre categorias empíricas	46
Gráfico 4: Comparação entre as categorias “Terminar mais rápido”	81

*É impossível nesta primavera, eu sei
Impossível, pois longe estarei
Mas pensando em nosso amor, amor sincero
Ai! Se eu tivesse autonomia
Se eu pudesse gritaria
Não vou, não quero
Escravizaram assim um pobre coração
É necessário a nova abolição
Pra trazer de volta a minha liberdade
Se eu pudesse gritaria, amor
Se eu pudesse brigaria, amor
Não vou, não quero*

(Autonomia – Cartola)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de um desejo de estudar as questões em torno da ampliação do acesso ao ensino no Brasil e dos consequentes processos de produção de desigualdades escolares e sociais. Como pesquisador iniciante e professor de duas redes públicas de educação, lancei-me inicialmente ao desafio de elaborar esses dois papéis, o que foi parcialmente atingido, e que permanece, no exato momento em que escrevo estas linhas, levando ao meu pensamento questões em torno da distância e da objetividade possível à pesquisa. Inicialmente apresento esse itinerário e as questões de pesquisa construídas.

A pesquisa começou a ser delineada a partir de uma conversa com um colega que atuava em uma classe de aceleração da aprendizagem do Programa Autonomia – parceria da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro com a Fundação Roberto Marinho. Ela é uma tentativa de reflexão sobre o destino dos alunos em defasagem idade-série em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Esses alunos foram inseridos na classe de aceleração ao ingressarem no Ensino Médio. Na escola investigada funcionavam duas turmas, uma do primeiro módulo, e uma do terceiro.

No capítulo três discuto a aproximação teórica e metodológica que subsidiou a construção do objeto de pesquisa, com destaque para o privilégio dado à perspectiva dos alunos alvo desta intervenção pedagógica, além das considerações dos professores que atendiam estas turmas. O meu objetivo foi desenvolver um olhar que favorecesse uma perspectiva mais “folheada” do real. Para tanto, lancei mão dos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados, elaborando um diálogo permanente entre o material empírico produzido e as referências teóricas, de modo a analisar as categorias empíricas que surgissem a partir do trabalho de campo.

O material empírico foi produzido a partir da combinação de uma sequência de dez observações não estruturadas e de entrevistas, baseadas na metodologia da Entrevista Compreensiva (Kaufmann, 2013). Esse método, por ser devedor de várias técnicas oriundas da etnologia, permitiu uma série de inversões em relação às técnicas tradicionais de entrevista.

Os resultados são apresentados a partir do capítulo quatro, e estão estruturados a partir de três redes semânticas construídas com o auxílio do software ATLAS TI, que foi utilizado em todo o processo de categorização. Cada rede semântica estrutura um dos capítulos que procuram responder às questões elaboradas.

O capítulo quatro reflete, com base na rede semântica “Trajetória de fracasso”, sobre o que pensam os alunos a respeito de sua trajetória escolar, com destaque para as questões em torno dos comportamentos como forte elemento explicativo para o fracasso, ao passo que no capítulo cinco, me debruço sobre a experiência de transitar para, e estudar em uma classe de aceleração. Esse capítulo é subsidiado pela rede semântica “Experiência de adequação”, e traz novamente as questões comportamentais para o centro do debate, porém sob a ótica do necessário abandono dos maus comportamentos para a efetivação de algum grau de aprendizagem.

Por fim, no capítulo seis, procuro responder sobre a questão dos ganhos simbólicos ou concretos identificados pelos alunos ao estudarem no Programa Autonomia. Esse capítulo é estruturado pela rede semântica que denomino “Perdas e ganhos”. Nesse momento procuro também retomar a reflexão inicial sobre o destino destes alunos no interior da escola, fazendo intervir o conceito de “Inclusão subalterna” que, do meu ponto de vista, permitiu enriquecer a percepção de processos de produção de desigualdades escolares mediados por este programa de aceleração na escola em questão.

Cada uma das redes semânticas aqui analisadas é apresentada em forma de esquemas, com as relações de sentido que inter-relacionam as categorias empíricas. Foi possível, graças à utilização do software ATLAS TI, expor todas as etapas da categorização do material empírico, o número de ocorrências de cada categoria, bem como o número de relações que cada uma delas mantém com as demais.

Por fim, ao oferecer nas considerações finais algumas reflexões, objetivo muito mais possibilitar o encaminhamento de novas questões e problemas do que propor conclusões. O estudo de caso que desenvolvi, com um espectro limitado de sujeitos, permitiu-me levantar questões sobre universos muito particulares sem pretensões a generalizações. Mas, um caso que pode ser um “caso particular do possível”, pode, como hipótese, suscitar novos trabalhos.

2. O OBJETO DE PESQUISA: IDEIAS

A equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados. (François Dubet, 2008, p.13)

Foi em uma conversa despretensiosa com um professor que leciona em uma das escolas em que trabalho que o tema desta pesquisa começou a surgir. Ele relatou que estava trabalhando com uma turma de aceleração da aprendizagem em nossa escola no turno da noite. Já ouvira falar do projeto, mas não sabia como ele funcionava. Sabia que nossa escola abrigava suas turmas desde 2012, mas nunca havia me interessado por nada que lhe dissesse respeito. Isso foi mudando à medida que conversávamos.

O professor contava que para alguns alunos, estar inserido nestas classes fazia alguma diferença e em muitos casos, muita diferença. Os impactos maiores eram percebidos na autoestima dos alunos, na melhora de seu comportamento e em algum ganho de aprendizagem. Os alunos se sentiam mais capazes e realizados. Dizia-me ainda que a relação mais próxima com o docente favorecia esse processo. Nossa conversa continuou com algumas das minhas indagações que aumentavam à medida da curiosidade. Sabia que os alunos inseridos nestas turmas eram aqueles que possuíam maiores déficits de aprendizagem, repetências sucessivas e que, de maneira geral, eram os “problemas” dentro das escolas, mas não sabia nada sobre o atendimento especial dado a eles nestas classes, e menos ainda sobre os resultados obtidos. Então comecei a me interessar pela investigação desta experiência, enquadrando-a inicialmente no contexto da rápida expansão da educação formal no Brasil desde as últimas décadas do século XX.

Essa expansão ocorreu por meio da construção de escolas em áreas pobres, nas periferias urbanas e nos meios rurais, pela adoção de vários turnos letivos e pela oferta de refeições e materiais escolares, que diminuíram os custos diretos das famílias em manter seus filhos na escola, aumentando assim o acesso à educação formal (Silva, 2003). Segundo dados oficiais, a taxa líquida de matrícula de 93,8% (Anuário brasileiro da educação básica, 2014, p. 24) leva muitos a considerarem que o Ensino Fundamental está universalizado no Brasil, para crianças de 6 a 14 anos. Em 2012, no que se refere aos jovens entre 15 e 17 anos, 81,2% estavam

matriculados na escola, mas apenas 54,4% estavam no Ensino Médio, etapa apropriada da trajetória escolar para esta faixa etária (Anuário brasileiro da educação básica, 2014, p. 30). Isso demonstra que o sistema educacional brasileiro é fortemente desigual em termos de chances de completar as várias etapas da escolarização. À medida que se avança nas etapas, acumulam-se maiores obstáculos com sucessivas reprovações/abandono. Por exemplo, onde estavam os jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam o Ensino Médio? Dados de 2011 indicavam que 25,5% deles ainda permaneciam retidos no Ensino Fundamental, e 15,1% não estudavam. Outro dado importante é o baixo número de alunos que concluem o Ensino Médio com pequeno atraso, aos 19 anos, conforme apontam os dados abaixo (Anuário brasileiro da educação básica, 2013, p. 31):

Tabela 1: Onde estão os jovens de 15 a 17 anos

Etapa de ensino	2007		2008		2009		2011	
	População	%	População	%	População	%	População	%
Ensino Fundamental	2.696.694	26,5%	2.760.585	26,8%	2.860.416	27,7%	2.690.137	25,5%
Ensino Médio	4.975.587	48,8%	5.269.625	51,2%	5.336.474	51,6%	5.490.418	52,0%
Alfabetização de jovens e adultos	17.550	0,2%	13.186	0,1%	21.065	0,2%	16.007	0,2%
Educação de jovens e adultos - Fundamental	199.802	2,0%	169.571	1,6%	137.815	1,3%	141.382	1,3%
Educação de jovens e adultos - Médio	45.408	0,4%	32.251	0,3%	27.875	0,3%	27.371	0,3%
Ensino Superior	117.234	1,2%	124.521	1,2%	118.581	1,1%	144.250	1,4%
Pré-vestibular	30.688	0,3%	27.657	0,3%	32.571	0,3%	27.110	0,3%
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.822.710	17,9%	1.677.782	16,3%	1.561.369	15,1%	1.593.866	15,1%
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	280.310	2,8%	221.869	2,2%	241.726	2,3%	430.702	4,1%
Total	10.185.983	100%	10.297.047	100%	10.337.892	100%	10.561.243	100%

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação. Nota: As estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 30 de junho, ou idade escolar.

Tabela 2: Ensino Médio – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil e Regiões – 2005 - 2011

	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Brasil	39,8 %	44,1 %	44,9 %	47,1 %	50,2 %	51,1
Norte	26,0 %	28,9 %	32,3 %	36,3 %	36,6 %	35,1
Nordeste	23,2 %	27,0 %	28,8 %	30,8 %	37,1 %	41,4
Sudeste	52,3 %	56,7 %	57,1 %	58,8 %	59,7 %	59,1
Sul	50,5 %	55,6 %	51,2 %	54,8 %	60,5 %	55,8
Centro-Oeste	40,1 %	41,5 %	45,2 %	48,0 %	49,5 %	58,4

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação. Nota: As estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 30 de junho, ou idade escolar.

A literatura especializada demonstra que a expansão de sistemas educacionais não significa, necessariamente, aumento das oportunidades educacionais relativas, pois um sistema escolar será mais aberto e democrático quanto menor for a correlação entre a origem socioeconômica do aluno e o seu sucesso escolar. Brandão (2000, p. 41) observa que:

À medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas.

Silva (2003, p. 105) verifica “uma persistência das desigualdades sociais nas chances relativas de escolarização mesmo em sistemas educativos que experimentam fortes expansões”, como o brasileiro, no qual um dado sintomático deste processo é percebido quando analisamos o fluxo escolar. A distorção idade-série¹ na educação básica apresenta-se como um dos maiores desafios às políticas em educação, embora nas últimas décadas o fluxo escolar tenha experimentado importante melhora, conforme demonstram as tabelas abaixo, relativas às escolas públicas:

Tabela 3: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Anos iniciais do E. Fundamental - Brasil

Série	Ano							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1º ano	7%	10%	7%	7%	6%	5%	5%	4%
2º ano	19%	20%	17%	17%	16%	14%	12%	10%
3º ano	27%	26%	21%	24%	24%	24%	21%	20%
4º ano	30%	30%	22%	25%	27%	26%	26%	24%
5º ano	31%	31%	24%	26%	27%	28%	27%	28%

Fonte: MEC/INEP

¹ Espera-se que o aluno ingresse aos 6 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental e conclua o 9º ano aos 14 anos. Entre os 15 e os 17 anos, o aluno deve cursar o Ensino Médio.

Os índices oficiais de defasagem idade-série levam em consideração os alunos com no mínimo 2 anos de atraso.

Tabela 4: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Anos finais do E. Fundamental - Brasil

Série	Ano							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
6º ano	41%	40%	33%	36%	36%	35%	36%	34%
7º ano	39%	37%	30%	32%	34%	33%	33%	33%
8º ano	37%	35%	28%	30%	31%	31%	29%	29%
9º ano	37%	35%	27%	28%	29%	28%	28%	26%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 5: Distorção idade-série entre 2006 e 2013 – Ensino Médio - Brasil

Série	Ano							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1º ano	52%	48%	42%	41%	41%	39%	38%	36%
2º ano	49%	46%	34%	37%	36%	34%	33%	31%
3º ano	46%	45%	33%	34%	35%	33%	30%	29%

Fonte: MEC/INEP

Essa redução pode ser explicada pela melhora relativa nas condições sociais das famílias, bem como pela ampliação de programas destinados à melhoria da qualidade de ensino e da aceleração da aprendizagem, tais como, políticas de ciclos ou “promoção automática” e classes de aceleração (Silva, 2003), sobre as quais nos debruçamos neste estudo.

As turmas de aceleração que funcionam à noite em minha escola são exemplos deste processo mais amplo, e integram o programa de aceleração da aprendizagem implantado em vários estados e municípios brasileiros pela Fundação Roberto Marinho desde o ano 2000, em parceria com as secretarias de educação como segue:

Tabela 6: Projetos de aceleração em parceria com a Fundação Roberto Marinho

Projeto	Local de implantação
Autonomia	Rede estadual de educação do Rio de Janeiro
Autonomia Carioca	Rede municipal de educação do Rio de Janeiro
Floração	Rede municipal de educação de Belo Horizonte
Travessia	Rede estadual de educação de Pernambuco
Porongá	Rede estadual de educação do Acre
Igaraté	Rede estadual de educação do Amazonas

Fonte: Site Telecurso

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o programa da Fundação Roberto Marinho foi implantado em 2009, como Programa Autonomia, cujo objetivo era corrigir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. A meta, estabelecida em 2009, era corrigir o fluxo de 70 mil alunos na rede.

Minha atenção centrou-se nestes alunos. Impressionava-me muito o relato do colega que afirmava viver uma experiência positiva. Percebi então que começava a transitar por uma espécie de “campo minado”, pois é voz corrente, no senso comum escolar, que estes projetos visam apenas promover uma “limpeza” no fluxo dos sistemas de ensino, produzindo dados estatísticos mais favoráveis, uma espécie de institucionalização da exclusão, conforme a revisão de literatura demonstrará adiante. Mas o relato inicial de que dispunha apontava ao menos para percepções que não casavam com essa visão. Estabeleci uma relação entre esta questão e minha área de interesse mais ampla na pós-graduação: a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares e, embora sabendo que a categoria “exclusão” fosse já uma perspectiva clássica para interpretar a constituição destas classes, passei a questionar se a investigação dos processos em seu interior poderia suscitar novas questões e uma compreensão mais complexa de seu funcionamento.

Tânia Dauster (2008) busca identificar as possíveis contribuições da Antropologia na pesquisa e prática educacionais, reconhecendo, contudo, as tensões entre o projeto antropológico do conhecimento das diferenças e o projeto educacional de intervenção na realidade. Como ambos lidam com “modos de vida”, “valores” e “formas de socialização”, ela argumenta em torno da possibilidade de encontrar pontos de aproximação. A Antropologia, como ciência que busca compreender o outro em suas especificidades culturais, possibilitaria ao educador descentrar o olhar sobre o outro, abandonar o olhar etnocêntrico e deixar de ver o diferente em perspectiva de “inferioridade” ou “privação cultural”. Isso favoreceria uma postura, em geral, mais aberta no fazer pedagógico. No que se refere ao pesquisador, ao adotar esta perspectiva como caminho, e o trabalho de campo baseado na observação, tornaria possível construir um conhecimento “de dentro”.

A partir de então aventei a possibilidade de investigar as turmas do Programa Autonomia que funcionavam no turno da noite em minha escola. Estava, porém, ciente da posição particular que eu ocupava em relação ao campo de estudo, como docente da instituição. Tensões e possibilidades se abriram a partir do diálogo

entre o pesquisador e o agente ligado diretamente ao campo da ação. Confortava-me inicialmente o fato de as turmas funcionarem à noite e eu trabalhar pela manhã, mas outras implicações perturbavam-me como, por exemplo, a relação de maior proximidade com o professor de uma das turmas, e também o fato de saber que alguns dos alunos que integravam o programa tinham sido meus alunos em turmas anteriores. O problema que se colocava era a questão da distância, ou da “objetividade possível” à investigação.

Gilberto Velho (1978) demonstrou ser possível pesquisar em sua própria cidade, a partir do entendimento de que por baixo das aparentes homogeneidades existem distâncias culturais nítidas. O pesquisador deve buscar uma postura de estranhamento e de desnaturalização. Na escola coexistem variados sistemas simbólicos repletos de significados, que definem fronteiras – ainda que permeáveis e hibridizadas – que podem ser investigadas, trazendo novas questões para o campo educacional, no sentido de permitir a maior compreensão da complexidade das relações e processos em seu interior.

Desta forma, a familiaridade que possuía com a escola em que trabalhava não significava necessariamente conhecimento. Como paisagem social, a disposição de seus atores e as disposições hierárquicas eram-me familiares, mas eu não conhecia a lógica de suas relações, nem os significados atribuídos a suas práticas. Impunha-se a mim um exercício de estranhamento do familiar. Além do que, a noção de que há envolvimento inevitável com o objeto de estudo está posta nas ciências sociais, sem constituir-se em um impedimento à pesquisa, mas sim em uma característica desta área de investigação. Portanto, meu desafio seria desenvolver outra linguagem e outro olhar, que suscitasse novas questões. Desconstruir os “estereótipos” por meio do encontro com outras referências e pela aquisição de uma racionalidade em outros termos, desnaturalizando os fenômenos, percebendo que práticas, concepções e valores são socialmente construídos e, portanto, portadores de significados alternativos em relação ao senso comum, passíveis de interpretação sociológica. Eu precisaria, além disso, me despir do senso comum escolar, que via nas classes de aceleração, meros depósitos de alunos, e mera estratégia de “limpeza” de fluxo, pois, de fato, nada sabia sobre seus processos internos, de suas possibilidades e limites.

Tentei assim superar esse entrave inicial quanto a pesquisar em minha própria escola. Imaginei o objeto da pesquisa sendo construído em torno de um

acompanhamento dos alunos das classes de aceleração, que poderia fornecer novas perspectivas de análise, visto que, em geral, a ênfase das pesquisas sobre a implantação desses projetos está nos dados estatísticos, dados esses que normalmente apontam a redução da defasagem idade-série (Hanff et al, 2002). Eu, porém, desejava abordar esse programa de modo a tentar perceber as percepções dos alunos sobre seu fracasso escolar, a partir da interação que estabeleceram com a escola ao longo de sua trajetória, com os outros alunos, com os professores e com as tarefas escolares. Refletir sobre a experiência dos alunos de deixarem o fluxo regular e serem inseridos em uma turma de aceleração, assim como das consequências dessa inserção, em termos de ganhos concretos e simbólicos. Pensava na ótica de Dubet (2008), que cito como epígrafe a este capítulo: qual seria o destino dos mais fracos no sistema escolar? Por óbvio que seja, nos limites de um trabalho de mestrado, não custa lembrar que o escopo desta pesquisa não pretende generalizações sobre os programas de aceleração de aprendizagem, mas procura levantar questões a partir de um estudo de caso. Para isso estabeleci como questões iniciais de pesquisa:

1. O que pensam os alunos a respeito de sua trajetória escolar?
2. Como os alunos vivenciam a experiência da transição do ensino regular para a classe de aceleração?
3. Como é estudar em uma classe de aceleração do Programa Autonomia?
4. Quais ganhos simbólicos ou concretos são identificados pelos alunos ao estudarem neste programa?
5. O Programa Autonomia representa uma experiência de inclusão ou exclusão escolar?

Estas questões estão apresentadas aqui em sua forma final, por fins didáticos, já que ao longo do processo de pesquisa a curiosidade inicial e as primeiras questões sofrem transformações em confronto com o material empírico produzido no campo, e na relação com a literatura.

A partir de então, desenvolvi dois movimentos concomitantes de investigação: a revisão de literatura, cujo levantamento bibliográfico fora realizado em grande medida no segundo semestre de 2013², e a entrada em campo com uma

² Além da literatura impressa, foram pesquisados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e algumas revistas classificadas como Qualis A1, A2, B1 e B2, além dos grupos de trabalho da ANPED e da ANPAE. Com a limitação cronológica de encontrar trabalhos nos últimos cinco

sequência de dez observações nas turmas do programa, a partir das quais estabeleci estratégias que me pareceram mais adequadas para a ampliação do material empírico construído a partir das observações, a utilização de entrevistas. Na sequência descrevo em tópicos separados esses procedimentos, ressaltando que a produção do material empírico e o debate com a literatura foram permanentemente articulados, tendo em vista o pressuposto da relação entre teoria e empiria que informa esta pesquisa.

2.1. REVISÃO DE LITERATURA: ENTRE A LEGITIMIDADE PEDAGÓGICA E A APROPRIAÇÃO CRÍTICA

A análise da literatura que subsidia esta pesquisa indica ser possível dividir as interpretações sobre as classes de aceleração em duas abordagens que denomino: legitimidade pedagógica e apropriação crítica. O primeiro eixo reúne os trabalhos que refletem sobre a validade e a necessidade da implantação desses programas, frente aos efeitos colaterais da expansão educacional no Brasil, a saber, os elevados índices de distorção idade-série. Nesse eixo encontramos reflexões sobre a necessidade de inovação pedagógica como condição sem a qual não se alcançará a desejada reinserção do aluno atrasado no fluxo regular junto aos seus pares de mesma idade. Um dos vieses presentes neste eixo é o recurso quase exclusivo aos dados estatísticos como prova da validade desta intervenção, apontando o êxito na correção do fluxo, mas não necessariamente nas aprendizagens mais consubstanciadas. São trabalhos em grande medida prescritivos e marcados por significativo grau de idealização, ao não considerarem, e também não averiguarem, as condições objetivas em que tais programas são implantados, bem como as formas

anos, os resultados foram pouco satisfatórios em termos de quantidade entre as revistas e as associações. Recuamos então, nestes casos, a pesquisa aos últimos dez anos, obtendo amostra mais significativa. No que se refere à pesquisa no banco CAPES, mantivemos a limitação da busca aos últimos cinco anos. Orientei a busca pela combinação da palavra educação com as seguintes palavras-chave: Aceleração da Aprendizagem - Correção do fluxo escolar - Defasagem idade-série - Equidade - Educação compensatória - Políticas públicas em educação - Programa Autonomia - Telecurso.

de apropriação, negociação e resistência enfrentadas pelas políticas públicas que envolvem a aceleração de estudos.

O segundo eixo reúne pesquisas e reflexões que se apropriam criticamente das propostas de aceleração. Estes, embora reconheçam que a superação da defasagem idade-série no sistema educacional brasileiro se constitua, desde a sua universalização, como um grande desafio, tecem vários questionamentos sobre a eficácia dos encaminhamentos dados. São trabalhos que põem em xeque o elenco de dados estatísticos apresentados por governos e pesquisadores, indagando sobre a forma como estes resultados foram produzidos. Buscam investigar a implantação dos programas em algum sistema de ensino ou escola em particular, para, a partir deles, lançar alertas, principalmente sobre efeitos colaterais vivenciados no interior dos sistemas e escolas. Destacam-se a denúncia da constituição de fluxos paralelos ao fluxo regular, onde alunos ficam “reclusos”, em uma espécie de institucionalização da exclusão.

No caso destas abordagens mais críticas, a categoria exclusão é recorrente como instrumento de interpretação. Contudo, acabam por enfatizar a ideia de que as classes de aceleração são uma forma de exclusão, sem indicar que, na verdade, os alunos já são excluídos ao longo do processo de escolarização, sendo a inserção nestes programas uma das últimas etapas neste caminho.

Outra categoria importante que aparece nas abordagens críticas é a de estigma. Processos discriminatórios são sofridos pelos alunos das classes de aceleração, bem como por seus professores. No caso dos alunos, esta estigmatização ocorre ao longo da escolarização regular, pela qual são taxados de alunos que não aprendem, problemáticos, e com mau comportamento. No que se refere aos professores, acabam, em alguns casos, sendo vistos como profissionais de segunda classe, por trabalhar com esta espécie de refugio dos sistemas de ensino.

Por fim, nas abordagens críticas, destacam-se os trabalhos que atrelam a implantação destes programas a princípios de racionalidade econômica. Estes objetivariam desobstruir o fluxo escolar e gerar diminuição de gastos aos governos na área de educação, uma vez que, a cada reprovação, o Estado precisa investir novamente os valores mínimos por aluno estabelecidos em lei. Portanto, o custo aluno impactaria desnecessariamente os cofres públicos. Daí alguns trabalhos denunciarem o baixo interesse na aprendizagem dos alunos e o elevado grau de importância dado a aspectos meramente econômicos.

Passo a apresentar alguns trabalhos que destaquei do levantamento bibliográfico. Há uma produção importante já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 a respeito das classes de aceleração. Mas, em geral, estes estudos prendem-se aos aspectos apresentados acima sem investigar, de um ponto de vista mais próximo aos sujeitos objeto destas ações, a experiência vivida por eles. Início com uma contextualização do surgimento destas políticas no Brasil a partir dos anos 1990.

Quando se assegurou o acesso de grande parte das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos aos bancos escolares do Ensino Fundamental, tornou-se cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes extraescolares. Como consequência, em 1996, mais de 46% dos alunos matriculados neste nível de ensino apresentava idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Em certas regiões do Brasil, como a região Nordeste, este índice chegava aos 64%. Tais números revelavam a ineficiência do sistema educacional frente à pluralidade de contextos sociais com o qual lidava (BRASIL, 2001, p.24). Aquino (1997, p.46) aponta, à luz da sociologia de Bourdieu, que a combinação de várias classes sociais e modos distintos de acesso aos produtos culturais e objetivos educacionais das famílias desenvolvem, em geral, formas específicas de relacionamento entre a cultura da escola e as apropriações promovidas pelos seus usuários. Desta forma, há uma incompatibilidade entre o acesso à educação e as condições efetivas de escolarização por parte de sua clientela. Essa característica se ampliou a partir do acesso de diferentes grupos à escola.

A situação da defasagem idade-série é tão grave nesse período que, conforme aponta Rosa (1999-2000, p. 44), tornou-se prioridade para o Ministério da Educação o estímulo ao desenvolvimento de programas de correção dessa distorção em todo o país. Já em 1997, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pronuncia-se a respeito destes programas, apontados pelo governo como a solução para o problema das crianças com dificuldades de aprendizagem e repetência. Ele sugere que os docentes das redes públicas seriam os responsáveis pela situação, uma vez que teriam a cultura da reprovação muito arraigada. Em seu pronunciamento, ainda aponta que as melhores iniciativas nesse campo estavam circunscritas à iniciativa privada, já que nas redes públicas havia muito preconceito a respeito desse tipo de proposta (Cardoso, 1997).

O discurso presidencial apontava para as iniciativas introduzidas a partir de 1997, como a implantação do programa de aceleração da aprendizagem Acelera Brasil, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Oliveira (2002) analisa esta iniciativa pioneira que, entre 1997 e 2000, foi implantada em 24 municípios, atendendo cerca de 60 mil alunos, em 2400 classes de aceleração e alfabetização. O objetivo era regularizar o fluxo escolar em um prazo de quatro anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora tal objetivo não tenha sido plenamente atingido, o autor argumenta que os resultados atingidos possibilitaram a ampliação da proposta para outros entes federados, já que as taxas de sucesso, em termos de regularização do fluxo, giravam em torno de 70% a 90%.

Inicialmente o programa Acelera Brasil foi desenvolvido no Estado do Maranhão, como projeto piloto em 1995, e instituído como política federal em 1997. Posteriormente o programa foi adotado por dois Estados, Espírito Santo e Goiás. Em São Paulo iniciativas similares foram adotadas, como o Programa de Aceleração da Aprendizagem voltado para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Já no Paraná, a partir de 1998, o projeto Ensinar e Aprender atendeu as quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o sistema seriado é descrito, no Plano Nacional de Educação de 2001, como apresentando sinais de ineficiência em consequência do número elevado de alunos retidos no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2001).

A qualidade da educação, tratada em termos de combate ao fracasso escolar, foi perseguida por meio da implantação destas classes de aceleração, o que nos leva a discutir a eficácia de tais propostas. Silva (2013) aponta que esse debate é uma condição que permite à sociedade avançar sobre o processo de construção de uma escola democrática e inclusiva. O autor descreve os atuais modelos de classes de aceleração como depositários de iniciativas que se originaram na Universidade de Stanford no Estado da Califórnia (EUA), cujo programa Accelerated Schoools (Escolas Aceleradas), objetivava atender alunos considerados em “risco”, por suas trajetórias marcadas por multirrepetências e abandono. Essa proposta foi trazida para o Brasil e incorporada, desde 1992, como política pública de combate à repetência e distorção idade-série. Um dos focos de preocupação dos propositores destas políticas seriam as condições em que alunos egressos e marcados por elevada defasagem idade-série ingressariam no mercado de trabalho.

A ideia da legitimidade pedagógica destes programas subjaz à sua implantação. Nas argumentações governamentais e de parcela dos especialistas, não obstante o reconhecimento de variáveis externas aos processos escolares, defende-se a ideia de que todo aluno é capaz de aprender. O cerne da questão estaria na incapacidade da escola, sozinha, inovar sua proposta didática e a forma como estrutura o ensino, frente ao aluno que já viu muitas vezes determinado conteúdo. É o que afirma Setubal (2000, p. 10) ao apontar que as classes de aceleração são mecanismos emergenciais de enfrentamento da defasagem idade-série, mas não a sua única nem a principal solução. Esta estaria contida em uma mudança na própria escola, que deveria assegurar uma educação inclusiva e de qualidade que resultasse na promoção do aluno com aprendizagem. Somente assim os sistemas de ensino deixariam de gerar a necessidade constante de programas de aceleração. Arroyo (2000, p. 125), entretanto, questiona a eficácia destes programas em contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Para o autor, se o objetivo for melhorar o fluxo e a defasagem idade-série para diminuir os custos com o aluno repetente, ou compensar “carências culturais” dos pobres das escolas públicas, a questão estaria sendo tratada de forma superficial, pois os índices de aprovação apenas diminuiriam a vergonha da reprovação. Seria necessário que um correto enquadramento pedagógico fosse perseguido, ou seja, os programas de aceleração deveriam ser resultado de novas proposições pedagógicas, diferenciadas daquelas ofertadas tradicionalmente nas turmas regulares, de modo a assegurar reais condições de inclusão para aqueles que se desviaram, por alguma razão, durante o fluxo regular. É o que também aponta Sampaio (2000, p. 61-62), ao definir as classes de aceleração como uma rota alternativa e provisória para dar possibilidades aos alunos de superarem seus percalços ao longo do processo de aprendizagem, sendo posteriormente reinseridos nas turmas regulares, retomando o seu caminho, junto aos alunos correspondentes à sua idade:

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçam e tem o direito de retornar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão do mundo, ao convívio com seus pares de idade (...) SAMPAIO (2000. p.61-62)

Por isso Silva (2013), ao analisar o Programa Travessia implantado em Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho, destaca que o primeiro aspecto a ser pensado, quando se aborda as questões relativas às classes de aceleração é a adequação de sua proposta pedagógica ao perfil dos alunos que serão atendidos. Além disso, ressalta que os objetivos destas classes devem evidenciar a necessidade de se reajustar conteúdos, metodologias e dinâmicas, assegurando uma experiência de ensino-aprendizagem prazerosa, que supere os estigmas do fracasso escolar. Em seguida esmiúça aspectos relativos à organização do tempo escolar, agrupamento de alunos e novas dinâmicas de avaliação.

O Programa Travessia foi implantado como política pública de correção do fluxo escolar em 2007 na rede estadual de Pernambuco. É um modelo semelhante ao analisado neste trabalho, onde a metodologia Telecurso, por meio das Telessalas e material didático específico disponibilizado a alunos e professores é adotada. É um dos poucos trabalhos localizados ao longo do levantamento bibliográfico que aborda essa política, em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

Dados estatísticos citados por Silva (2013) apontam que, em 2010, 90 mil alunos de Pernambuco haviam utilizado a metodologia do Programa Travessia. Sua implantação se deu em face dos elevados índices de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em 2007, ano da implantação do programa, 54% dos alunos da rede pública nas séries finais do Ensino Fundamental apresentavam pelo menos dois anos de atraso. No Ensino Médio, esse número chegava a 67%. Em 2013 esses percentuais haviam sido reduzidos respectivamente para 39% e 40%. Por isso, o autor aborda em sua análise os aspectos pedagógicos desse tipo de intervenção que podem ter impactos na aprendizagem, desde que sejam pensados à luz dos conhecimentos que necessitam ser mobilizados pelos alunos. Segundo ele, a avaliação diagnóstica constitui-se como elemento chave para uma intervenção adequada, além da avaliação contínua e processual como forma de aferir os resultados atingidos, sempre em vista das peculiaridades dos indivíduos atendidos.

Algo que chama a atenção na argumentação dos autores que já se debruçaram sobre a questão da aceleração da aprendizagem e que advogam sua legitimidade pedagógica é o constante alerta sobre a necessidade de reinserção do aluno no fluxo regular. Para tanto, pensam que o currículo destas classes deve promover aprendizagens necessárias à continuidade de seus percursos escolares. Há, portanto,

o alerta quanto à dimensão emergencial destes programas além da consideração de que, embora uma parcela significativa da população se beneficie dessas propostas, não se tenha uma garantia da consolidação e aprofundamento de conhecimentos pelos seus usuários.

Não apenas a possibilidade de não apropriação dos conhecimentos pode ocorrer, mas há uma série de consequências não esperadas que parte da literatura aponta a respeito desses programas, o que mostra que uma apropriação mais crítica dessas propostas nos permite levantar uma série de questões.

Em estudo a respeito da implantação da política nacional das classes de aceleração em Santa Catarina, especificamente em Florianópolis, Hanff et al (2002) indicam que inicialmente essa proposta não foi aceita no interior das escolas pelos professores. O projeto acabou contribuindo para reforçar o estigma sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem ou multirrepetentes, inclusive sendo visto como forma de “se livrar” dos alunos com problemas, muito mais do que uma forma de progressão e reinserção. Ocorreu, segundo os autores, um desvirtuamento da proposta original. Se em princípio a expectativa era que o projeto corrigisse a defasagem nas séries iniciais, o que ocorria, à época da pesquisa, era uma ausência de previsão quanto ao fim da intervenção. Ou seja, a medida emergencial convertera-se em sinal constante da ineficiência do sistema face à reiterada necessidade de se formar novas turmas de aceleração.

As turmas de aceleração passaram a ser permanentes, constituindo-se em verdadeiros sistemas paralelos às classes regulares, corrigindo o fluxo por meio da conferência de certificações mais rápidas. Ribas (2002) indica que este fenômeno atende ao objetivo de ser uma solução para reduzir custos e melhorar as estatísticas. Essas classes passaram a servir em muitas escolas como depósitos de alunos com problemas comportamentais e de atraso. Esses alunos acabavam sendo direcionados para as turmas, em desobediência aos critérios originalmente estabelecidos como a autorização dos pais e consentimento do próprio aluno. Outra consequência apontada pelo estudo é, como em outros estudos, a estigmatização.

A discriminação ocorreu não apenas em relação aos alunos, mas também aos professores que se viram isolados do restante da escola e tidos como executores de uma atividade de segunda categoria. Em contrapartida, alguns dos professores que atuam nessas classes destacam que o trabalho produz algum resultado à medida que o docente se mostra comprometido com o projeto. Consideram um avanço essa

forma de tratamento do aluno fracassado que de alguma forma é assistido em suas necessidades.

Essa pesquisa diferencia-se por buscar uma compreensão do processo, indo além da simples apresentação dos dados estatísticos. Foram entrevistados professores, articuladores e coordenadores do programa. Justamente por isso, um olhar mais matizado dos resultados pode ser traçado. Os autores questionam se a política de aceleração representaria uma política de inclusão, conforme os adeptos da legitimidade pedagógica, ou da exclusão. Se por um lado a proposta deu maior visibilidade aos problemas da aprendizagem e à necessidade de atender de maneira diferenciada os alunos com dificuldades, por outro, ficou evidente o quanto que a política pode desviar-se ou ocultar interesses que não devem ser muito explicitados.

Muitos desses interesses são associados por alguns pesquisadores às influências externas na política educacional brasileira, com vistas à busca de maior eficiência do Estado e racionalidade econômica. É o que aponta Nazari (2012) ao relacionar a implantação do Programa Acelerar para Vencer (PAV) na rede estadual de educação de Minas Gerais aos interesses de instituições financeiras internacionais. A ação de órgãos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) se daria no sentido da “produtividade” orientada pelo movimento de modernização e mudança social neoliberal global.

Partindo dessa ampla contextualização, o autor estuda sete turmas de aceleração do PAV, do Ensino Fundamental, em uma escola de Uberlândia, entre os anos de 2009 e 2010, por meio de uma análise documental. O PAV foi implantado em 2008 no norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, sendo posteriormente estendido para todo o Estado de Minas.

O autor afirma que a ênfase do programa foi a produção de estatísticas como instrumento de propaganda, o que apenas assegurou uma “falsa inclusão” para os alunos. Ele conclui que os estudantes obtiveram apenas um “sucateado” e “aligeirado” aprendizado, cujo foco foi quase que exclusivamente o atingimento de metas do IDEB.

Os alunos obtinham um aproveitamento escolar em torno de 60%, o que gerava a percepção de sucesso, mas estava implícito nestes resultados o baixo nível de exigência do programa e uma pressão velada para que ninguém fosse retido, sendo que a evidência mais clara da fragilidade da política de aceleração são os

dados apresentados por Nazari: dos 128 alunos egressos do PAV que ingressaram no Ensino Médio, apenas 3 (2,4%) chegaram ao 3º ano sem novas reprovações.

Resultados como esses corroboram pesquisas anteriores como a de Bahia (2012) a respeito da ineficiência destas propostas. Partindo de uma ampla discussão sobre o fracasso escolar, realiza uma pesquisa a respeito das estratégias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para seu enfrentamento, a saber, a progressão continuada e as classes de aceleração. Bahia realiza um estudo de caso em classes de aceleração na cidade de Diadema/SP entre 1999 e 2001.

A autora afirma haver uma linha tênue entre fracasso escolar, exclusão escolar e exclusão social, ligação que provém de um longo processo histórico, marcado por desigualdades socioeconômicas agravadas pelas políticas neoliberais em curso no Brasil a partir dos anos 1990. Ela aponta que os resultados da política de aceleração foram insatisfatórios em termos da qualidade do ensino, assegurando-se apenas o que ela chama de “reclusão dos excluídos”, ou seja, a permanência no interior da escola sem maiores ganhos.

Também em perspectiva crítica, porém mais otimista, sob a ótica da gestão escolar, Magalhães (2014) analisa o Programa Autonomia em Nova Iguaçu/RJ, por meio do estudo de sua implantação em três escolas. O seu objetivo era propor melhorias no processo de implantação do programa na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Ela afirma que nas escolas onde os gestores estão mais integrados à política estadual de educação, os resultados do programa tendem a ser melhores, pois estes gestores criam melhores condições para seu funcionamento e integram a proposta de aceleração ao projeto pedagógico da escola. A partir desta perspectiva, Magalhães defende que o programa é uma ferramenta eficiente e adequada para a correção da defasagem idade-série nas unidades escolares, auxiliando na diminuição dos índices de reprovação e no atingimento das metas do IDEB.

O estudo de Magalhães, embora analise o programa da Fundação Roberto Marinho no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), se distancia da proposta desta pesquisa, pois assume um caráter prescritivo, já que se desenvolveu no contexto do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesta modalidade de pós-graduação a dissertação de mestrado deve apresentar uma proposta de intervenção como forma de aprimorar uma política

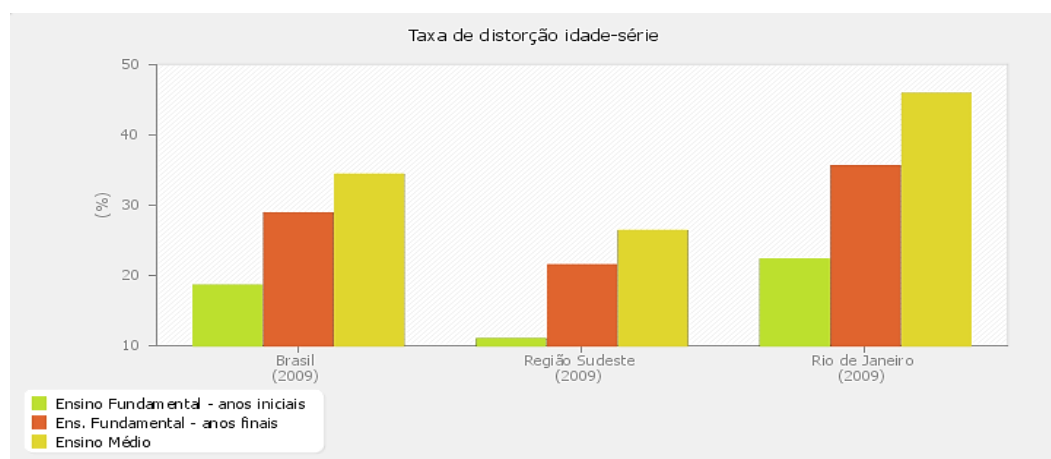
pública ou projeto. Por isso, ao fim, detalha uma série de propostas para melhorar a eficiência na implantação do programa.

O que se percebe nesta abordagem sumária da literatura é que são múltiplos os aspectos que podem ser invocados para analisar as políticas de correção de fluxo e de aceleração da aprendizagem. O que espero é poder contribuir com uma perspectiva mais próxima ao olhar do aluno que vivencia o cotidiano destas classes.

2.2. O PROGRAMA AUTONOMIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

O Programa Autonomia foi implantado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro por meio da Resolução SEEDUC/ nº 4.295 de 4 de junho de 2009 com alterações por meio da Resolução SEEDUC/ nº 4.353 de 24 de setembro de 2009, na qual se estabelecia a instalação das Telessalas, o material a ser utilizado, a carga horária em sala, o calendário escolar diferenciado, as atribuições dos participantes e como se formaria o público-alvo. Neste ano de implantação, as escolas estaduais do Rio de Janeiro apresentavam elevadas taxas de distorção idade-série. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 36% dos alunos matriculados estavam atrasados. Nos anos finais, 48%, e no Ensino Médio, 54% dos alunos apresentavam defasagem (INEP/MEC, 2009). Os percentuais de defasagem idade-série estavam acima da média nacional e regional conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Defasagem idade-série nacional e regional 2009



Fonte: MEC/INEP

Esses índices têm decrescido, como em todo o sistema educacional brasileiro, e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro apresenta o Programa Autonomia como uma de suas principais ações para correção fluxo escolar:

Dados divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostram que a rede estadual do Rio continua apresentando queda nas taxas de distorção idade-série. O índice relaciona os alunos que estão pelo menos dois anos atrasados. A redução de 2007 para 2012 ficou acima da queda de todo o Brasil (de 17,3 pontos percentuais para 11,8). De 2011 para 2012, o Rio apresentou a maior queda da taxa no Ensino Médio e a quinta maior nos anos finais do Ensino Fundamental. O Programa Autonomia está entre as principais ações da Secretaria de Educação que contribuem para a redução das taxas de distorção idade-série.³

De fato, os dados apontam uma melhora na correção do fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, à exceção dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados abaixo se referem, de acordo com o conceito de defasagem idade- série do INEP, aos alunos com pelo menos dois anos de atraso:

Tabela 7: Evolução da Distorção Idade-Série nas escolas estaduais do Rio de Janeiro

Ano	Anos iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	35 %	49 %	61 %
2008	34 %	48 %	58 %
2009	36 %	48 %	54 %
2010	38 %	48 %	52 %
2011	40 %	47 %	49 %
2012	46 %	45 %	43%
2013	36%	45%	39%
2014	37%	44%	38%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

³ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1645435>, acessado em 10/11/2014

O Programa Autonomia, desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho, tem duração de dois anos⁴ e está dividido em quatro módulos semestrais. A proposta atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Desde 2013, dentro de uma reestruturação da política educacional na rede estadual do Rio de Janeiro, o programa estabeleceu, além de novos limites mínimos, limites máximos de idade para a participação. Nos anos finais do Ensino Fundamental o programa atende alunos entre 13 e 17 anos, ao passo que, no Ensino Médio, a faixa etária contemplada é a dos alunos entre 17 e 20 anos.

Cada módulo do programa tem duração de um semestre, e é ministrado por um único professor, que em geral acompanha a turma em todos os módulos. Esse docente é formado pela Fundação Roberto Marinho na metodologia Telessala, base do programa, que se apoia em livros, DVDs e materiais didáticos específicos. Em cada módulo, o número de disciplinas é reduzido e o conteúdo de cada uma delas é integralmente trabalhado, segundo a proposta do programa, em um único módulo. Além disso, o professor polivalente desempenha a função de mediador entre os conteúdos e o aluno, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de sua autonomia no processo de aprendizagem (Relatório de gestão e políticas públicas, 2014, p. 60).

No primeiro ano de implantação do programa foram abertas 567 turmas de Ensino Fundamental e Médio, nas quais foram matriculados cerca de 11.500 alunos. Em 2010, 560 turmas atenderam 20.000 alunos e em 2011, 327 turmas atenderam 8.000 alunos. As 981 turmas em funcionamento em 2012 atenderam 22.217 alunos (Magalhães, 2014).

O programa utiliza a metodologia Telessala, desenvolvida a partir de pressupostos, afirma o programa, cujas “raízes são fincadas em práticas desenvolvidas nas décadas de 70 e 80 no Brasil, inspiradas em Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Célestin Freinet e Jean Piaget”, de modo que os alunos estudem “de forma prazerosa, concentrada e repleta de aprendizagem”. O nome Autonomia é inspirado no samba “Autonomia” de Cartola e no livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.⁵

⁴ Para a aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental a duração do programa era de 18 meses até 2012, quando passou a ser de 24 meses. No Ensino Médio a duração sempre foi de 24 meses.

⁵ TELECURSO. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br>. Acessado em 01/11/2013.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO, A TEORIA E METODOLOGIA.

Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e a do nadador – mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. (Norbert Elias, 1994)

O trabalho de campo para a produção do material empírico se deu por meio da combinação de duas estratégias metodológicas: a observação direta e não-estruturada das turmas do Programa Autonomia e a utilização da Entrevista Compreensiva. Meu esforço foi no sentido de realizar um movimento de baixo para cima, em aproximação com a perspectiva da Teoria Fundamentada nos Dados (Glaser e Strauss, 1967), que consiste num processo de permanente diálogo entre as referências teóricas e o material empírico produzido, num movimento de reelaboração constante das estratégias teórico-metodológicas.

Por isso, as técnicas de observação também prescindiram de categorizações prévias, pois eu pretendia que do campo surgissem categorias empíricas que seriam analisadas. Claro que o pensamento não está livre de pressuposições ao realizarmos a observação, mas eu não parti de perspectivas teóricas ou do senso comum apriorísticas. Até porque, conforme apresentado anteriormente, a razão que me motivara a realizar esse trabalho fora a fala de um dos professores da turma que destoava do senso comum escolar gerando desconfiança sobre estas explicações.

Kaufmann (2013, p. 27) destaca que a Entrevista Compreensiva é devedora de uma série de técnicas de trabalho com informantes oriundas da etnologia, que fundamenta a análise das práticas a partir das palavras. Neste aspecto, o método lembra as técnicas tradicionais de entrevistas semidiretivas. Mas há um grande número de inversões que quebram paradigmas habituais dos especialistas em entrevistas, principalmente no que se refere à neutralidade do entrevistador e da relação com a fonte:

Trata-se de um método ao mesmo tempo pouco divulgado enquanto tal e muito próximo de outros métodos em numerosos aspectos: grande parte é tomada de escolas vizinhas. Ela recebe emprestado primeiramente as diversas técnicas de pesquisa qualitativa e empírica, sobretudo as técnicas etnológicas de trabalho com informantes. No entanto, aí está a originalidade deste livro, os dados qualitativos recolhidos in situ estão concentrados na palavra recolhida no gravador, vindo a se tornar o elemento central do dispositivo. Portanto, ele toma emprestado também da técnica habitual da entrevista semidiretiva. (Kaufmann, 2013, p. 27)

Os livros e manuais tradicionais de metodologia ensinam que, no caso das entrevistas, o mínimo sorriso do entrevistador pode influenciar a fala dos entrevistados, daí apresentarem modelos idealizados e abstratos com vias a impedir tal distorção. Porém, na condução da pesquisa, acabamos por adotar procedimentos variados que acabam permitindo ao pesquisador avançar. Contudo, no relatório final da pesquisa, ocultamos esses procedimentos, “envergonhados”, por pouco “apresentáveis” que possam parecer à banca examinadora.

A Entrevista Compreensiva advoga, à luz da etnologia, uma aproximação entre entrevistador e entrevistado e uma recusa à caça de todas as influências do entrevistador sobre o entrevistado. Ou seja, propõe trazer à luz aspectos que em geral permeiam a relação entrevistador x entrevistado, pois entende que o comportamento asséptico também produz distorções, à medida que “a reprovação do entrevistador inicia uma atitude específica para o entrevistado que também evita um envolvimento mais pleno” (Kaufmann, 2013, p. 39). O que não significa, de modo algum, perda do controle da situação e a confusão entre entrevista e conversa. O que se objetiva é, por meio de uma abordagem menos hierarquizada e de maior empatia, atingir níveis de compreensão mais profundos das concepções e práticas dos indivíduos.

É importante também salientar que esse método de entrevista é chamado compreensivo porque se inscreve na tradição sociológica de Max Weber, ao não pensar os indivíduos como meros depositários de estruturas, mas como construtores ativos da realidade onde a análise do sistema de valores da pessoa é o ponto de partida para a compreensão do social.

Desta forma, em termos amplos, a perspectiva que orienta este trabalho, por buscar uma teorização fundamentada nos dados do campo, inscreve-se no conjunto das chamadas Novas Sociologias. Corcuff (2001) cunhou este termo, sob o qual reúne uma série de autores que, por meio de trabalhos diversos, buscam superar as

clássicas oposições que orientaram grande parte dos trabalhos em Sociologia, tais como teórico/empírico, sujeito/objeto, parte/todo, coletivo/individual, subjetividade/objetividade. Estas dicotomias são, para os autores que as procuram ultrapassar, insatisfatórias, já que geram uma compreensão unilateral dos processos sociais. As dicotomias que em particular são aqui recusadas são as entre subjetividade/objetividade e teoria/empíria.

Norbert Elias pode ser considerado um pioneiro nos esforços de articulação destes pares de oposição, na busca de uma percepção mais clara do mundo social. Em seu estudo, “A Sociedade dos Indivíduos” de 1939 (ELIAS, 1994), chamou a atenção para a insuficiência do recurso exclusivo à perspectiva “aérea” (macro/geral) ou da perspectiva “do nadador” (micro/próxima), pois provocam simplificações, haja vista que, a depender do nível de análise em que nos situamos ou da escala de observação, a realidade social não será a mesma (Revel, 1998).

Esse conjunto de Novas Sociologias não é considerado por Corcuff como uma escola ou movimento uniforme. São diversos autores, a partir de variados trabalhos, cujo ponto de semelhança está justamente em tentar romper com estas oposições. São obras que propõem compreender a realidade a partir da noção de construtivismo social, na qual a realidade é percebida como uma construção e não como dado:

Em uma perspectiva construtivista, as realidades sociais são apreendidas como construções históricas, cotidianas, dos atores individuais e coletivos. Este embaralhamento de construções plurais, individuais e coletivas, não estando necessariamente ligado a uma vontade clara, tende a escapar ao controle dos diferentes atores em questão. (Corcuff, 2001, p. 26).

Por isso a escolha do método como forma de investigar as representações dos alunos e professores inseridos no Programa Autonomia, pois a partir delas podemos compreender os processos de construção do real. E se a realidade é resultado de constante construção social, faz-se necessário cotejar a teoria com os fatos, de forma a compreender os processos de modo mais amplo possível. Nesse aspecto há uma abertura para a invenção sociológica. E também por isso, recorri à imagem do “artesão intelectual” citada por Kaufmann (2013, p. 29) e definida por Wright Mills como o “que constrói, ele próprio, sua teoria e seu método”, para associar a Entrevista Compreensiva à observação.

Embora a Entrevista Compreensiva seja um método, como aponte, apoiado quase que exclusivamente na palavra do entrevistado, pareceu-me conveniente preceder sua aplicação por um período de observação das classes de aceleração por algumas razões. Supus que a observação proporcionaria condições de categorias empíricas que permitissem a elaboração das questões do roteiro de entrevistas, já que não estava entrando em campo com teorizações prévias, nem havia realizado o exame da literatura de forma intensiva. Observação e exame da literatura foram movimentos concomitantes. Minha proposta foi ir ampliando as questões de pesquisa em material empírico produzido nas observações.

Por outro lado, dada a particularidade de minha posição em relação ao campo, pareceu-me também fundamental esse período de observação, para mitigar a questão da hierarquia entre entrevistador e entrevistados, necessária à aplicação do método, mas principalmente a hierarquia entre professor e aluno, já que leciono na escola pesquisada. Deste modo, quando finalmente conduzi as entrevistas, já possuía várias pistas registradas em meu diário de campo e tinha uma relação mais próxima com os alunos.

As observações transcorreram entre os meses de março e junho de 2014, a partir de autorização concedida pela direção da escola em 01/03 em ambas as turmas, de forma intercalada, totalizando cinco observações por turma nas seguintes datas: 31/03, 07/04, 14/04, 24/04, 28/04, 08/05, 19/05, 22/05, 02/06 e 05/06. Antes de iniciar as observações realizei um encontro com os professores em 24/03, de modo a apresentar meus objetivos e também receber deles a autorização para acompanhar suas aulas. As entrevistas foram realizadas com os dois professores que atendem respectivamente a cada uma das turmas, e com seis alunos, quatro de uma turma, e dois da outra, entre os meses de julho e agosto nas seguintes datas: 19/07, 24/07, 28/07, 30/07, 04/08, 05/08.

As entrevistas de 19/07 e 24/07 foram realizadas respectivamente com um dos professores e um dos alunos. Serviram como pilotos para readequação dos roteiros após análise preliminar.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em geral um pouco antes das aulas ou em dias que não havia aulas pela ausência de algum dos professores. As entrevistas foram conduzidas apenas por mim. Procurei me preocupar mais com as características dos informantes selecionados do que com a

ideia de “amostra”, já que se trata de uma pesquisa qualitativa em pequena escala, seguindo a orientação de Kaufmann (2013, p. 70):

A constituição da amostra é justamente uma das peças principais da entrevista padronizada. Na pesquisa qualitativa, o caráter significativo dos critérios usuais (idade, profissão, situação familiar, residência) se torna menos operante: eles fixam o quadro, mas não explicam, enquanto que a história do indivíduo explica. Nesse sentido, a constituição da amostra é um elemento técnico menos importante. O que não significa que ela deva ser criada de qualquer jeito. (...) uma amostra não pode ser considerada representativa em um encaminhamento qualitativo.

Desta forma, selecionei os alunos a partir da experiência de observação e de conversas informais que tive com eles. Aqueles que demonstraram maior desenvoltura e articulação foram os escolhidos por mim, e em geral as alunas conversavam mais, e de forma mais articulada. Pedi também aos professores que me indicassem alguns alunos e alunas, e por fim optei pelos que apareciam tanto na minha relação quanto na relação dos docentes: dois alunos e quatro alunas. Como o programa é organizado em quatro módulos, escolhi duas alunas da turma do módulo inicial e dois alunos e duas alunas do terceiro módulo. Esse aparente desequilíbrio na quantidade de alunos por turma ocorreu porque procurei conversar com mais alunos do terceiro módulo, pois estes acumulavam maior experiência no programa. A quantidade maior de alunas se deu justamente pela sua maior facilidade de comunicação ao longo da observação.

3.1. ENTRANDO EM UMA ESCOLA EM QUE EU “NUNCA HAVIA ENTRADO”

No primeiro dia em que cheguei à escola como pesquisador foi bastante estranho para mim. Essa passagem de professor a pesquisador em geral não é fácil, muito mais quando estamos atuando em um ambiente que nos é conhecido, a nossa própria escola. Já havia lecionado no turno da noite onde funcionam as turmas do Programa Autonomia, mas o “corre-corre” da atividade docente nunca me permitiu olhá-lo como faria agora.

Minha conversa inicial foi com os professores. Uma tensão clara estava no ar. Um deles já trabalhava comigo e foi em uma de nossas conversas que o tema da pesquisa surgiu. O outro eu estava conhecendo naquele momento. Colegas de profissão aos quais agora eu inquiriria sobre uma série de aspectos do exercício de nossa profissão, ainda que a respeito de um programa específico. Não era nada confortável e as fronteiras entre nossos papéis pareciam muito artificiais.

Conversamos, fui bem recebido e obtive de ambos a autorização de acompanhar suas aulas. Tive, contudo, muita preocupação em antecipar ideias ou questões que pudessem “influenciar” suas ações ao longo da pesquisa. Penso que ainda estava muito preso à noção de uma pesquisa mais asséptica. Isso voltava constantemente naqueles momentos ao meu pensamento, apesar de estar me apropriando de outra abordagem.

Finda a conversa, eles foram dar suas aulas, passei pela escola tentando encontrar aquele olhar de estranhamento do familiar, com se ele fosse brotar assim, do nada, em um primeiro instante. Tudo me parecia muito normal e conhecido. Sinceramente achei que não ia dar certo.

Na semana seguinte retornei, mas meu contato seria, desta vez, com os alunos. Iria acompanhar as aulas, e desde a hora de sair de casa uma série de questões me afligiam: como me vestir? Como me portar? Como chegar e sentar na sala de aula e começar a tomar notas? Afinal, muitos deles me conheciam e, alguns, eu descobriria neste primeiro dia, foram meus alunos no ensino regular.

Ao chegar à escola, entrei na sala e fui apresentado pelo professor àqueles que não me conheciam. Expliquei brevemente o que eu fazia ali, mas a desconfiança foi geral. Seria eu um espião? Estaria ali para observar algo que refletisse em suas avaliações junto aos professores ou à direção? Vários dos alunos me narraram essas desconfianças posteriormente. A cada movimento de meus dedos sobre o teclado de meu notebook onde registrava meu diário de campo, os olhares se entrecruzavam. Foi assim na primeira e na segunda turma.

Aos poucos fui me adaptando e a minha presença parece ter sido assimilada. Chegava mais cedo e acompanhava a entrada dos alunos, observava as ações dos professores, e conduzia muitas conversas informais, onde surgiram muitas pistas para a compreensão dos processos vividos por aqueles alunos e professores, inseridos nas duas turmas de aceleração.

O que começou a chamar minha atenção era como o turno da noite era diverso dos demais turnos da escola. Era um turno muito mais precário, possuía menos turmas e elevada falta de professores. Os alunos chegam muito atrasados e desejam sair mais cedo, muitos deles jantam antes de ir para a sala, já que o jantar é servido a partir das 18h. O horário é bastante reduzido, com as aulas iniciando-se às 19h e terminando às 21h. Essa é uma realidade narrada por vários professores que atuam em outras escolas também à noite. Um dos alunos, posteriormente nas entrevistas, expressou essa característica quando questionado sobre como era estudar no turno da noite: “O turno da noite é um turno bem... bem assim... com menos alunos, com menos professores também, tudo menos assim. Tudo bem pouquinho. Menos horários, tudo menos. Tudo reduzido” (Pedro, aluno da turma A3).

Essa percepção comparativa entre os turnos da escola, que talvez tenha me ocorrido anteriormente de modo muito superficial, foi o ponto de partida para estranhar esta realidade tão familiar e pouco conhecida.

3.1.1 A ESCOLA

A escola Creta, como a partir de agora a identificarei, está situada na periferia do município de Belford Roxo, na Baixada Fluminense. Uma região historicamente precarizada. A escola funciona em três turnos e abriga turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O acesso à unidade escolar é bastante difícil, já que as ruas em seu entorno não contam com asfaltamento, há vários trechos com esgoto a céu aberto e diante a da escola corre um canal convertido em valão, onde são lançados dejetos e variados objetos, tendo em vista a precariedade da coleta de lixo. Em dias de chuva mais forte não é incomum haver suspensão das aulas, principalmente no turno da noite, devido aos constantes alagamentos que impedem a chegada de alunos e principalmente professores que não residem na localidade.

Fundada em 1993, a partir da instalação de um novo loteamento em área que até então era coberta por vegetação, ocupa instalações que originalmente foram planejadas para ser um posto de saúde. Com a paralisação das obras o posto nunca

foi implantado, e em face do grande número de crianças que na região não tinham acesso aos bancos escolares, em lugar do posto foi implantada a escola. As primeiras turmas atendiam alunos dos antigos C.A. à 4ª série em dois turnos letivos, mas, à medida que o número de alunos crescia e avançava ao longo das séries, foram implantadas as turmas de 5ª a 8ª em 1998 e em 2002 o Ensino Médio.⁶

As turmas de Ensino Médio satisfizeram uma demanda especial da população. Além de atender àqueles alunos que ingressaram nas séries iniciais e que pressionavam pela ampliação do sistema, pessoas da comunidade que haviam deixado a escola ao fim do antigo primeiro grau, puderam retornar e concluir o Ensino Médio. Desta forma, a trajetória desta escola no bairro é resultado de pressões por demanda de vagas desde a origem do loteamento do qual o próprio bairro surgiu.

A escola funciona em uma construção conhecida como “Escola Lélé”, em alusão ao projeto do arquiteto João Filgueiras Lima, conhecido como Lelé. A proposta de seus projetos arquitetônicos era levar construções belas a lugares pobres, possibilitando a oferta de serviços públicos de qualidade em qualquer lugar. São várias destas escolas espalhadas pelo Brasil. Toda modulada, construída em argamassa armada, possui dois blocos em um único pavimento interligado por um pátio coberto que funciona como circulação. O projeto deixa clara a intenção de interagir com o restante do terreno onde se situa a escola, pois, todas as dependências são originalmente equipadas com portas pivotantes que dão acesso às laterais que poderiam ser ajardinadas, mas não são.

Esse tipo de construção, contudo, não é longo em termos de manutenção da qualidade de suas instalações. A deterioração do prédio ao longo dos anos foi significativa. Aliado à falta de manutenção, os espaços foram se tornando bastante precários. A construção em argamassa deixa o ambiente bastante escuro com suas paredes cinzas. As portas pivotantes foram soldadas em gestões anteriores como forma de impedir a fuga dos alunos e a circulação dos mesmos de uma sala para outra. O efeito de tal medida é que as salas não possuíam mais nenhuma forma de ventilação, além de precários ventiladores que em geral não funcionavam. No verão, alunos e professores não conseguiam permanecer em sala devido às elevadíssimas temperaturas e ao excesso de alunos por turma.

⁶ Estas informações foram obtidas no blog da escola que, em virtude do anonimato assegurado para a realização da pesquisa, não serão referenciadas.

Atualmente a escola Creta passa por um processo de muitas transformações. Desde 2013 uma nova gestão foi instituída, implementando uma série de mudanças estruturais e administrativas. As portas pivotantes foram substituídas por paredes de alvenaria com janelas, o que diminuiu as temperaturas nas salas. O telhado da escola foi consertado acabando com as infiltrações. A cerca, completamente destruída pela ação do tempo e de vândalos, deu lugar a um muro de alvenaria. Os banheiros estão sendo reformados dando condições inclusive de acessibilidade a portadores de necessidades especiais. Foi construída uma sala de vídeo, e o refeitório e a cozinha adequaram-se às exigências sanitárias mínimas.

A escola possui sala de leitura, que funciona três vezes por semana e sala de informática, com cerca de 20 computadores, porém sua utilização é restrita, já que o acesso à internet na localidade é muito precário. São sete salas de aula que abrigavam, nos três turnos em 2013, 402 alunos matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e 362 alunos no Ensino Médio (Censo Escolar/INEP 2013).

Os alunos do turno noturno são os que recebem o atendimento mais precário. É como se a estrutura escolar em termos administrativos e pedagógicos fosse se tornando limitada à medida que a noite cai. Como já apontado na emblemática fala do aluno citada, a falta de professores, o constante atraso e a limitação do horário são acentuados. Raramente os alunos do turno noturno participam das atividades escolares, como feiras, palestras etc. Espaços como a sala de leitura (biblioteca) e a sala de informática são pouco acessados também. Contudo a violência é talvez um dos elementos que mais impactam o cotidiano desta escola, em particular do turno da noite.

Não é incomum que alunos da noite falem às aulas em razão de episódios de violência na localidade. Durante as observações, um dos professores relatou dois episódios de violência que ocorreram com alunos do horário noturno. Dois alunos foram assaltados na frente da escola, em dia que eu não estava na instituição. Um terceiro foi abordado por dois homens, que segundo o relato do professor, foi confundido com um marginal e ameaçado. Este aluno era da turma do Programa Autonomia e por causa desse episódio abandonou o programa.

Logo em seguida ao processo de reforma da escola, o muro recém-construído foi pichado com as iniciais de uma facção criminosa. Segundo relatos, a escola foi inclusive avisada para não remover as marcas. O aspecto da violência leva inclusive os alunos do noturno a usarem o portão lateral para ingressarem na

escola, pois não há iluminação adequada na rua do portão principal, e vários alunos já foram assaltados.

3.1.2 AS TURMAS DE ACELERAÇÃO

Na escola Creta funcionam duas turmas do Programa Autonomia no turno noturno, atendendo a alunos defasados do Ensino Médio. Identificarei essas turmas com turma A1 e turma A3. A turma A1 estava à época da pesquisa cursando o primeiro módulo do programa, ao passo que a A3 cursava o terceiro. Os docentes das turmas serão identificados como Professor Roberto (Turma A1) e Professor Paulo (Turma A3) respectivamente.

As salas ocupadas por essas turmas são semelhantes às demais da escola, sendo que a sala da turma A3 é equipada com TV, na qual é instalado o aparelho de DVD para a exibição de teleaulas. A turma A1 utiliza uma sala sem esses recursos, necessitando da sala de vídeo para a exibição das teleaulas.

A Turma A3 contava com 19 alunos matriculados no primeiro semestre de 2014, sendo que a frequência girava em torno de 15 alunos. Destes quinze, apenas 10 são considerados assíduos pelo professor. A turma A1 contava com 25 alunos matriculados, dos quais 6 evadiram ao longo do semestre, e a frequência média girava em torno de 12 a 15 alunos. Essas turmas não podem ter um número de alunos matriculados inferior a quinze, sob pena de as mesmas serem fechadas. Em vista disso, há uma tolerância significativa com as ausências, sendo sempre oportunizado ao aluno permanecer no curso e no módulo, apesar das muitas faltas.

3.1.3 OS INFORMANTES: ALUNOS E PROFESSORES

Os alunos do Programa Autonomia são, recorrentemente, os que chegam mais atrasados. Observava sempre a chegada dos alunos e seu direcionamento às salas. As salas do programa eram sempre as últimas a serem ocupadas. Grande parte desse atraso, não só deles, mas dos alunos do curso noturno, pode ser atribuída à atividade profissional que exercem ao longo do dia. Chegam à escola por vezes,

vindos direto do trabalho, mas também não posso descartar que a cultura do turno noturno favoreça esse atraso, uma vez que professores também chegam depois da hora e impere um ritmo mais lento na realização de todas as atividades à noite.

As atividades profissionais exercidas pelos alunos estão em grande medida ligadas ao setor de serviços com baixa exigência de qualificação e escolaridade. Muitos deles trabalham em fast-foods, lanchonetes, construção civil e demais atividades manuais.

A idade dos alunos varia entre 18 e 20 anos. Apenas a turma A3 tinha um aluno matriculado com mais de 50 anos. Esse aluno era remanescente do período em que o programa não estabelecia uma idade máxima para frequentá-lo, fixada hoje em 20 anos.

A tabela a seguir apresenta uma caracterização sumária dos alunos selecionados como informantes e os nomes com os quais serão identificados:

Tabela 8: Alunos informantes

Aluno	Turma	Sexo	Idade	Defasagem	Ativ. Profissional
Maria	A1	F	18	3 anos	Não trabalha
Aline	A1	F	18	3 anos	Não trabalha
Joana	A3	F	18	2 anos	Atendente de fast food
Raquel	A3	F	19	3 anos	Atendente de fast food
Pedro	A3	M	19	3 anos	Atendente de fast food
José	A3	M	20	4 anos	Operário

Cada turma é atendida por um professor polivalente, ambos com longa experiência no magistério, atuando na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e em instituições privadas. O professor Roberto que atende a turma A1 (primeiro módulo), já atuou no Programa Autonomia em outras escolas e em turnos diferentes. O professor Paulo que atende a turma A3 (terceiro módulo), trabalha pela primeira vez no programa da escola Creta. A tabela abaixo sintetiza as informações sobre os docentes:

Tabela 9: Professores informantes

Professor	Idade	Graduação	Pós-graduação	Experiência no programa	Experiência no Magistério
Roberto	Mais de 50 anos	Biologia	Sim	4 anos	10 anos
Paulo	Entre 30-40 anos	História	Sim	1,5 anos	17 anos

3.2. CATEGORIZAÇÃO ABERTA POR MEIO DO SOFTWARE ATLAS TI

As entrevistas transcritas foram submetidas à categorização com o auxílio do software ATLAS TI. O encaminhamento adotado foi o de uma categorização aberta, de modo que à medida que os dados foram se apresentando, eles foram categorizados em consonância com a Teoria Fundamentada nos Dados. As entrevistas de alunos e professores foram categorizadas em conjunto, bem como o diário de campo produzido durante as observações. A utilização do software permitiu a observação do número de ocorrências de cada categoria empírica, e por consequência uma melhor percepção de seu papel estruturante no universo representacional dos informantes. A seguir, apresento as categorias que foram elencadas e o número de ocorrências de cada uma delas, organizadas em ordem decrescente:

Grafico 2: Ocorrências por categoria empírica



Foi possível perceber, por exemplo, a centralidade que a categoria “Terminar mais rápido para sair da escola” tem como elemento explicativo. E como, sintomaticamente, está diametralmente oposta à categoria “Boa relação com a escola”.

A etapa seguinte consistiu em relacionar as categorias empíricas às categorias de análise. Em parte, este esquema analítico já estava presente quando da estruturação dos roteiros de entrevista. Cumpre recordar que as questões das entrevistas foram elaboradas a partir da experiência do trabalho de campo em um exercício de construção do objeto de pesquisa o mais próximo possível da empiria. Os roteiros de entrevistas elencaram questões em torno dos seguintes eixos:

Tabela 10: Tópicos dos roteiros de entrevista

Alunos	Professores
Sobre a trajetória escolar e de vida.	Sobre o projeto: proposta, objetivos e implantação.
Sobre a entrada no projeto	Sobre os alunos: percepção dos professores, avaliação, ganhos e exigências.
Sobre estudar no projeto	Sobre a metodologia e as adaptações
Sobre as expectativas futuras após o projeto	Sobre a escola: localização e restrição de tempo para as aulas, turno noturno e acompanhamento.

Contudo, como a problematização a partir da Teoria Fundamentada nos Dados não resulta de esquemas conceituais prévios e, portanto, de categorias meramente teóricas, ela se abre ao material empírico progressivamente (Kaufman, 2013, p. 121). Daí, espero conseguir mostrar que a elaboração do diário de campo, a estruturação do roteiro de entrevistas e por fim, a categorização da fala dos sujeitos, obedeceu a um movimento de escuta em busca das “categorias locais portadoras de saber, fonte da elaboração teórica” (Kaufman, 2013, p. 134) e que, à medida que essas categorias são identificadas, percepções anteriores revelam-se apenas temporárias, e esquemas explicativos são reelaborados frente à vida que o material analisado revela. Por isso, as hipóteses que nortearam a tomada das entrevistas cedem lugar a outras categorias de análise não previstas e que tomam nova forma a partir do material empírico. As tabelas a seguir, que apresentam as três categorias de análise em torno das quais organizo as categorias empíricas não

correspondem totalmente àquilo que foi inserido nos roteiros de entrevista. Estas categorias subsidiarão e estruturarão as análises dos problemas de pesquisa:

Tabela 11: Categoria Trajetória de fracasso

TRAJETÓRIA DE FRACASSO	CRÍTICAS AO ENSINO REGULAR
	RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NEGATIVA NO REGULAR
	RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO POSITIVA NO REGULAR
	BOA RELAÇÃO COM A ESCOLA
	PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
	ESTIGMATIZADO NA TRAJETÓRIA
	APRENDIZAGEM FRÁGIL NA TRAJETÓRIA
	EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA
	PERCEPÇÃO DE FRACASSO

Tabela 12: Categoria Experiência de adequação

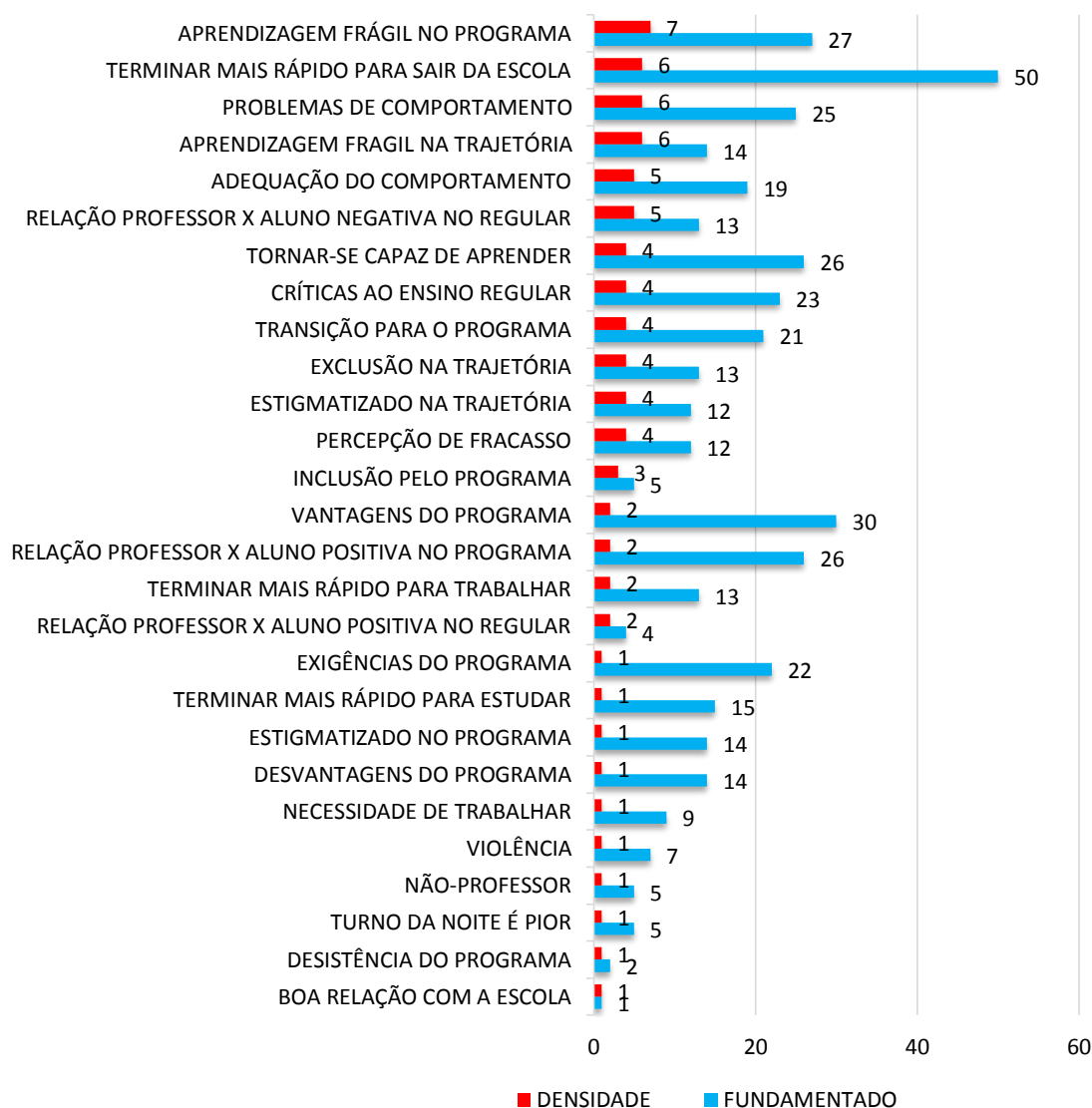
EXPERIÊNCIA DE ADEQUAÇÃO	VANTAGENS DO PROGRAMA
	TORNAR-SE CAPAZ DE APRENDER
	INCLUSÃO PELO PROGRAMA
	ADEQUAÇÃO DO COMPORTAMENTO
	RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO POSITIVA NO PROGRAMA
	NECESSIDADE DE TRABALHAR
	PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
	DESISTÊNCIA DO PROGRAMA

Tabela 13: Categoria Perdas e ganhos

PERDAS E GANHOS	TERMINAR MAIS RÁPIDO PARA SAIR DA ESCOLA
	TERMINAR MAIS RÁPIDO PARA TRABALHAR
	TERMINAR MAIS RÁPIDO PARA ESTUDAR
	TRANSIÇÃO PARA O PROGRAMA
	TURNO DA NOITE É PIOR
	EXIGÊNCIAS DO PROGRAMA
	NÃO-PROFESSOR
	DESVANTAGENS DO PROGRAMA
	ESTIGMATIZAÇÃO NO PROGRAMA
	VIOLÊNCIA
	APRENDIZAGEM FRÁGIL NO PROGRAMA

Uma vez agregadas as categorias do saber local em categorias de análise, iniciei o processo de teorização, já que a análise não se restringe a uma pura escuta do material, mas a um “vai e vem” entre dados e hipóteses. Procedi então à fricção das categorias empíricas na busca de relações de sentido construída pelos informantes entre elas. Essas relações são variadas, como por exemplo: causa, consequência, associação, parte, contradição, etc., tantas quantas o processo interpretativo possa estabelecer. Com o auxílio do software ATLAS TI é possível quantificar as relações que cada categoria estabelece com as demais. Quanto maior o número de relações, maior a densidade da categoria no conjunto dos dados, e maior o seu papel explicativo. O gráfico a seguir permite observar a densidade das relações entre as categorias:

Gráfico 3: Densidade das relações entre as categorias empíricas



A coluna Fundamentado apresenta a quantificação das ocorrências de cada categoria. A coluna Densidade aponta o número de relações de sentido que cada categoria estabelece com outras categorias a partir da interpretação construída por mim. É possível observar, por exemplo, que a categoria com maior número de ocorrências, “Terminar mais rápido para sair da escola”, mantém relação de sentido com seis outras categorias, do mesmo modo que “Problemas de comportamento” e “Aprendizagem frágil na trajetória”, embora com ocorrências bastante inferiores. Por outro lado, “Aprendizagem frágil no programa” ocupa o primeiro lugar em termos de densidade de relações e o quarto lugar em número de ocorrências.

O processo interpretativo consistirá na análise das relações semânticas entre essas categorias a partir do número de ocorrência de cada uma (Fundamentado) e do número de relações estabelecidas entre elas (Densidade). Essas categorias serão elementos intrínsecos da argumentação e, não obstante a hierarquização apresentada, cada uma delas desempenha papel importante na compreensão do conjunto das relações e na resposta aos problemas de pesquisa.

Na etapa seguinte, cada categoria de análise foi desmembrada em redes semânticas. As ligações e interpretações destas ligações constituem o processo de teorização a partir dos dados. Essas redes e seus significados serão apresentados nos capítulos seguintes.

4. O COMPORTAMENTO COMO EXPLICAÇÃO PARA A TRAJETÓRIA DE FRACASSO

Esses alunos não foram socializados perfeitamente, então eles chegam na sala de aula (do programa) “botando para quebrar”, como se diz. (Professor Roberto)

Neste capítulo procurarei responder sobre o que pensam os alunos do Programa Autonomia da escola Creta a respeito de sua trajetória escolar, uma trajetória que resultou na inserção no Programa Autonomia, e que aponta para a centralidade da questão comportamental, na ótica dos próprios alunos, como elemento explicativo. A trajetória dos alunos que são inseridos em classes de aceleração é descrita, pelos professores, como marcada por uma aprendizagem que acumula uma série de deficiências e lacunas, uma aprendizagem frágil, não obstante a permanência dos alunos na escola. Os professores a descrevem como resultado de um processo de exclusão que opera ao longo do ciclo regular, não só na escola Creta, mas em toda rede pública. Os alunos do Autonomia são aqueles que foram deixados pelo caminho:

Aqueles que foram ficando pelo caminho, ficaram para trás, e, num todo, não vou dizer especificamente um por um, que as pessoas não foram se preocupando. Eu sinto como se fosse aquele filme “A Praia”, do Leonardo DiCaprio, que eles estão em festa, e o cara passa mal, e começa a dar trabalho, aí aquele cara é colocado à beira da praia, machucado, para morrer (risos), para não atrapalhar o que está acontecendo, entendeu? Eles ficam quase invisíveis. Você acaba deletando eles. No regular, a escola acaba deletando esse pessoal, e eles estão ali. Aí, se eles forem embora, melhor. Se eles engravidarem e saírem da escola, melhor. Isso na rede toda, né? Dá a sensação que é isso que eles são. (Professor Paulo)

A inserção em classes de aceleração ou projetos semelhantes de compensação educacional é o sintoma final de uma cadeia que opera ao longo de anos por meio de novos e múltiplos processos.

A palavra exclusão denota um movimento de “colocar para fora”, exterior. Porém, os alunos são preservados no seu interior, o que aparenta ser contraditório, mas a Sociologia da Educação de Bourdieu, que se desenvolve a partir do momento em que a escola se constitui gradativamente como direito universal, não sendo mais

possível a interdição do acesso a ela, mostra que é no seu interior que se operam os processos de seleção que se relacionam com os processos de estratificação social. Não mais pela negação dos bens escolares às parcelas menos privilegiadas das sociedades, mas por uma ação que se prolonga no tempo, legitimando, de forma mais eficaz, as desigualdades que marcam as sociedades capitalistas. “O processo de eliminação foi adiado, diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais” (Bourdieu & Champagne, 1997, p. 485).

Evidências deste tipo são verificadas na análise da expansão de vários sistemas educacionais. Bourdieu e Passeron (1975) analisaram o caso francês a partir dos anos 1960, evidenciando a forma como as diferenças iniciais entre os estudantes se transformam em legítimas desigualdades de destino escolar. Estes autores desconstruem as crenças comuns à escola republicana que assentava a diferença de desempenho e destinos sobre explicações fundadas em aptidões naturais e “dons”. Seus estudos deslocam a ênfase do saber em si para a relação com o saber, que se realiza de forma distinta, a partir dos distintos grupos sociais. De modo que educandos originados em famílias sem capital cultural estabelecem uma relação com o saber e com as obras de cultura veiculadas pela escola pautada no esforço, na tensão e na assimilação frágil, ao passo que aqueles educandos que tem sua origem nos grupos mais privilegiados culturalmente, transitam pelas várias etapas da escolarização formal de modo “natural” e com significativa desenvoltura. (Nogueira & Catani, 1998, p. 7-15)

Essa perspectiva explicativa sofreu desdobramentos ulteriores que possibilitaram novos desenvolvimentos. É o caso da análise realizada em “Os excluídos do interior” (Bourdieu & Champagne, 1997). Nela, se abordam novos mecanismos de produção de desigualdades escolares operados no interior da escola, uma vez superada a clivagem vigente na França até os anos 1950, entre a parcela dos escolarizados e aqueles que estavam excluídos da escola. As diferenciações passaram a operar dentro dos sistemas escolares por meio de diferentes itinerários, tipos de estudo, estabelecimentos de ensino, localização do estabelecimento, currículos. Sem abrir mão do cerne de sua teoria, que afirma que o sistema escolar cumpre a função de reprodução cultural e reprodução social, Bourdieu e seus parceiros avançam para a detecção do caráter de violência simbólica no exercício do poder de imposição dos padrões culturais dos grupos dominantes (os burgueses)

como padrões de legitimidade social, e, portanto, incorporados pela escolarização obrigatória (nomeada de democrática). O direito à educação (escolar) dentro dos padrões das camadas dominantes exclui, no interior do sistema escolar, os que desenvolvem sua socialização primária dentro de padrões de grupos ou classes distintas das dominantes. A ideologia dominante aciona os princípios da “teoria dos dons e aptidões naturais” - e, portanto, as diferenças sociais - como resultantes de características individuais e esforço pessoal para legitimar e justificar as diferenças de escolarização e de classes.

Esses novos questionamentos e as categorias de análise construídas, apresentaram, desde então, grande poder explicativo sobre a produção e distribuição dos produtos culturais e simbólicos, incluídos os bens escolares. Nessa direção, Peregrino (2010) afirma que a expansão da educação básica no Brasil tem assegurado uma maior permanência do aluno na escola, marcada, contudo, por aprendizagens frágeis e insuficientes, e que as Políticas Públicas que asseguraram, desde o marco da LDB de 1996, a quase realização do ideal republicano de universalização do ensino, colocam em contato dois personagens que pouco se conheciam: a escola pública e o jovem pobre.

A categoria “Exclusão no interior”, portanto, serve como ponto de partida para analisar os caminhos que culminaram na inserção dos alunos no Programa Autonomia. Aqueles “deixados para trás” são os excluídos potenciais que se tornam “invisíveis”.

No interior da escola, esse processo é concretamente negociado e vivido por meio de tensões e negociações efetuadas pelos sujeitos que habitam este espaço. Há formas de produção da exclusão no interior da escola. Cumpre averiguar esses mecanismos. O que será evidenciado a seguir é que a questão comportamental tem amplo destaque como elemento que subsidia o juízo professoral e legitima as múltiplas reprovações:

Aquele que dá trabalho você não quer. Os professores aprovam quem tem conhecimento inferior, não conseguiu chegar, mas é educado, te trata bem. Agora aquele que te peita, que pode até saber alguma coisa, geralmente aquele acaba sendo reprovado, porque enfrentou, é aquele que te dá trabalho, geralmente é assim. (Professor Paulo)

A revisão de literatura demonstrou como a constituição de classes de aceleração pode se converter em estratégia de mera regularização do fluxo escolar em detrimento da resolução dos problemas de aprendizagem. Os trabalhos que citei, na linha que denominei como “Apropriação crítica” em oposição àqueles que defendem a “Legitimidade pedagógica” destas intervenções, apontam inclusive para a constituição de fluxos paralelos ao fluxo regular e para a não reinserção dos alunos nas turmas correspondentes a sua faixa etária. Isso pode ser visto como uma espécie de institucionalização da exclusão no interior.

No que se refere ao Programa Autonomia da escola Creta, esta percepção não está ausente, e é corroborada pelos docentes das turmas A1 e A3. Ambos afirmam que a implantação de um programa como este cumpre uma função fundamental para o sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro, que é “limpar” o fluxo destes alunos que o obstruem. É, para eles, um aspecto que não pode ser negligenciado, como afirma o professor Roberto “o programa resolve um grande problema dentro do nosso sistema de ensino que é o problema da (defasagem) idade-série”, e com mais clareza o professor Paulo:

...porque na verdade o Autonomia é para você ir abrindo aquelas vagas que, a gente até conversou sobre isso: que a gente tem que fluir. E essas matrículas estão patinando sempre, as pessoas que passaram da idade estão obstruindo este fluxo.

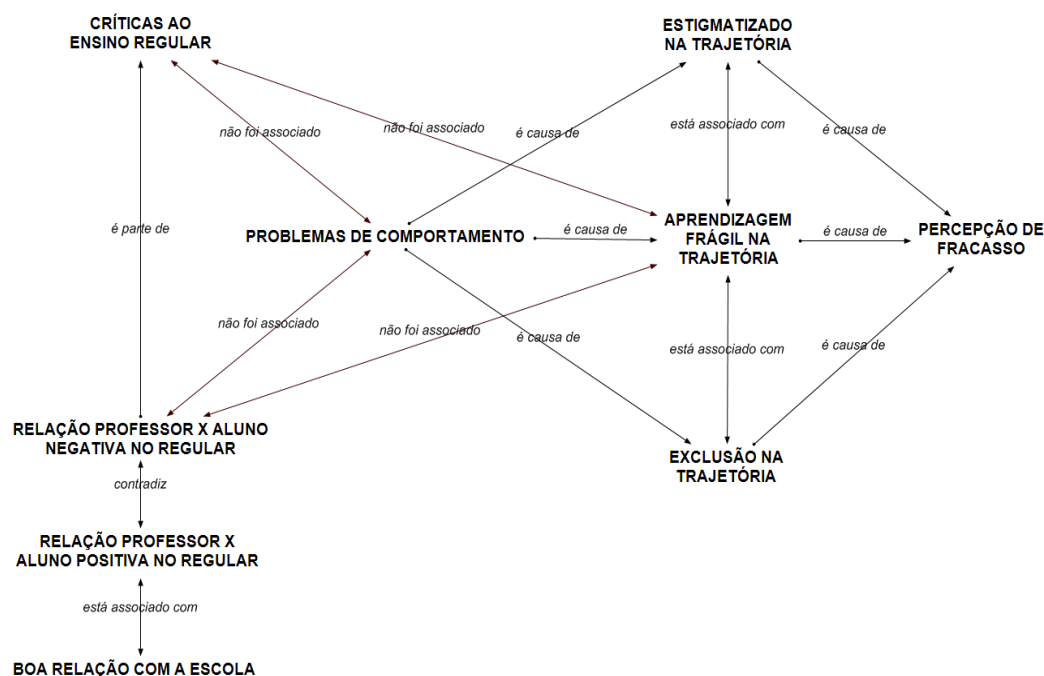
Nessa perspectiva, essa política é também percebida como uma ação intencional do Estado que visaria principalmente diminuir os impactos orçamentários que o aluno sucessivamente reprovado continuaria causando. Por outro lado, atenderia também objetivos ligados a estratégias políticas de marketing em torno do êxito das ações educacionais dos governos, que assegurariam melhoras nos índices da educação.

Não faz parte do escopo deste estudo analisar em profundidade esta questão. Basta o registro como forma de chamar a atenção para o fato de que “matrículas que patinam” ao longo do fluxo regular evidenciam a grande dificuldade do sistema educacional brasileiro em ser eficaz. Por isso, a exclusão não ocorre no momento em que o aluno é retirado ou convidado a se retirar das turmas ditas “normais”, para ir para uma classe de correção de fluxo. A exclusão atua por mecanismos variados e por vezes pouco perceptíveis. Na escola Creta, os alunos sofrem pelo menos três processos exclusão a partir do ponto de vista do professor Roberto:

...esses alunos, você sabe, que são alunos que foram excluídos das suas salas normais, do ensino normal. A primeira exclusão é não ter atingido as médias sugeridas pelo Estado ou pelo órgão de ensino (...) a segunda forma de exclusão é **o tal comportamento do aluno que ele traz de casa, que traz da sociedade, que traz da comunidade em que ele vive**. Ele chega até nós, também devido esse comportamento, ele é excluído do processo e, geralmente, ele abandona a escola. Bom, existe um terceiro tipo: aquele que abandonou porque foi trabalhar. Foi trabalhar, e ele chega até nós já com uma idade muito avançada e que precisa ser formado, ele quer se formar, e ele aí entra no projeto no intuito de conseguir esse diploma, para conseguir atingir o nível desejado por ele.

A necessidade de trabalhar pode ser entendida, não exatamente como um processo de exclusão interna, mas como um fator extraescolar que impacta a vida de muitos alunos no Brasil. Por outro lado, as notas baixas, o não atingimento dos resultados esperados, revelam um sintoma da exclusão escolar muito mais do que seu processo. Já os problemas de comportamento têm um caráter explicativo mais forte, como será evidenciado, mas pode também ser encarado como sintoma:

Esquema 1: Rede Semântica Trajetória de Fracasso



O esquema acima apresenta uma rede semântica com as relações de sentido atribuídas por professores e, principalmente pelos alunos do programa, a esse respeito: “Aprendizagem frágil na trajetória” ocupa a posição central na reflexão

sobre a trajetória escolar, como relação de consequência e causa, respectivamente, com “Problemas de comportamento” e “Percepção de fracasso”. Os professores chamam a atenção para a baixa aprendizagem dos alunos, mas também os alunos apontam esse aspecto, ainda que de forma menos elaborada. De toda forma há uma consciência dos sujeitos envolvidos diretamente nas turmas em análise de que o não atingimento de competências mínimas no processo de escolarização está atrelado à necessidade de inserção na turma de aceleração. O professor Paulo relata que nas reuniões de capacitação promovidas pela Secretaria de Educação o ponto de partida de toda a proposta pedagógica é esse reconhecimento, conforme afirmou, segundo ele, uma das supervisoras: “porque a gente sabe que vocês estão pegando uma realidade de gente com muito problema de aprendizado, defasagem e tal...”. O professor Roberto corrobora: “...esses alunos já chegam à nossa turma com lacunas que precisam ser completadas, competências que não foram atingidas...”.

Essas competências não atingidas em termos de aprendizado foram se expressando nas sucessivas notas baixas dos alunos ao longo de sua trajetória e nas consequentes reprovações. Os alunos relatam uma situação bastante generalizada de baixo desempenho entre seus colegas:

Entrevistador: E o que você sentia quando a nota vinha zero?

Aluna: Ah, fazer o quê? Todo mundo assim, a sala toda.

Entrevistador: Ah, não era só você?

Aluna: Não, se tivesse uma menina na minha sala que tivesse a nota máxima, era a única. A sala devia ter umas 30 ou mais cabeças. Se 5 tirassem, era muito. (Aluna Maria, turma A1)

Eu aprendi a dividir aqui, que eu não sabia direito, ele que ensinou, porque ele falou assim: “Ah, como vocês são especiais assim, no aprendizado, vocês já esqueceram, vocês já estão algum tempo sem estudar, eu vou voltar do começo” (Aluna Aline, turma A1)

O número de anos de defasagem dos alunos inseridos nas turmas da escola Creta gira em torno de quatro. Resultado mais evidente da fragilidade das aprendizagens e das lacunas que eles carregam. Quando refletem sobre sua trajetória escolar, os alunos tecem considerações sobre o sistema de ensino, mas não estabelecem nenhuma relação entre as críticas que fazem e a sua baixa aprendizagem.

A escola pública, em particular a escola Creta, é vista como desorganizada e ineficaz. Eles a criticam, inclusive identificando professores negligentes que não dão aula de forma adequada, e que "passam" os alunos sem que eles tenham os conhecimentos necessários. O bom professor, que raramente é apontado, é visto como não devendo estar ali, pois o ensino da escola é considerado fraco: "Ah, porque dá para ver que o colégio não é tão bom assim. Tem professor que era muito bom, eu não vou mentir. Tem professor que eu tive aqui que foi excelente. E não sei como veio parar aqui..." (Maria, aluna da turma A1).

Um dos aspectos criticados é o número de professores e disciplinas que impedem uma maior proximidade entre aluno e professor. É, segundo os alunos, um entra e sai de professores que os confunde. Os alunos, por sua vez, demonstram uma falta de habilidade em coordenar suas atividades escolares, dando conta das várias tarefas. Tudo nas turmas regulares é descrito como negativo, principalmente a forma como o professor dá sua aula, muito baseada na utilização do quadro para que os alunos copiem muito. Isso é apontado como extremamente desinteressante e desestimulante: "você só vivia socado escrevendo de cabeça baixa, escrevia para caramba, meu Deus do céu, só de eu não ficar escrevendo 24 horas!" (José, aluno da turma A3).

O aluno José, que acumula quatro anos de atraso escolar, é o que mais se aproxima de uma elaboração sobre a ineficiência da modalidade de ensino praticada pelos professores em sua experiência no ensino regular na escola Creta, que o levou ao fracasso. Afirmar que desejava experimentar uma forma diferente de ensino, para ver se ele aprenderia, pois estava por muito tempo submetido a um modelo no qual ele fracassara:

"...uma coisa também que eu possa aprender, uma coisa diferente, fazer uma coisa diferente, não ficar sempre naquela ali, construir uma coisa diferente porque eu já fiquei nessa linha já um bom tempo, pô, fazer uma coisa diferente para ver como que é, não é, cara? Para ver como que eu vou me sair em um outro tipo de ensino, aí eu gostei pô, estou me saindo bem." (José, aluno da turma A3)

Essa prática, adotada por grande parte dos professores, - copiar - é duramente criticada, e de meu ponto de vista deve estar associada ao desinteresse e

fracasso. Pedro, aluno da turma A3, critica a rotina e inclusive a fragmentação disciplinar:

Porque assim, eu fiquei tipo, cinco anos só escrevendo. Ah desse jeito, o que está no quadro, estuda no livro, no livro e no quadro, prova, isso e aquilo. Indo por fase né? Passa uns, quase metade do mês, dois, três meses estudando matérias específicas e quando chega no meio do ano vai fazer prova. Eu sempre fui nessa rotina.

Um outro elemento descrito pelos alunos é a natureza da relação professor x aluno nas turmas regulares. Este aspecto pode ser associado ao conjunto de críticas feitas ao ensino regular. Mas também não é associada pelos alunos como elemento explicativo do seu fracasso ao longo da trajetória escolar. Essa relação é fortemente caracterizada como negativa. Segundo os alunos, os professores adotam uma postura bastante rígida e distante. Isso está relacionado à necessidade de impor ordem. Aline, aluna da turma A1, relata o exemplo do docente que tira pontos a cada tarefa não cumprida, bagunça etc. Isso construiu, no imaginário da aluna, uma visão austera do docente que não se importa com os problemas enfrentados pelos alunos, e culmina em uma perda de interesse por parte dos mesmos em relação aos estudos. Ela narra um episódio vivido em uma escola da rede estadual na qual estudou anteriormente, onde deixou de executar uma tarefa por problemas de ordem pessoal:

Ele (o professor) disse: “Porque na minha aula, se não fizer meu dever, é menos meio ponto, e se não fizer meu trabalho, é menos meio ponto. Se fizer bagunça é menos meio ponto, se faltar é menos meio ponto, se isso...”. Aí eu falei, “Ah não, esses professores daqui são demais para aguentar...”.

A negatividade da relação professor x aluno é descrita no que se refere à afetividade e também aos aspectos do próprio exercício da profissão docente. Os professores, segundo os alunos, não explicam adequadamente a matéria e isso os faz ficar para trás, pois eles nem sempre aprendem “de primeira”: “Eles não são muito de explicar não. Tinha um professor de Português que ele não explicava” (Aline, aluna da turma A1). A pressa e um certo grau de displicência e incompetência o impediria de se esforçar mais em explicar melhor. Interessante

como os alunos fazem uma relação clara entre o estilo da aula do docente no regular, "quando ele começa a escrever já dá sono", e o desinteresse do aluno que não aprende nada e prefere "ir para o celular" (Maria, aluna da turma A1). Além disso, há a percepção de que o professor não gosta deles. Que trabalha apenas pelo salário. Eles não ligariam para os alunos. Joana, aluna da turma A3, comparando os docentes do regular com os do Autonomia, afirma: "Porque se fosse outros professores, **quando eles não se importavam com a gente**, eles nem ligavam..." Não haveria então preocupação com as suas necessidades, como por exemplo, precisar trabalhar, etc.

Não são incomuns relatos de conflitos entre alunos e professores no regular. Raquel, aluna da turma A3, inclusive atribui a problemas desse tipo a sua reprovação na sétima série. Afirma que os professores se juntam contra certos alunos e os reprovam como forma de castigá-los por ações inadequadas ao longo do ano letivo:

Na sétima série eu briguei com a minha professora. E a minha professora falou assim: "você vai repetir". E eu falei assim: "eu duvido, mudo meu nome". Essa foi a minha, como se diz, eu sei que essa foi a minha reprovação, porque professor se junta... eu sei que se os professores se juntarem contra um aluno, o aluno está ferrado. Eles conseguem fazer a cabeça de todos. Em uma matéria só, você não passa, tem que passar em todas. Essa foi a gota, eu falei que eu duvidava dela. Então eu repeti. E eu sei que foi por causa dela porque aos outros professores eu até respondia, mas eu respondia brincando com eles. Mas ela não, entendeu? Eu não me dava bem com ela, por isso eu repeti.

As evidências de uma relação mais positiva dos alunos com os professores se mostraram bem limitadas, como elemento restrito e contraditório frente ao que majoritariamente foi relatado. A relação professor x aluno só é descrita como positiva quando ela se aproxima da dimensão mais afetiva e quando a prática de aula não se restringe aos conteúdos, à cópia do quadro, ou à negligência com o ensino, mas à diálogos sobre a vida, projetos e futuro. Só há quatro referências a este aspecto nos dados produzidos, sendo duas relativas a um mesmo docente, em oposição às treze citações referentes à má relação com os professores. Isso fica mais evidente quando comparamos esses dados às vinte e seis citações positivas sobre a relação professor x aluno no interior do programa. Sobre a relação com a escola, só há uma citação positiva: "Então, a escola para mim foi a base em tudo do que vai vir pela frente" (Pedro, aluno da turma A3). Nenhuma mais.

Os professores também atribuem, em alguma medida, parte do fracasso do aluno a modalidades de avaliação mais arcaicas e restritas e à impossibilidade de o docente cuidar dos processos de um número excessivo de alunos em sala de aula. A crítica ao ensino regular é reforçada pela fala do professor Roberto, que argumenta que no sistema atual o professor não consegue – e na ótica do aluno não quer – ter maior proximidade com o aluno. Isso implica um desconhecimento da realidade do educando que impacta a aprendizagem. O aluno, segundo o docente, não elabora muito bem a crítica ao sistema, afirma apenas que estudar é chato: “Outros (alunos) falam que o sistema é que é ruim, mas como eles falam que o sistema é ruim? ‘Porra, professor, é muito chato, é muito chato estudar’”.

Parece-me que a forma como o sistema de ensino funciona, o estilo das aulas e a má relação professor x aluno devem ser considerados como elementos importantes na explicação de uma trajetória escolar de baixa aprendizagem e reprovações. Os dados descritos acima apontam nessa direção. Contudo, afirmei que não há, do ponto de vista do aluno, uma relação direta desses elementos com o fracasso escolar. Eles não elaboram essa ligação. Mas também os professores que fazem com maior número de elementos uma avaliação crítica sobre a escola são taxativos em atribuir como causa principal do fracasso escolar os problemas de comportamento dos alunos. O que chama a atenção é que os alunos também, quando questionados sobre o por quê de seu fracasso, são categóricos em responsabilizar seus comportamentos negativos. Sob nenhum aspecto, o comportamento é visto como resultado do fracasso escolar, da baixa aprendizagem e má relação com o docente. As citações abaixo, lidas em conjunto parecem permitir essa interpretação:

E eu fazia bastante bagunça e não conseguia prestar muita atenção. **Mas não culpo os professores**, culpo a gente mesmo por não querer nada com a vida. (Maria, aluna da turma A1)

Eles sabem, também, que **eles foram culpados pela situação**. (Professor Roberto)

Ah, porque eu só queria bagunça, ficava brincando, aí quando chegava ao final do ano eu não passava. (Joana, aluna da turma A3)

Entrevistador: Quando você ficou reprovada lá na sétima série – ou em outros momentos –por que que você ficou reprovada?

Raquel: Porque eu era abusada. (Raquel, aluna da turma A3)

Eles só falam que eram muito perturbados: "Se o senhor me conhecesse, o senhor queria me matar, professor. O senhor não ia me aguentar", (...) "O quê? Tu nem sabe, está maluco, era doideira pura", não sei o quê... [dizem os alunos]. (Professor Paulo)

Os alunos atribuem o seu fracasso ao seu mau comportamento. Os alunos não responsabilizam o docente nem a escola. Chamam a si a responsabilidade exclusiva pelo mau desempenho. Ou seja, é a bagunça, a falta de atenção, o não estudar para as provas, matar aulas etc., a única causa de seu fracasso escolar. Essa é a mesma explicação dada pelos professores.

Interessante notar como o discurso professoral é reproduzido com muita ênfase pelos alunos. A fala dos professores encerra uma representação sobre os alunos e as causas do fracasso, e os alunos compartilham desta representação. No contexto do construtivismo social das chamadas “Novas Sociologias” (Corcuff, 2001), as representações sociais não são pálidas expressões do real, mas a forma como a realidade é percebida e apropriada, passando a orientar a ação dos sujeitos, pois não há separação entre o objetivo e subjetivo, mas uma relação dialética constante que forja a realidade. Por isso, através delas, podemos inquirir tanto o campo da construção de sentidos, como o universo das práticas sociais. Desta forma, a realidade como objeto construído nos remete a produtos que podem ser duráveis ou temporários. Esse mundo social se constitui a partir de elaborações passadas, submetidas a constantes processos de reestruturação que modelam as formas sociais por meio de mecanismos de reprodução, apropriação, deslocamentos, transformação e invenção no cotidiano das práticas e nas interações face a face. Entre estruturas herdadas e as interações, constrói-se o real e projeta-se o futuro.

Como o mundo social apresenta-se objetivado por meio de regras, instituições e padrões de cultura, legados pelas gerações passadas e que funcionam como marcos limitadores, ou como apoios à ação dos indivíduos, os alunos reproduzem as representações do universo escolar, pois este é uma realidade

objetivada que se inscreve em suas subjetividades, são interiorizadas, em forma de sensibilidades e percepções ao longo dos processos de escolarização. Daí a não conexão das críticas ao sistema de ensino, e da má relação com os professores ao seu fracasso, mas a exteriorização de um discurso repetido por anos e assimilado como consequência do mau comportamento em relação à escola. Os atores individuais e coletivos, da escola, objetivam seus universos interiores em um processo constante de construção do real, onde o culpado “é o tal comportamento do aluno que ele traz de casa, que traz da sociedade, que traz da comunidade em que ele vive” (Professor Roberto). Não estou negando a experiência vivenciada no interior das escolas, por mim inclusive, de lidar com alunos indisciplinados e negligentes, mas sim destacando a força que uma dada explicação do fracasso possui em detrimento de outros elementos, e principalmente a dificuldade, no universo das escolas, em se ver os problemas de comportamento como consequência de um sistema e ações sócio pedagógicas ineficazes. A predominância de uma leitura unívoca da realidade e processos escolares parece ser um dado importante dos processos de exclusão no interior.

Becker (2009, p. 27-34) nos ensina que podemos compreender melhor as representações quando as analisamos em contextos organizacionais, grosseiramente definidos como “mundos” de produtores e usuários de representações, que nada mais seriam “do que algo que nos contam” sobre algum aspecto da vida social”. As representações funcionariam como explicações apropriadas para as realidades inerentes a esses mundos:

Todos nós agimos como usuários e produtores de representações, contando histórias e ouvindo-as, fazendo análises causais e lendo-as. Como em qualquer outra relação de serviços, em geral os interesses de produtores e usuários diferem consideravelmente. (...) Os mundos representacionais diferem de acordo com o conjunto de interesses dominantes. (Becker, 2009, p. 37)

A escola encerra um “mundo escolar” de produtores e usuários de representações sobre os sentidos da escolarização, sobre as relações entre os sujeitos, aprendizagens, comportamentos, etc. Em seu interior, a culpabilização do aluno e da sua origem familiar e social como produtores de seu fracasso, já é senso comum, demonstrada desde a crítica às teorias da carência cultural (Fourquin,

1995). A força desta explicação parece ainda bastante evidente dentro do mundo escolar. Nesta estrutura, que não é homogênea, representações como essa servem para qualificar a ação social de atores desigualmente situados no processo social escolar. Os comportamentos só são considerados inadequados a partir de uma relação entre atores individuais e coletivos, conforme afirma Gilberto Velho:

A noção básica é que não existem desviantes em si mesmos, mas sim, uma relação entre atores (indivíduos, grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando com seus comportamentos, limites e valores de determinada situação sociocultural. Trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados. (Velho, 1979, p. 23)

O aluno problemático e repetente é aquele a quem a marca de mal comportado foi aplicada com sucesso. Esse é um dos sutis processos de exclusão no interior, pois são esses alunos, os que foram e continuarão sendo deixados para trás, constituindo identidades subalternas (Silba, 2011) no interior das escolas, silenciados, não escutados e reprimidos em múltiplos aspectos do cotidiano escolar. Porém, quando nos dispomos a ouvi-los, eles têm muito a dizer, desenvolvendo críticas firmes ao sistema educacional que, contudo, não conseguem integrar à explicação das suas próprias trajetórias.

O sentido construído se encarna no real. O aluno taxado como "aluno problema" muitas vezes evade, por se ver como não adequado à comunidade escolar e suas normas e padrões. O fato de ser atrasado, segundo o professor Roberto, gera no aluno a percepção da exclusão, e está associado ao forte estigma vivenciado na trajetória, reforçando os maus comportamentos:

Eles têm esse problema, porque o aluno sofre muito quando ele tem idade avançada em uma turma regular. Quando ele foge da faixa etária da turma regular, ele sofre muito. Sofre muito por uma série de coisas: primeiro porque ele se sente meio que excluído da situação em termos de idade. Em segundo lugar, ele já veio de uma reprovação ou ele já veio de uma situação que fez com que ele tivesse essa idade, então ele tem um comportamento todo alterado. A gente logo nota isso na sala de aula regular. E o que é pior, é que ele influencia negativamente aqueles que estão com a idade correta dentro do seu curso, entendeu? (Professor Roberto)

No mundo escolar, como nos demais ambientes sociais, definem-se os tipos de pessoas que serão consideradas como normais, em oposição àquelas tidas como inadequadas, estragadas e diminuídas. Esse processo ocorre por meio de mecanismos de classificação das identidades sociais que já são previstas, sem atenção ou reflexão particular. Assim, “bom aluno”, “esforçado”, “estudioso”, “comportado”, “inteligente”, são categorizações prévias, consideradas adequadas à escola, como “identidades sociais virtuais” com as quais se deseja classificar o aluno ideal. Porém, a “identidade social real” que cada indivíduo na realidade prova possuir nem sempre se adequa àquilo que as categorias prévias estabelecem como seus atributos, desenvolvendo uma discrepância entre o virtual e o real, resultando na redução desse aluno a uma condição diminuída, não sendo mais considerado normal ao meio escolar, sendo por fim estigmatizado. O estigma se refere a atributos profundamente depreciativos, associados a grupos ou indivíduos, fruto dessa oposição entre a “identidade social virtual” e a “identidade social real”. (Goffman, 1980)

A estigmatização leva a um quadro de amplo descrédito. O aluno se auto identifica como "burro", ao longo de sua trajetória: “Vamos deixar de ser a burra e crescer inteligente, né?” (Maria, aluna da turma A1). Esse processo ocorre em uma dupla perspectiva, pois uma vez conhecida a condição de estigmatizado, esta característica distintiva o torna um “desacreditado”, incapaz e anormal, como o coitado “que vive colando” e não consegue concluir seus estudos, mas também se projeta na condição de desacreditável, que no futuro também exibirá as marcas de seu estigma para aqueles que ainda não o conhecem, como, expressa na fala de colegas e professores e interiorizada por eles, como assinala o professor Paulo: “Eles falavam que eles eram ferrados, que eles não tinham jeito não, que essa escola é de merda, que aqui não tem ninguém que vai conseguir nada não...”.

Todo esse processo resulta em uma percepção significativa de fracasso, onde os alunos acreditam que toda a sua trajetória escolar é vazia, sem nenhuma aprendizagem, já que eles foram sucessivamente taxados de incapazes:

... eles estão vindo para o Ensino Médio, passaram pelo Fundamental, mas é como se não tivesse passado por nada, você conversa sobre alguma coisa e eles dizem: “não sei nada, não sei nada”, e claro que eles sabem. Alguma coisa a gente sabe. Mas eles vêm muito fragilizados. (Professor Paulo)

Eles estão tomados por um sentimento de que nunca poderão aprender. Conforme afirma a aluna Raquel da turma A3: “eu acho que eu não sou muito inteligente não. Eu sou a básica. Eu tento ser, eu procuro ser, mas eu não consigo”. Esse sentimento não se refere apenas ao presente e à realidade escolar, mas projeta-se em um nível muito baixo de expectativas e planos.

Até aqui tratei de inquirir sobre a trajetória escolar dos alunos defasados inseridos nas turmas do Programa Autonomia. Partindo do conceito de “exclusão no interior” creio que ficou evidenciada a centralidade da categoria “problemas de comportamento” no universo representacional dos atores envolvidos, e como funcionam como principal elemento explicativo do fracasso, na ótica de professores e alunos. E também, como os alunos se culpam e introjetam todo um discurso a seu próprio respeito, que isenta a instituição escolar e os docentes de alguma responsabilidade. Por consequência, estes alunos são estigmatizados e inseridos nas turmas de correção de fluxo como um problema a ser resolvido. Um problema de ordem administrativa e econômica para o Estado, mas também, bem objetivamente, um problema para a escola.

No capítulo seguinte quero refletir sobre a experiência de estar inserido nas classes de aceleração. Quero mostrar que a “pedra de toque” desta experiência é a necessária adequação destes comportamentos, na esperança de se obter alguma aprendizagem.

5. SOBRE COMO É ESTUDAR NO PROGRAMA AUTONOMIA

Longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares. (Thin, 2006, p. 223)

Os problemas de comportamento foram descritos por alunos e professores como a causa principal do fracasso escolar, conforme procurei demonstrar no capítulo anterior. Como consequência, os alunos foram inseridos no Programa Autonomia. Mas, de acordo com os professores, a aprendizagem é secundária frente à necessidade de reorientação dos comportamentos, inclusive como condição de se atingir alguma aprendizagem. Nesse capítulo pretendo refletir sobre como é estudar em uma classe de aceleração do Programa Autonomia, evidenciando a centralidade da questão da adequação dos comportamentos.

Durante as observações e nas conversas informais, indaguei a alunos e professores sobre como os alunos foram inseridos no programa, o que acabou evidenciando aspectos semelhantes aos apontados pela revisão de literatura a respeito da denúncia de constituição de fluxos paralelos de alunos que jamais retornam ao ciclo regular, ou a caracterização destas classes como depósitos de alunos com problemas de comportamento:

Desta forma, as classes de aceleração estão servindo, em muitas escolas, de depósito para alunos com defasagem de aprendizagem, para alunos em defasagem série-idade, para alunos portadores de necessidades especiais e alunos com problemas comportamentais, quando a seleção dos alunos para o ingresso nas classes de aceleração deveria ser realizada dentro dos critérios: defasagem idade/série e dificuldades de aprendizagem, contando, ainda, com a autorização dos seus responsáveis e do consentimento do próprio aluno. (Hanff et al, 2002, p. 34)

No caso dos alunos do Autonomia que estão no Ensino Médio, não há expectativa de reinserção, já que uma vez inseridos eles concluirão a escolarização básica no programa, mas o fenômeno do recrutamento dos alunos no interior da escola ocorre de forma semelhante.

Alguns alunos já conheciam o programa por meio de amigos e familiares, mas esse conhecimento era bastante superficial e, em geral, a abordagem e encaminhamento à matrícula foi realizada pelo pessoal da secretaria. A informação que os alunos possuíam antes de ingressar no programa resumia-se ao fato de que ele permitiria concluir a escolarização básica de forma mais rápida. Essa informação já circulava pela escola: alunos em defasagem poderiam se matricular no Autonomia:

... surgiu um boato no final do meu nono ano, eu estava concluindo a oitava série, aí surgiu um boato de que tinha o Programa Autonomia que acelerava a sua passagem pelo ensino regular, em vez de ser 3 anos seriam 2, e aí eu achei melhor, eu pensei: “Poxa, eu não posso perder... Eu não posso... Posso tentar cara, não custa nada, eu vou tentar, é menos um ano, já estou atrasado para caramba também, se caso eu reprovar eu perco dois anos, volto tudo de novo”. (José, aluno da turma A3)

Um funcionário da secretaria teve papel central na indicação dos alunos para cursar o programa, abordando aqueles que estavam atrasados, o que confirma o que foi anteriormente observado pelo professor Roberto, ao afirmar que o programa resolve um grande problema administrativo para a escola e para o sistema de educação, o que, segundo Arroyo (2000), compromete a eficácia deste tipo de intervenção em melhorar a qualidade da educação, já que está preocupada meramente com a regularização do fluxo:

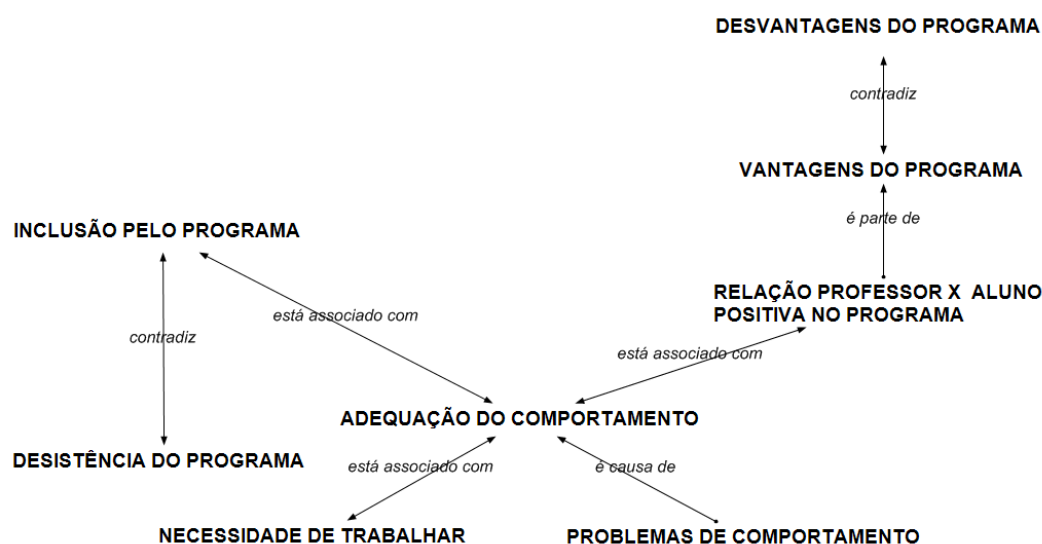
Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre. (ARROYO 2000, p.125.)

Além disso, esse fato é um elemento que explica a associação entre o programa e um supletivo, pois o aluno não recebeu nenhuma orientação sobre os objetivos e a forma da proposta pedagógica, como afirmam Joana: “Não, eu só conhecia o EJA (Educação de Jovens e adultos), que era em duas séries. Eu acho que é praticamente a mesma coisa, só muda o nome...” e Raquel: “Eu não sabia que era assim, eu pensava que era um supletivo que tinha mudado o nome, entendeu?”

Mas que tinha algo diferente: a gente tem aula em vídeo”, da turma A3, e que ainda não percebiam maiores diferenças na proposta, embora já estivessem em seu terceiro módulo.

A seguir, apresento a rede semântica construída a partir das categorias empíricas que analiso neste capítulo, reunidas sob a categoria “Experiência de adequação”. Começo a análise pela categoria “inclusão pelo programa”, que se opõe a toda a lógica descrita no capítulo anterior, e a parte da literatura sobre a exclusão dos alunos. Para os professores, o Programa Autonomia tem a função primeira de promover a inclusão dos excluídos ao longo do ciclo regular. Para os alunos é uma oportunidade:

Esquema 2: Rede semântica Experiência de Adequação



Embora tenha havido um processo de recrutamento dos alunos sem maiores esclarecimentos, o programa não significa, segundo os professores, exclusão dos alunos ou a reclusão dos excluídos, mas o resgate daqueles que foram abandonados ao longo da trajetória, embora reconheçam que possa haver distorções neste propósito. Essa inclusão é descrita como oportunidade única para estes alunos. Uma porta aberta que não deve ser fechada, sequer para alunos faltosos ou com

baixíssimo rendimento ao longo dos módulos, pois se fosse para excluí-los em definitivo, isso já teria sido feito, segundo os docentes, dado os déficits de aprendizagem que estes alunos possuem. Segundo o professor Paulo:

... o Autonomia é essa oportunidade para quem está desestimulado de tudo, uma nova oportunidade de aprendizado. É para tentar fazer com que ele saia com um conhecimento.

O que os professores enfatizam é que a inclusão no programa inicia um processo de adequação dos comportamentos e de construção da capacidade de aprender. O comportamento reorientado é visto como a causa principal do ganho de aprendizagem nas turmas do Autonomia, mesmo que esse ganho seja limitado. Os alunos também relatam essa mudança, mas não atribuem exclusivamente ao programa esta transformação, relacionando-a a experiências extraescolares que vivenciaram. Isso constitui uma contradição entre a percepção dos professores e a dos alunos. De toda forma, os alunos demonstram estar mais adequados às normas escolares e minimizam a autorrepresentação de “alunos problemáticos” que pesava sobre eles. Os professores chamam esse processo de socialização, e o apontam como o eixo central da ação do programa, pois é a condição para aprender, ser inserido no mercado ou ter a possibilidade de continuar estudando.

O discurso da socialização é muito forte na fala dos professores. Diz o professor Roberto:

O outro ponto forte que eu vejo é que você consegue, com essas informações que você tem sobre o aluno, **você socializar o aluno**. Eu tenho muitos alunos problemáticos, amigo. Você não imagina os problemas que nós temos dentro da sala de aula, mas você consegue socializar. Como pode, você pegar uma turma de excluídos – problemas comportamentais, problemas na sociedade, problemas de repetência, problemas, problemas, problemas – e colocar dentro de uma sala de aula e ele conseguir ter algum tipo de sucesso em termos de aprendizado? **Isso é legal e isso só acontece devido essa socialização que acontece, entendeu?**

E ainda:

Mas o que a gente sente que trabalha muito adequadamente, é essa parte da socialização. **Existe uma situação que os vai tornando cada dia mais agradáveis para o aprendizado...**

Hábitos, comportamentos e práticas que os alunos apresentam ao ingressar no programa, são descritos como inadequados não só à escola, mas também ao mundo do trabalho e à sociedade em geral. Adequá-los, no interior do programa, prepararia o aluno para a inserção social, para a qual ele não estaria pronto e isso é descrito como um grande ganho pelos docentes. Desde a primeira reunião que realizei com os professores essa questão foi posta com muita ênfase e, de fato, a observação que realizei nas turmas corrobora este discurso. A fala dos docentes na condução das aulas prioriza questões cotidianas para as quais os alunos deverão estar preparados. Há constante troca de experiência sobre relações no trabalho, sobre comportamentos agressivos que devem ser evitados para se assegurar a manutenção do emprego, o bom convívio familiar, a cidadania etc.

Da mesma forma que, quando indagados sobre a razão de seu fracasso, os alunos apontaram sua inadequação comportamental, agora eles também apontam a reorientação do comportamento como a responsável pela melhora na aprendizagem que acreditam obter:

Entrevistador: Esse comportamento agora você tem?

José: Não, não tenho não. Eu zoo, brinco, mas antes eu zoava, brincava e esquecia o que tinha que fazer, agora dá para zoar, dá para brincar, agora eu consigo dividir as coisas melhores, antes eu queria saber só de sacanagem, aí já viu. (José, aluno da turma A3)

Os alunos também relatam evitar faltar às aulas e valorizar mais os estudos, pois passam a reconhecer a sua importância. Mas, como dito anteriormente, enquanto os professores atribuem grande responsabilidade ao programa por estas transformações, os alunos fazem intervir outros elementos, como a transição para o mundo do trabalho como fator que solicita estes novos comportamentos. De toda forma, a possibilidade que julgam ter de aprender melhor é associada a essa mudança. Isso não exclui, como demonstrado, que em turmas com cerca de vinte matriculados, entre dez e doze alunos sejam de fato assíduos, e que a desistência seja um fenômeno presente, justamente pela dificuldade de se conciliar estudo e trabalho.

Isso ocorre porque esses alunos vivenciam a condição juvenil a partir das especificidades das condições de vida dos grupos mais pobres da sociedade brasileira. Além da diversidade, práticas, e universo simbólico que distingue o

jovem das gerações anteriores, o jovem de classe popular vivencia realidades duras que não o dispensam do exercício do trabalho. Em conversa informal ao longo das observações, enquanto um grupo de alunos estava na sala aguardando o professor, discutimos essa realidade. Os três alunos eram trabalhadores: Um era segurança, uma era atendente de telemarketing e a outra não informou. O rapaz disse que trabalhava em um shopping como segurança no centro de Duque de Caxias, mas que foi transferido para a Barra da Tijuca, o que passaria a dificultar seu deslocamento. Ele tinha uma moto, mas acidentou-se e aparentemente perdeu-a. A aluna, atendente de telemarketing, trabalhava em um curso de informática, sem carteira assinada como se fosse “jovem aprendiz” e recebia apenas R\$ 400,00, acrescido de comissões: R\$ 20,00 por matrícula realizada e R\$ 5,00 por agendamento de visita que se realiza. O professor Paulo descreve um aluno que embora tendo bom potencial, priorizava mais o trabalho naquele momento do que o programa:

...ele trabalha em construção naval (...) ele faz aqueles negócios de navio. Ele ganha... está ganhando um dinheiro, então assim, às vezes ele sai de lá do píer, aí ele vem e diz... (interrupção). Ele é um garoto que quando chega, ele desenrola. Sabe que ele desenrolaria, só que assim, ele está dando muita atenção para o trabalho.

Os alunos são responsáveis por pagar contas e ajudar no sustento de suas famílias, o que estabelece entre os alunos do programa uma tensão entre a gratificação imediata proporcionada pelo trabalho e os projetos futuros. Dayrell (2007) discute essa característica da juventude pobre brasileira, afirmando que a própria condição de jovem, para ser vivenciada, exige o trabalho como forma de garantir um mínimo de recursos:

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. (Dayrell, 2007, p. 1109)

Escola e trabalho se sobrepõe, com ênfases diversas e de forma complexa, chamando atenção o fato de que a transição para o mundo do trabalho reforça a necessidade de maior valorização das regras e processos escolares. Desse modo, o trabalho também media simbolicamente a adequação desses alunos. É como se houvesse um duplo sentido de coerção: aquele que se origina do passado de fracasso que precisa ser superado, e aquele que se anuncia a partir do futuro incerto que precisa ser realizado por meio da inserção gradativa em novas relações sociais. Se o programa não é o agente exclusivo desta mudança, ele funciona como espaço onde se dialoga sobre estas questões, e também como lugar da construção da esperança de se obter, finalmente, aptidões acadêmicas e sociais, socialmente reconhecidas, que eles não possuem. (Thin, 2006)

Podemos iniciar uma tentativa de compreensão da necessidade deste processo de adequação de comportamentos, vivenciado hoje por esses alunos, ao tentar perceber as razões da inadequação ao longo da escolarização, fazendo intervir a noção de arbitrário cultural, ponto chave da sociologia de Pierre Bourdieu e seus seguidores. Este afirma que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior às demais, já que, em perspectiva antropológica, não há uma razão objetiva e universal capaz de fundamentar os valores e sentidos que orientam cada grupo social. Suas atitudes e comportamentos são arbitrários, e vividos como os únicos legítimos:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”. (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 29)

A escola é também portadora de uma cultura que não pode ser definida objetivamente como superior, pois essa nada mais é do que a conversão de um arbitrário cultural, entre os muitos existentes no mundo social, em cultura legítima. Mas, apesar de arbitrária, é socialmente reconhecida e universalmente válida. Esse arbitrário cultural se impõe na mesma proporção em que é ocultado, já que assim a hierarquia social torna-se legítima. O que Bourdieu afirma é que ao apresentar-se

como neutra, ela dissimula seus vínculos com a cultura dos grupos dominantes, e exerce uma violência simbólica sobre os alunos dos grupos menos favorecidos, pois é reconhecida como legítima, natural e positiva, a qual se deve aderir (Nogueira & Nogueira, 2002). Nessa ótica, os alunos que apresentam os maiores problemas de aprendizagem e de comportamento, como os alunos do Autonomia, seriam aqueles que estariam mais distantes do arbitrário cultural representado pela escola.

Porém, a escola não é portadora apenas de um arbitrário cultural, mas também de uma forma de transmissão da cultura que exige um certo tipo de socialização, caracterizada por ritmos e tempos específicos, operando fora da vida social comum, sob o olhar de especialistas adultos, que estabelecem relações exclusivamente pedagógicas com os alunos (Vincent et al, 2001). O que esteve em jogo, portanto, na relação entre esses alunos e a escola, não foi apenas a questão da cultura, mas de lógicas de socialização conflitantes, operando desde a infância, que ao longo dos anos resultaram em processos de estigmatização, fazendo com que estes acumulassem anos de defasagem.

À medida que estes alunos cresceram e entraram em novas relações sociais e espaços, já que estão todos saindo da adolescência, namorando, casando, trabalhando etc., aquela relação conturbada com a escola precisou ser retomada em novos termos, conforme afirma Joana, aluna da turma A3: “Me arrependo, hoje eu vejo o resultado da bagunça que eu fiz, vejo os meus amigos que estudavam comigo já acabando os estudos e eu aqui, acabando os meus estudos ainda, entendeu? ”.

Não há elaboração por parte de alunos e professores a esse respeito. Os professores elaboram um discurso que esperam ser interiorizado pelos alunos. Mas o que os docentes chamam de socialização e os alunos descrevem como “estar mais tranquilo”, “eu mudei”, “estou estudando agora”, “não falto mais”, “não faço bagunça”, “eu era respondona” etc., é resultado desse novo contexto no qual vivem esses alunos, mediado por várias experiências, entre as quais a escolar, mas não mais exclusivamente.

A escola exigiu, ao longo dos anos, que os alunos atribuíssem certos sentidos à escolarização, mas como, entre as famílias menos favorecidas e a escola, existem diferentes formas de estar com o aluno, examinar a aprendizagem, se comunicar e regular os comportamentos, a não correspondência a estas expectativas escolares foi importante fator que acarretou o fracasso, daí o juízo moral e a punição

dos comportamentos. Thin (2006) alerta que o que está por trás de questões como esta é o fato de que não se deveria ter visto a socialização destes alunos pela ótica da incoerência, negligência ou anormalidade, pois só as podemos considerar como desviantes a partir do confronto com a lógica da socialização escolar, já que a socialização é diversa, a partir dos pertencimentos e trajetórias dos grupos sociais. Os diferentes tipos de socialização também deveriam ser considerados arbitrários, tanto quanto o capital cultural que deles resulta.

Os alunos também relatam um novo padrão de relação com a autoridade. Quando descrevem seu comportamento nos anos anteriores, quando eram menores, deixam claro características que, conforme Thin (2006, p. 218), são típicas da socialização das famílias populares: a necessidade de a autoridade estar fisicamente presente para impedir os atos inadequados. Hoje, os alunos do Autonomia, mediados por novos processos sociais, apontam para a transformação deste tipo de comportamento: “É rapaz, eu tacava o terror, não tinha um dia que eu não estava na secretaria. Pô, chegou a ter, chegou o momento de chegar carta do Conselho Tutelar em casa, cara” (José, aluno da turma A3).

O diálogo informal com duas alunas permite observar a importância da circulação por novos espaços sociais como forma de desenvolver novos comportamentos. Elas trabalhavam em um fast-food, perderam o emprego, segundo elas, por problemas de comportamento e má relação com a autoridade. Não conseguiam se submeter às regras e interiorizar normas. Assumiram a responsabilidade pela demissão, e refletiram no interior do programa, em conversas com o professor, sobre a necessidade de “ser diferente”.

Esse tipo de mudança marca as relações sociais dos alunos, fora e no interior da escola, principalmente com os professores. Os alunos descrevem ricamente a mudança na relação com o docente. É muito significativa a mudança na narrativa da experiência com o professor. Se no fluxo regular os alunos não mantinham boas relações com os professores, no Autonomia não há sequer uma descrição negativa desta relação. Ao contrário, ela é muito positiva. Se no conjunto de dados só há quatro citações relativas à boa relação professor x aluno no ensino regular, no que se refere ao Programa Autonomia esse número sobe para vinte e seis citações, conforme o gráfico da página quarenta e três.

No interior do programa, essa relação mais próxima com o docente parece mitigar os conflitos entre os ritmos e tempos extraescolares e a escola, além de

permitir um melhor gerenciamento da vida escolar pelos alunos, com a realização de tarefas, posturas de maior atenção e participação, conforme observei.

Essa proximidade faz com que os alunos associem o professor do Autonomia ao único docente que tinham no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e que diziam preferir. Parece que quando eram alunos do primeiro segmento, eles conseguiam administrar melhor a vida escolar ou eram mais assistidos pelas suas famílias. Esse aspecto não foi muito explorado por mim, mas há indicações de que algo se perde no momento em que transitam para o segundo segmento e necessitam lidar com seis ou oito docentes, várias disciplinas e horários fragmentados. Uma das alunas expressou que não desejaria voltar ao ensino regular pois temia “embaralhar” tudo de novo na sua cabeça, em referência à maior complexidade da condução do cotidiano escolar. Ter um único professor facilita o gerenciamento das rotinas escolares e minimiza os problemas causados por essa não adequação.

O professor do programa também faz essa associação com o docente do primeiro segmento, e atribui a isso a possibilidade de não se restringir a ministrar apenas os conteúdos, mas de poder dialogar sobre a vida, o futuro e as oportunidades. Isso é descrito como muito positivo:

Eu me sinto como um professor de primeira a quarta série, pelo que eles conversam com professores de primeira a quarta série, que está no cotidiano com o aluno, e que sabe tudo da vida do aluno. O aluno chega e fala que brigou hoje em casa, que teve problema com várias questões sociais, isso que no regular você quase não tem, porque você entra dois tempos e sai fora, e não tem como manter essa relação. (Professor Paulo)

Os professores enfatizam que o contato cotidiano com o aluno os permite conhecer melhor a sua realidade e estar mais próximo. Os alunos sentem-se acolhidos e valorizados. As observações confirmaram esse aspecto. Não foram poucas as conversas que presenciei sobre problemas enfrentados pelos alunos na família ou trabalho. Nas entrevistas com os professores são vários os relatos de situações particulares para as quais o docente tem um olhar de maior compreensão e tolerância, o que não acontecia na trajetória regular. Maria, aluna da turma A1, ressalta o quanto é positivo ter um só professor:

Maria: Eu acho melhor, eu já gostava quando era um professor só.
Entrevistador: E quando foi um professor só?
Maria: Foi no ensino fundamental.
Entrevistador: Até a 4ª série?
Maria: Isso.

O maior contato e interação só são possíveis porque o professor é polivalente e leciona todas as disciplinas. Contudo, a literatura faz críticas justamente a esse respeito. Sob a ótica de especialistas, e na análise que apresentarei adiante, esse é um dos pontos críticos deste tipo de intervenção. Mas o professor polivalente parece não impactar a percepção dos alunos de forma negativa, muitos deles nem sabem a disciplina na qual o professor é formado e acreditam que ele é professor de todas as matérias, como no primeiro segmento. E, mesmo quando informados por mim nas entrevistas sobre essa questão, apesar do espanto de alguns, afirmam que o professor explica todas as matérias, mesmo sendo professor de uma disciplina apenas, ou como diz José da turma A3, o professor “se vira nos trinta” e esclarece as dúvidas.

É, portanto, considerada uma das vantagens do programa a relação positiva com o docente e o fato de se ter um só professor. Isso colabora para a reorientação do comportamento e algum ganho de aprendizagem. Estudar no Autonomia é percebido como bastante vantajoso, mas não fica muito claro para o aluno o porquê de ele achar que estudar no Autonomia é melhor, excetuando-se os aspectos apontados.

Eles fazem pouca diferenciação entre o programa e o ensino regular quando indagados sobre as aulas e a metodologia de trabalho. Tudo é sempre muito atrelado à relação com o docente: “... o professor, ele dando aula de Autonomia, é diferente dele dando aula no regular. Acho que até se você perguntar para o professor Paulo ele não vai saber explicar muito bem. Entendeu?” (Pedro, aluno da turma A3)

A metodologia do programa é destacada como muito positiva pelo professor Roberto. Contudo, ele atribui seu maior ou menor êxito à experiência que o professor possa ter com outras disciplinas que ela já tenha lecionado. Isso soa contraditório, pois os docentes são habilitados em uma única área, o que implica não dominar outros conteúdos. Demonstra então a fragilidade da atuação do professor polivalente em contraposição à percepção menos problematizada dos alunos. Por outro lado, os professores da escola Creta não conseguem executar a

metodologia do programa conforme proposta. Isso ocorre principalmente em virtude de o horário no turno da noite ser bastante reduzido. O que os docentes fazem é adaptá-la a essa realidade. Isso não fica muito claro nas observações que realizei, de modo que os alunos pensam que a aula é como no regular, cuja principal diferença é a utilização das teleaulas e o maior diálogo entre professor e aluno. Os alunos acham as vezes que nem estão estudando: “Poxa, eu gosto do Autonomia porque é um tipo de ensino que você aprende que você nem percebe, você vai assistindo as teleaulas, é uma coisa diferente” (José, aluno da turma A3)

A Metodologia Telessala foi desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho como uma prática pedagógica de ensino presencial mediada por um professor, utilizando livros e teleaulas do Telecurso. Desde 1995 essa metodologia é aplicada no atendimento de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica e aos que se encontram em defasagem idade-série. Em parceria com os sistemas educacionais, a Fundação Roberto Marinho promove as capacitações dos professores que atuam nos programas que utilizam essa metodologia, cujo compromisso é desenvolver a autoestima, a autocrítica e a autoavaliação. (Fundação Roberto Marinho, p. 11). O professor é apresentado na proposta como agente de uma educação progressista, multicultural e libertária, em uma relação próxima com a concepção antropológica de cultura, na tentativa de promover um nexo entre educação e culturas. Cultura, entendida como toda produção humana que se manifesta de infinitas formas.

Afora os pressupostos teóricos que orientam a Metodologia Telessala, o desenvolvimento das aulas deveria ocorrer de modo a assegurar a aprendizagem cooperativa, com ênfase em perguntas, diálogos, debate com confronto de posições diferentes e sistematização da aprendizagem, apoiadas na utilização dos materiais do Telecurso, mapas, jornais, revistas, materiais de papelaria.

O trabalho em sala deveria ser organizado em torno de equipes de trabalho que possibilitariam a autogestão e o trabalho coletivo. Essas equipes e suas funções são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 14: Equipes e funções da Metodologia Telessala

Equipe	Função
Socialização	“Participa do planejamento de dinâmicas de integração para o início das atividades, promove vivências coletivas e de apoio para a construção do grupo de aprendizagem. Favorece o relacionamento interpessoal, a criatividade, a solidariedade e o compromisso com o bem coletivo”
Síntese	“Apreende e sistematiza os destaques das aprendizagens construídas e apresenta-os. Valoriza a produção individual e coletiva; fortalece a capacidade de síntese e de expressão; contribui para a manutenção dos focos principais e o estabelecimento de prioridades”
Coordenação	“Planeja e organiza as atividades diárias, verifica os equipamentos, distribui os materiais e cuida do bem-estar de todos. Contribui para o desenvolvimento de responsabilidades com o ambiente coletivo, de competências para organização e gestão e de atitudes proativas. ”
Avaliação	“Fortalece a corresponsabilidade de todos em relação aos resultados. Reflete sobre o dia ou período de atividades, permite aos educandos identificar avanços, dificuldades e possibilidades de melhoria. O trabalho gera indicadores importantes para a reflexão do educador sobre a construção do grupo. ”

Fonte: Metodologia Telessala. Disponível em: <http://54.225.231.68/wordpress/metodologia/>. Acessado em 06/01/2015.

Cada aula se iniciaria com uma atividade problematizadora que despertaria o interesse pela aula, seguida da exibição da teleaula, cuja função é introduzir os conteúdos apresentados em situações do cotidiano, de forma objetiva e contextualizada, seguindo o roteiro sistematizado no esquema a seguir:

Esquema 3: Dinâmica da sala de aula do Programa Autonomia



Fonte: Metodologia Telessala. Disponível em: <http://54.225.231.68/wordpress/metodologia/>. Acessado em 06/01/2015

As adaptações a esta proposta são, na verdade, uma redução da exposição aos conteúdos pedagógicos e uma limitação à apresentação destes conteúdos de forma diversa daquela que fora experimentada no ciclo regular de ensino. Daí a fala dos alunos sobre as aulas no Autonomia serem normais, apenas com o uso do vídeo. Isso é agravado pela não oferta de todos os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades, como material de papelaria, livros em quantidade suficiente e os próprios DVDs do Telecurso que a unidade escolar não possui em sua totalidade, e nem sempre são disponibilizados pela supervisão do programa:

Algumas vezes ficam faltando algumas apostilas, algumas vezes ficam faltando teleaulas, mas aí entra aquela situação que a gente já conhece perfeitamente e que você tem algumas soluções que você implementa e que dão certo. É a situação de você conseguir esses materiais em outra unidade de ensino, trazer para cá para suprir essa necessidade. (Professor Roberto)

Porque dizem que na primeira turma vem material novo. Na segunda turma é o cata-cata, do que foi entregue. Aí não chega para todo mundo. Por exemplo, os DVDs... (Professor Paulo)

Também não foram formadas em nenhuma das turmas as equipes de trabalho, de modo que os alunos ignoram essa dinâmica. Em conversa informal com a supervisora das turmas do Autonomia da escola Creta, a mesma afirmou que essa realidade é bastante comum em turmas do programa que funcionam à noite e em áreas com maior incidência de violência.

Não obstante aos apontamentos acima, a principal diferença entre o regular e o Autonomia, que é o uso das teleaulas, é uma vantagem na ótica de alguns alunos, já que elas permitem visualizar imagens, pesquisas, gráficos etc., recursos que, nas críticas que os alunos fazem, são pouco utilizados no ensino regular, de modo que a teleaula pode facilitar a aprendizagem. O encaminhamento didático e a prática da revisão presente nas teleaulas também são destacados como positivos. O método da teleaula é visto como uma inovação que facilita a aprendizagem, não obstante os vídeos exibidos serem gravações antigas que despertam risos nos alunos por causa das roupas da época, penteados, atores etc., mas que, quando comparados ao método tradicional das salas de aula da escola Creta, onde o aluno se restringe a copiar, abre de fato novas possibilidades, como afirma Aline, aluna da turma A3:

Ah, porque no vídeo ele explica mais, ele dá mais exemplo, mostra, por exemplo, se for uma aula do corpo humano, eles mostram o corpo humano. Já na sala de aula não, o professor, ele só fala, a gente fica procurando entender. Mas, já na vídeo-aula, eles mostram o corpo todo, mostra por dentro, os órgãos. Para mim é melhor.

O conteúdo, segundo esses alunos, é apresentado de forma mais organizada e didática do que quando o professor explica. Mas a utilização da teleaula não escapa da rotinização das atividades, o que por vezes também desencadeia cansaço nos alunos. Embora muitos tenham elencado vantagens no uso do vídeo, a observação das aulas permite perceber variações no nível de atenção, que embora tenha melhorado, como apontei anteriormente, não exclui certo grau de desinteresse que solicita a constante intervenção do professor para explicar o que foi apresentado ao fim da exibição da aula:

Já assisti umas trezentas teleaulas já, umas trinta, só, eu já assisti umas trinta e nove teleaulas só de geografia assim no ano. Vai enjoando, vai cansando, com o tempo você cansa. Cansei já. (Pedro, aluno da turma A3)

A intervenção do professor é o que diminui os aspectos negativos do uso da teleaula para outros alunos. Eles não entendem o que é narrado nas aulas e apenas ao fim, com a explicação do docente, é que se assegura algum entendimento do conteúdo. Segundo os alunos, os professores insistem na explicação até que todos entendam. A experiência com a teleaula parece, portanto, controversa, enquanto alguns a descrevem como bastante positiva, outros narram grande dificuldade em acompanhá-las: “Não gosto, não gosto muito não, ficar falando assim na televisão, eu acho que eu perco muito... Distração... não consigo focar, só foco quando ele mesmo explica” (Joana, aluna da turma A3).

A prática de se dedicar mais tempo ao diálogo e à conversa a respeito do conteúdo e do cotidiano torna as aulas mais interessantes. Elimina aquele peso da obrigação e gera mais prazer. E, embora se tenha limitações, na percepção dos alunos cansados do ensino regular e marcados pelas múltiplas repetências, elas são facilmente superadas pela maior interação e aprendizagem de outras questões. A aprendizagem em termos de conteúdo permanece deficitária, mas a aprendizagem de questões extraescolares e orientação para a vida é muito forte:

... eu estava muito cansado do negócio de ficar escrevendo, também porque o Autonomia é menos, menos material, menos livros, são mais fatos, mais ideias, entendeu? Porque no Autonomia você não está lidando com crianças, você está lidando com adultos, entendeu? Então é mais papo, mais conversa, mais conscientização das coisas, entendeu? Aí eu comecei a gostar também por causa disso. (Pedro, aluno da turma A3)

A possibilidade de conversar é assegurada pelas atividades que permitem maior interação, já que há ênfase nos trabalhos de grupo, como oportunidade de se trocar ideias e colaborar. Os alunos acreditam que isto torna mais fácil a aprendizagem. Ser tratado como adultos também é um traço de distinção positivo apontado.

Até aqui, procurei mostrar que a experiência vivida pelos alunos no interior do Programa Autonomia pode ser lida prioritariamente pela ótica da adequação dos comportamentos que favorecem a aprendizagem. Contudo há uma tensão entre a percepção dos professores, que atribuem grande peso ao programa na obtenção desta adequação, e a percepção dos alunos que a reputam também a experiências extraescolares. A seguir, quero discutir as perdas e os ganhos, concretos e simbólicos, de se estudar no Programa Autonomia.

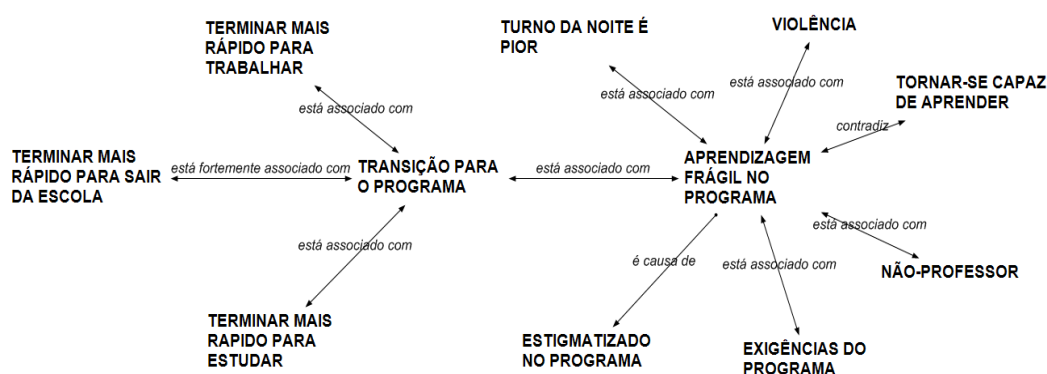
6. TERMINAR PARA SAIR: AS PERDAS E OS GANHOS DE UMA INCLUSÃO SUBALTERNA

... aquilo que mais comumente damos o nome de exclusão se insere no âmbito dos cada vez mais degradados e degradantes processos de integração. Ou ainda, aquilo a que mais frequentemente se vem dando o nome de exclusão passa pela redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho, particularmente, e na vida social em geral. (Peregrino, 2010, p. 71)

No capítulo quatro trabalhei com a noção de exclusão e com o mecanismo principal pelo qual ela operou ao longo do ensino regular, na ótica de professores e alunos: a penalização dos comportamentos divergentes. Já no capítulo cinco, discuti a percepção do Programa Autonomia como oportunidade de inclusão e adequação dos comportamentos assegurando ganhos de aprendizagem. Neste último capítulo meu objetivo é matizar um pouco a oposição entre exclusão e inclusão por meio da investigação das perdas e ganhos identificados pelos alunos, ao serem inclusos nas turmas do Autonomia.

Foram as questões em torno da transição para o programa que começaram a apontar para os ganhos que os alunos julgavam que teriam ao aderir a sua proposta, como procuro mostrar na rede semântica que analiso neste capítulo, na qual a categoria empírica “Terminar mais rápido para sair da escola”, que soma cinquenta citações, conforme gráfico da página quarenta e três, está fortemente associada à “Transição para o programa”. É por essa relação que começo a análise das perdas e ganhos:

Esquema 4: Rede semântica perdas e ganhos



Os dados produzidos nos permitem perceber que uma das principais razões para aceitar a inserção no Programa Autonomia é o desejo de terminar para sair da escola. Quando os primeiros sinais desse desejo começaram a aparecer nas observações, imaginei que estariam fortemente associados à necessidade de trabalhar, dada a precariedade das ocupações dos alunos no mercado de trabalho. Obviamente eu estava raciocinando a partir da lógica das classes escolarizadas que reconhecem claramente a relação entre escolarização e o mercado de trabalho, mas eu não tinha a noção de que essa associação era um processo que estava ocorrendo ainda de forma incipiente no interior do programa, conforme discuti no capítulo anterior: a dupla coerção exercida pelo futuro incerto no mundo do trabalho e pelo passado de fracasso no interior da escola, estimulando a melhora dos comportamentos. Supunha que essa relação era tão clara para eles quanto para mim e os professores do programa.

Para os alunos era diferente. Embora já se apresentassem dados que indicavam também um desejo de ter funções melhores no mercado e até mesmo continuar estudando, esses eram minoritários frente às cinquenta ocorrências sobre “Terminar para sair da escola”, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4: Comparação entre as categorias "Terminar mais rápido"



Em todas as entrevistas realizadas e durante conversas informais, os alunos relatam uma grande vontade de deixar o espaço escolar, e a palavra “alívio” em relação à sensação que teriam ao chegar ao fim do curso foi frequentemente utilizada. Isso pareceu-me em princípio contraditório com a descrição feita sobre a experiência vivida no interior do programa, que era mais significativa e prazerosa, como se a experiência escolar nunca tivesse sido tão boa, contudo parece que não

foi suficiente para apagar o desejo de deixar a escola e dizer um basta a ela, como resultado de todos os processos de reprovação, estigmatização, exclusão e abandono. Os professores confirmam esta percepção ao descrever o interesse do aluno que ingressa no programa:

Eles estão cansados porque eles vinham patinando entre as séries, e queriam sair da escola logo, queriam terminar. Então achavam que em vez de fazer em três anos, fazer em dois era vantajoso. A ideia principal de quem veio era essa, era por ser vantajoso, ganhar um ano, não ficar mais um ano na escola. (Professor Paulo)

Os alunos justificam esse desejo descrevendo uma experiência desgastada com a escola, como diz Pedro, aluno da turma A3: “A escola já deu o que tinha que dar! Estou com idade que já era para eu estar no... o quê? No quinto semestre da faculdade”. Porém, ele é um dos poucos que atrelam o desejo de sair a alguma expectativa futura, os demais expressam a vontade de deixar a escola sem essa relação: “Estudar... não aguento mais estudar! Era para eu ter terminado há muito tempo, como eu fui burra! ” (Joana, aluna da turma A3). Nem mesmo, como indiquei anteriormente, existe relação clara com o mercado de trabalho:

Não, o que a gente vê mais são eles [quando questionados]: “amigo, qual é o teu objetivo? Fala aí o que você está objetivando aqui com o nosso programa? ”, aí ele conta algumas coisas: “...não, é porque eu estou atrasado...”. Essa é a primeira forma dele se comunicar: “eu estou atrasado, eu queria adiantar o meu estudo. Eu sei que aqui são dois anos, não é professor? São dois anos, dois anos só e eu vou acabar”, mas você quer trabalhar? “Não, quero trabalhar não” (Professor Roberto)

Quando relacionam o fato de terminar com expectativas de futuro, de forma mais clara, como Pedro: “Não estou com cabeça para a escola. Mas eu tenho vindo, tenho me esforçado para pelo menos acabar. Não é que eu vou abandonar, eu não vou. Eu tenho faculdade na frente. Mas escola, escola, isso aqui já deu...” ou de maneira vaga, confusa e descreditada, como Aline, da turma A1: “Trabalhar...Trabalhar, procurar... melhor... Se eu não for com... se eu não levar para a frente com a minha faculdade, né? Porque eu quero fazer, mas eu tenho muita dúvida”, terminar significa eliminar um entrave para outras realizações que estariam aguardando alguns deles para além de seus muros, sendo o Autonomia a forma de sair, já que a escola se constituiu como obstáculo: “... eu acho que é uma

puta de uma ajuda, sabe? Foi assim, um alívio para mim. Alívio, literalmente, para mim. Porque eu me aliviei de mais um ano aí que eu ia ter que estudar” (Pedro, aluno da turma A3).

Do ponto de vista do aluno, portanto, o grande ganho em ingressar ou em aceitar a sua inserção nas turmas do Autonomia é a questão do tempo, ou seja, terminar, nem que seja apenas para sair da escola. Do meu ponto de vista, essa visão parece bastante justificada pelo conjunto de experiências negativas vividas por esses alunos com a escola e, à medida que o tempo passou, a escola foi se tornando um peso, mantendo-os retidos no tempo e no espaço.

Mas o ganho tem uma dupla natureza: concreta e simbólica. Do ponto de vista concreto, os alunos poderão inserir-se no mercado de trabalho de forma mais competitiva, e como a maior parte deles já trabalha, os resultados serão logo percebidos, como afirma o professor Roberto: “aqueles mais conscientes, que tem uma visão melhor, vamos dizer assim, eles querem terminar porque eles querem ingressar no mercado de trabalho (...) sendo mais competitivos”. Mas o ganho de natureza simbólica é mais imediato, pois quando cotejam a trajetória no regular com a trajetória no programa, percebem que a oposição entre fracasso e sucesso foi finalmente vencida pelo sucesso. Os alunos sentem-se satisfeitos por saberem que são capazes de aprender e que são inteligentes: “...eu era inteligente, só que eu não usava a minha inteligência, eu só deixava ela guardada no canto, por quê? Porque ela já sabia a hora que ela ia ser usada, coitada. Então agora é a hora de ela ser usada” (Maria, aluna da turma A1). É como se os vencidos finalmente triunfassem, gerando uma percepção de sucesso e sensação de se estar aprendendo mais do que se aprendia no ensino regular. Esse êxito os coloca em uma posição mais confortável entre amigos e familiares.

Os alunos obtêm comprovações de seu aprendizado ao comparar suas notas com as dos alunos do regular. Muitos de seus colegas apresentam notas vermelhas, ao passo que os alunos do programa exibem sempre notas azuis. Eles não sabem exatamente como o professor chega a esses resultados, pois em geral não fazem provas, mas de qualquer forma a comparação lhes é vantajosa. Há também relatos que enfatizam certos conteúdos que nunca haviam sido assimilados e que finalmente foram aprendidos, como aprender matemática. Porém aquilo que é descrito como sendo um ganho é apenas a aquisição de competências elementares na disciplina, e incompatíveis com o nível de escolaridade em que se está:

É diferente, eu acho que a gente é o que mais aprende, porque se você for perguntar a um amigo meu... a nota dele está toda baixa. Aí eu falei para ele: “nossa olha a minha nota, baixa né? ”, (Com expressão de deboche) ...de estrela como a melhor da sala... (Maria, aluna da turma A1)

De toda forma, os alunos supõem aprender mais e melhor e sentem-se satisfeitos em descobrir que possuem essa capacidade, mas essa perspectiva não é compartilhada pelos professores desta forma tão simplificada, e a observação das turmas permite questionar essa percepção. Os docentes tecem observações a esse respeito, não obstante apontem que a autoestima dos alunos melhora, por se sentirem mais aptos e detentores das habilidades que até então não possuíam.

O que fica bastante evidente é que, no que respeita aos ganhos e às perdas, existe uma contradição entre a percepção do aluno e a dos docentes. Os alunos acreditam que concluirão o Ensino Médio com as competências relativas a essa etapa da escolaridade. Para manter sua autoestima elevada, essa percepção é incentivada pelos professores. De fato, há resgate parcial de certas aprendizagens, a inserção no programa dificulta a evasão destes alunos na transição do Ensino Fundamental para o Médio, e a posse do diploma de Ensino Médio assegurará uma melhor inserção no mercado de trabalho. Mas, se a disputa no mercado de trabalho, ou a continuidade dos estudos, exigirem certas competências e habilidades que deveriam ter sido asseguradas pelo processo de escolarização, a fragilidade das aprendizagens no programa pode pesar. Desta forma, a aparente equivalência entre os concluintes de um determinado nível de ensino, que a posse do diploma assegura, oculta desníveis significativos de quantidade e volume de capital escolar acumulados. A investigação da experiência destes alunos nas classes em questão permite suspeitar que suas aprendizagens são insuficientes e frágeis.

Dois elementos são importantes: um diz respeito às representações dos professores sobre os alunos, que os levam a enfatizar mais a socialização do que os conteúdos. Desde as conversas iniciais com os professores, e a partir da centralidade da questão do comportamento, ficou claro que a ênfase que eles dão ao problema da socialização os levava a não priorizar a aprendizagem. Por isso, se ela não é prioritária, os alunos aprendem menos.

O segundo elemento é o fato de o professor precisar suprir carências em termos de conteúdos mais elementares, deste modo ele "começa do zero", conforme

afirma a aluna Aline da turma A1, suprimindo essa deficiência, mas também implicando em uma não correspondência dos conteúdos ensinados com o nível de escolaridade que será concluída ao fim do programa. Além disso os conteúdos são mais concisos e há conteúdos não contemplados:

Porque ele começou do zero, e os outros professores não vão começar do zero. Se você não sabe é problema é seu. Que se dane! Se você chegou até aqui, está pouco se lixando para você, caga e anda. E o nosso professor não, ele começou do zero do zero mesmo, com a conta de menos, quando a criança começa na escola. Ele começou do começo... (Aline, aluna da turma A1).

Os professores como profissionais habilitados para o exercício do magistério dispõem de mais elementos para avaliar a questão da aprendizagem, por isso dou mais peso às suas percepções. Eles corroboram esta perspectiva e apontam a grande dificuldade em superar as lacunas na aprendizagem dos alunos. Afirmam que os alunos aprendem, melhoram, que alguns inclusive com muito esforço poderão até continuar a estudar, mas que, no geral, os conteúdos são muito deficitários:

Na aprendizagem não existe mágica, não existe mágica, um programa ou um projeto, seja lá o que for, que consiga com o público que nós temos, com a quantidade de situações que a gente enfrenta, não existe nenhum projeto que consiga atingir plenamente todos os objetivos, como eu te falei. Não consegue. Então os conteúdos ficam faltando e tu sente lacunas no aluno em termos de aprendizado (...) porque é mais difícil. Quando se trata de conteúdos você sabe que não existe mágica. Precisa de o aluno parar, ler muito, estudar muito para ele conseguir suprir essa deficiência que ele tem. Mas alguns alunos conseguem atingir, vamos dizer assim, os conhecimentos mínimos para continuar a estudar, entendeu? **Então qual é o produto que nós estamos tendo com o maior sucesso? Não é o conteúdo! Deu para entender?** (Roberto, professor da turma A1)

Além destas questões há outros aspectos que parecem comprometer a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, o fato das turmas funcionarem no turno noturno, em um bairro marcado pela violência. Em geral, as aulas do programa deveriam durar cerca de quatro horas com a execução de toda a metodologia e o funcionamento das equipes que apresentei sumariamente no capítulo anterior, mas na escola Creta o turno noturno funciona apenas por duas horas, entre às 19h e 21h, em grande medida por causa da violência no local. Esse

aspecto é relacionado pelo professor Paulo como um limitador da exposição dos conteúdos, comprometendo o aprendizado:

... eu sei que eles sabem muito mais coisas do que sabiam para a vida, mas não sei se essa aplicabilidade, essa coisa de passar no concurso, se eles vão poder. Porque precisaria de mais tempo para eles, né? Para poder chegar a isso. Nesses dois anos, porque imagina, eu tenho dois anos, fora a questão do noturno, que é uma dificuldade real, há pouco tempo para você passar o que é proposto pelo conteúdo do currículo ... (Professor Paulo).

Os docentes reconhecem também a grande dificuldade de um só professor transmitir todos os conteúdos de todas as disciplinas, o que prejudica a aprendizagem no interior do programa. Essa questão é relativizada pelos professores quando eles se identificam como monitores ou mediadores da aprendizagem, um não-professor, despiando-se da responsabilidade de dar conta da função de ensinar. Sempre que questionados sobre a questão dos conteúdos os docentes deslocam-se para esse papel, desenvolvendo um discurso de justificação que lhes garante uma posição mais confortável. Refugiam-se inclusive em um discurso vago sobre autonomia e inclusão, como se o objetivo do programa fosse “abrir portas” e caminhos para que os alunos continuem suas trajetórias de vida e estudo, dando-lhes ferramentas, mas sem muita clareza de que a não aquisição de competências e habilidades cognitivas, conhecimento da língua escrita e falada, da linguagem matemática e geométrica, além dos demais conhecimentos curriculares, compromete a inserção futura do aluno no mercado e no ensino superior.

A ideia de inclusão e autonomia é um pouco confusa no discurso dos professores. Pois se o programa deveria assegurar a aprendizagem de nível médio, mas não o faz, são remotas as possibilidades de permitir que esse aluno esteja em condições de competir no mercado de trabalho e de prosseguir em seus estudos. Desde o momento em que os docentes afirmaram que a aprendizagem não é o ponto forte do programa, mas sim a socialização, a contradição ficou evidente. A fala dos professores se desloca para o discurso da construção da “autonomia” para que o aluno crie uma consciência e busque por si mesmo suprir as lacunas que existem em sua aprendizagem, caso haja interesse. Os docentes pensam o programa e a inclusão como uma abertura de portas para a vida, a sociedade e o mundo do trabalho, mas sem conferir as ferramentas adequadas para tal:

Paulo: Eu não me sinto nem professor dessas matérias. Eu me sinto um articulador destas matérias, dentro do conceito, eu não sou formado em Química, não sou formado em Exatas, sou de Humanas, então as matérias de Humanas transitam bem comigo, Sociologia, Filosofia, História, até o Português, também. (...) O objetivo é abrir a porta do conhecimento, por isso o nome é Autonomia. O Autonomia é para que o cara possa ir atrás do conhecimento dele. E a gente só está abrindo a porta. Então eu não me sinto, antes eu ficava pensando assim, como é que o cara dá aula de Química? Mas eu não estou aqui para dar aula de Química. Eu me sinto abrindo portas para o conhecimento em Química.

Entrevistador: E os alunos entram por estas portas?

Paulo: Não sei. Eu assim ... dentro da sala de aula você diz?

Entrevistador: É, você disse: "Eu não me sinto professor, me sinto articulador", eu pergunto então, o que é ser articulador, o que é abrir essa porta?

Paulo: É mostrar, eu entendo dessa forma, mostrar para eles que o conteúdo dessas disciplinas é importante para o dia a dia deles, para o conhecimento básico deles, e aí fazer com que eles olhem com carinho, porque existe muita reserva com as matérias de exatas. Eles não têm tanta reserva com as aulas de Humanas que fluem tranquilamente.

Um dos elementos que observei é que a depender da área de formação do docente ocorre maior ênfase nesta ou naquela disciplina, como fica indicado pela fala do professor Paulo acima, que afirma não ter dificuldades nas disciplinas das áreas de Humanas. Isso decorre do fato de ele ser formado em História, ao passo que o professor Roberto, formado em Biologia, transitava com mais facilidade pelas disciplinas ligadas a ciências da natureza e exatas, fato confirmado pelos alunos que informavam que o professor trabalhava mais com matemática. Quando questionei sobre essa dificuldade e os limites que ela impõe à aprendizagem, os professores reconheceram e afirmaram que as teleaulas, não suprem a necessidade relativa ao conteúdo que não dominam e acreditam que seria melhor haver um profissional da área.

Há então uma contradição entre a crença na aprendizagem e a percepção de sucesso e aquilo que os alunos efetivamente atingem. Sem associar ao provável déficit na aprendizagem, os alunos também relatam que os professores não os "obrigam" muito a estudar, pois é tudo mais leve e descontraído, podendo as atividades serem ou não realizadas, de forma certa ou errada, pois isso não tem impacto sobre sua avaliação, já que o programa é percebido como uma modalidade que não reprova. Os mesmos ignoram quais os critérios e exigências para se obter

a promoção no programa, mas tem a percepção de que elas são baixas e que tudo é muito fácil.

A exigência básica para a aprovação do aluno é não faltar às aulas e realizar os trabalhos, mas os alunos não conseguem explicar como também são aprovados os mais faltosos e relapsos com o curso. Contudo essa percepção crítica é velada, pois compromete o próprio discurso do aluno e sua crença em uma maior aprendizagem. Pedro é o aluno que melhor elabora essa percepção:

Aluno que eu vejo que não faz nada dentro da sala também passa, entendeu? Eu tenho esse jeito de pensar comigo, mas não é o correto de pensar, né? Até porque, esse meu modo de pensar pode prejudicar o professor, pode prejudicar o programa também.

(...)

Vão achar: “ah o Autonomia assim é uma merda, vai e passa qualquer um, entendeu?” A pessoa às vezes não sabe nem o que é verbo e passa no Autonomia. Entendeu? Pode prejudicar o professor e o programa também, porque vão achar que isso aí é para formar burro. Para formar aluno preguiçoso, que quer acabar logo com o estudo (...) que vai fazer o Autonomia que é rapidinho, entendeu? É só entrar lá, assistir a aula e acabou. (Pedro, aluno da turma A3)

Portanto, os alunos indicam também perceber uma certa fragilidade e frouxidão na condução do processo, mas elaborar com mais clareza esse pensamento comprometeria o próprio ganho simbólico que eles julgam obter, daí as reservas sobre esses comentários. Um único aluno, em conversa informal registrada em meu diário de campo, afirmou que o Autonomia não ensina nada. Alguns outros chegam a pensar que no ensino regular aprenderiam mais. Há então certa contradição entre afirmar que se aprende mais e melhor e essas percepções periféricas em seus discursos.

Em alguns momentos os alunos podem, a critério do professor, realizar provas: “Avaliação funciona com eles através de trabalhos. É muito mais em forma de trabalhos do que em provas específicas” (Professor Paulo). Eles recebem uma nota relativa à sua aprendizagem em cada disciplina, mas esta nota não está relacionada apenas a provas, mas a todas as atividades realizadas:

Frequência, participação, interesse cara, a participação que conta mais não é cara? E o trabalho em grupo, porque o que se dá é isso, participação e trabalho em grupo e essa frequência direitinho, tudo certinho. (José, aluno da turma A3)

Ele passa muito trabalho, bastante trabalho mesmo. Então a dinâmica do Autonomia sempre é essa, começa com a teleaula, vai para a explicação, depois tem um trabalho sobre a teleaula. Um trabalho ou uma matéria em si. Muito mais trabalho do que prova, dever...

(...)

Às vezes eu não faço os trabalhos da teleaula não! Às vezes eu faço em casa, às vezes eu não faço, mas eu nunca fiquei sem nota por causa disso. (Pedro, aluno da turma A3)

Quando questiono os professores a esse respeito, a explicação que obtenho está atrelada a alguns aspectos. Primeiro, à questão da oportunidade discutida no capítulo anterior: o programa é para resgatar os excluídos, portanto a “porta” deve ser mantida aberta, mesmo para aqueles que são mais negligentes com o curso. Vale lembrar que nas turmas com cerca de 20 alunos, o número de assíduos gira em torno de 12. Um outro aspecto, segundo o professor Roberto, é que os alunos podem ser promovidos de um módulo para o outro, mesmo sem terem adquirido as competências necessárias, já que é possível complementar o processo no módulo seguinte, o que não necessariamente ocorre, pelo próprio reconhecimento dos docentes de que o programa não supre as carências de aprendizagem. Isso significa que aquela aprendizagem, mesmo de conceitos básicos e incompatíveis com o nível de escolaridade que vai ser obtido, não é garantida a todos.

Essa flexibilidade de você poder acompanhar em um segundo módulo algumas atividades que eles deixaram de fazer é muito prático e isso dá a possibilidade do aluno se sentir, ainda, incluso no sistema. Quer dizer, ele não foi eliminado. Então, ele está indo agora para o segundo módulo, está deixando... deixou algumas atividades sem fazer e isso mostra que ele não tem o conteúdo suficiente para continuar. Porém, quando chega o segundo módulo, existe toda uma alternativa que você pode utilizar para você complementar essas atividades que ele deixou de fazer. Então todos que frequentaram as aulas foram aprovados para o segundo módulo, sendo que três ficaram com essas atividades para serem aplicadas no segundo módulo.

(...)

Aí ele continua, e se continuar retido ele passa, realmente, para o terceiro módulo até se salvar e se incluir perfeitamente esse aluno no programa. (Professor Roberto)

Existe ainda uma questão de cunho administrativo: cada turma deve ter no mínimo quinze alunos sob pena de ser fechada caso não atinja esse coeficiente, daí os professores reconhecerem tacitamente que essa questão também exerce certa pressão, pois ter uma turma fechada implicaria a perda da vaga no programa, com prejuízos financeiros, pois o docente da rede estadual que atua no programa recebe uma Gratificação por Lotação Prioritária que dobra seu vencimento.

Por fim, as atividades em sala, os trabalhos que são a base da avaliação, deveriam ser realizados e mediados por recursos que a escola não oferece, como cartolinas, cola, acesso à internet, confecção de murais. Esse ponto é muito deficitário no cotidiano das turmas. Durante as observações apenas uma vez na turma A3, foi realizado um trabalho com papel pardo e canetas pilot. Nas demais ocasiões, a dinâmica da aula restringia-se à exibição da teleaula e à discussão do que foi exibido e à realização de algum exercício nos moldes do que é feito no Ensino Regular. Segundo a supervisora das turmas do Autonomia na escola Creta, “cada escola é uma escola, cada turma é uma turma”, mas ela percebe maior precarização na oferta do programa à noite. Em algumas escolas, em geral diurnas, segundo ela, “você chega e fica maravilhado”, pois “o programa funciona, as paredes estão cobertas de trabalhos, a metodologia funciona”. Diante de seu relato, lembrei das imagens do Autonomia nos sites da secretaria Estadual de Educação, veiculadas como sinal do êxito do programa, que acabam por impor à coletividade uma imagem homogeneizada como se fosse assim em todo lugar.

Essa pesquisa não utilizou dados de proficiência baseados em exames padronizados para averiguar a questão da aprendizagem, até porque esses dados não existem a respeito dos alunos do programa, e não fazia parte dos meus objetivos de pesquisa aferir quantitativamente esta questão, mas a observação e as entrevistas permitiram produzir os dados acima que pelo menos colocam sob suspeita os ganhos de aprendizagem. Logo, o principal ganho para o aluno é a conclusão da escolarização básica de forma mais rápida, e a principal perda, que parece compensada pela questão da aceleração, é a aprendizagem frágil no interior do programa.

Esta situação parece apontar para a não superação do estigma vivenciado pelos alunos, apenas para a modificação da forma como ele se manifesta. O fato parece ser que a oportunidade se configura como uma cilada que assegura a rota mais curta, mas que precariza ainda mais uma aprendizagem já bastante sacrificada.

As turmas do Autonomia são vistas pelas demais turmas como bagunceiras, que conversam excessivamente, mas alunos atribuem essa característica a uma maior intimidade que possuem com o professor, o que não ocorre nas turmas regulares, mas durante as observações não presenciei nenhum momento de conversa ou “bagunça” fora do comum. Segundo os alunos, em ocasiões anteriores, transtornos ocorridos no turno noturno foram atribuídos aos alunos do Autonomia sem a devida comprovação. Por outro lado, os alunos são vistos pelos colegas do regular como aqueles que não aprendem nada e que passam direto. De alunos repetentes, atrasados e bagunceiros, os problemas da escola, que foram “convidados” a aderir à oportunidade oferecida por meio do Programa Autonomia, eles agora se convertem nos alunos do “programa que não ensina nada”, interessados apenas em terminar mais rápido. Os alunos negam essas características, mas a análise anterior de seus discursos corrobora essa percepção:

... os amigos que andam com a gente, esse amigo eu sei por que ele anda comigo, ele fala, e uma vez a gente escutou o amigo dele também falar comentando: “esse povo não aprende nada” que não sei o que... Sabe de nada inocente! Coitado dele.
(Maria, aluna da turma A1)

Há forte estigma na comunidade escolar sobre o Autonomia como sendo apenas uma estratégia para limpar a escola dos alunos problemas onde ninguém aprende nada. Essa percepção é muito forte, e os alunos se ressentem disso e não concordam, pois afirmam sempre que aprendem mais. O estigma por estudar no Autonomia está presente entre os alunos do regular, entre os professores e nas próprias famílias que, associando o programa a cursos supletivos, acreditam que a redução dos conteúdos e o modo mais acelerado de desenvolvê-los compromete a aprendizagem e o sucesso futuro em provas, concursos etc.:

Quando eu vim lá do CIEP, onde eu estudava, acho que foi a diretora que falou que não era para eu fazer esse EJA [Autonomia] porque quando eu fosse fazer alguma prova de concurso eu não conseguiria passar, porque no negócio de EJA eles não ensinam direito as matérias. Foi isso que ela falou.

(...)

Na minha rua... os meus pais, eles também falam, quando a gente conversa, eles perguntam se eu estou estudando, aí eu falo que estou, “qual série?” Terceiro. Aí

eu nem falo terceiro, eu falo módulo né? Aí ele: “Ah, você não vai conseguir, não estuda direito, eles cortam as matérias no meio e esse tipo de coisa...” (Joana, aluna da turma A3).

Mas é bastante difícil aferir isso sem exames padronizados, pois será que os alunos iriam dizer que não aprendem? Isso não seria dar status de verdade ao estigma que sofrem? Ou também poderiam invalidar o ganho simbólico de se estar concluindo a escolaridade básica.

Porém os dados analisados até aqui podem significar a conjunção perversa entre o estigma e a pesquisa, já que do meu ponto de vista - levando-se em conta os próprios preconceitos que eu mesmo, como docente possa ter – a aprendizagem é muito frágil, o grau de exigência muito baixo, estando talvez relacionado com a maior percepção de êxito na aprendizagem: Um efeito colateral perverso dessa inclusão que classificarei mais adiante como subalterna.

Os professores da escola acreditam que programas como o Autonomia limitam a aprendizagem dos alunos, e que essa política não passa de estratégia de limpeza do fluxo escolar, isso faz parte do senso comum escolar, mas o professor Paulo pondera que após seu ingresso no Autonomia passou a ter várias questões sem resposta sobre o ensino regular. Será, indaga ele, “que há de fato essa diferença qualitativa entre o ensino regular e o Autonomia? ”:

Mas o que acontece no Regular? Como eles vem do Regular? O que é feito no Regular? Eu tenho várias perguntas que não estão respondidas, para poder dizer que a minha turma do Autonomia é pior que a turma do Regular. Tem um monte de gente que não atinge os resultados no Regular, que falta para caramba também, e tem aqueles que se destacam, e na minha turma do Autonomia tem aqueles que se destacam, tem alguns que se estivessem no Regular funcionariam do jeito que as pessoas entendem que deveria ser no Regular. (Professor Paulo)

Contudo, Paulo admite que no interior da escola as turmas do Autonomia estão colocadas à margem, como se não existissem, não sendo muito percebidas. É como se o programa existisse apenas pela obrigação de existir, por ordem do Estado. Os professores do programa inclusive não participam do conselho de classe e não há indagação nesse momento sobre o avanço dos alunos no programa. É como se não existissem: “Eu estou dizendo, é como se fossemos um corpo estranho ... acho que a escola não sabe ainda bem lidar com isso. ”

Entre essas perdas e ganhos não há mecanismos mais objetivos para avaliar seus resultados, apenas indicações como procurei apontar até aqui. O que parece certo é que os alunos, e essa é a minha questão, sentem-se de alguma forma atendidos e privilegiados obtendo a vantagem principal de poder sair da escola mais rápido. Não obstante a todos os “senões” que desenvolvi até aqui, os alunos produzem um discurso mais positivo a seu próprio respeito e têm elementos, como notas e aprovações sucessivas, que os permitem sustentá-lo e livrar-se, mesmo que parcialmente, do peso do fracasso e estigma que os marcava. Mesmo que tais ganhos, que da perspectiva dos sujeitos são muito concretos, possam ser questionados e relativizados, isso não diminui o reconhecimento de que há alguma vantagem para esses alunos.

Deste modo, entre a exclusão no interior que os sistemas de ensino operam, e a inclusão plena, há gradações em termos de obtenção de competências e habilidades sociais e acadêmica no próprio ensino regular, sendo os alunos do Programa Autonomia os que estavam na posição mais inferior nesta escala, marginalizados ao longo do processo e não apenas quando ingressaram nas turmas de aceleração.

Claro que é possível adotar como chave de leitura que a inclusão nestes tipos de programa significa uma espécie de solução final para um problema que parece insolúvel para a escola e para o Estado, que é a produção de contingentes de alunos defasados, e com baixa aprendizagem nos sistemas educacionais brasileiros.

Mas, do meu ponto de vista, as turmas do Autonomia da escola Creta podem ser vistas como uma rede que retém esses alunos, impedindo-os de evadir, encurtando sua permanência no interior da escola, já tão prolongada pelas sucessivas reprovações, por meio de uma inclusão subalterna (Martins, 1997) que lhes assegura algum atendimento às margens da instituição escolar, margens que estão, contudo, em seu interior. Isso é por eles visto como uma vantagem pois como afirma Bourdieu:

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. (Bourdieu & Champagne, 1997, p. 485)

Entre as contradições que podemos identificar está a obrigatoriedade da escolarização a partir de sua universalização no Brasil, ampliando o tempo de permanência dos alunos oriundos das camadas pobres no interior dos sistemas de ensino, e a impossibilidade de que essa permanência se estenda indefinidamente no tempo. Essa contradição é um problema para os órgãos governamentais, cujos impactos orçamentários são reais. É um problema também para as escolas, em face das inúmeras questões que ela enfrenta, administrativa e pedagogicamente. Mas é também um problema na perspectiva do próprio aluno defasado, cansado da escola, desmotivado e com baixa autoestima, que embora perceba vagamente a importância de se concluir a escolarização básica, encontra a possibilidade de concluir a escola e deixá-la, atendendo a esses dois interesses contraditórios, contudo necessários, em sua perspectiva.

O Programa Autonomia na escola Creta funcionou como lócus de solução destes múltiplos impasses em torno do problema da defasagem idade-série, por isso não devendo ser lido em uma perspectiva unilateral.

O que me parece claro é que “o destino dos mais fracos” foi concretamente negociado no interior da escola, de forma não tranquila e tensa, em um cenário de disputas entre os sujeitos no interior deste espaço (Peregrino, 2010) criando um circuito diferenciado, que retira o aluno defasado do fluxo regular e o inclui de forma subalterna no processo de escolarização.

A prática educativa desenvolvida no interior da escola em relação aos alunos mais fracos não pode ser lida apenas como reflexo da política governamental que deseja eliminá-los, melhorando seus índices (Arroyo 2000, p. 125) como se no interior da escola não houvesse sujeitos que negociassem concretamente suas proposições. Esses sujeitos também não devem ser vistos como atores livres dessa coerção externa oriunda da configuração atual dos sistemas educacionais.

O que ocorre é que a partir de uma política de correção de fluxo e aceleração da aprendizagem, implementada pelo órgão governamental, a escola, no seu interior, negocia quais alunos devem ser inseridos neste programa e o faz a partir das representações que tem a respeito das verdadeiras causas do atraso escolar. Essas representações, longe de ser apenas uma visão pálida da realidade, são o espaço onde o real é apropriado, assimilado, desencadeando ações de construção da realidade (Corcuff, 2001). A mediação entre a representação e ação concreta se deu a partir da ação dos atores concretos, como os funcionários da secretaria que em

grande medida selecionaram os alunos, e pela direção e coordenação, que parecem ter delegado essa função a estes funcionários. Por outro lado, esse encaminhamento parece corresponder às expectativas dos demais atores da escola, uma vez que os alunos encaminhados ao programa são aqueles que representavam o maior incômodo para a condução das aulas, devido a seus comportamentos, e um problema de difícil solução, pois eles obtinham desempenhos bastante aquém das expectativas, estavam estigmatizados como maus alunos etc. O melhor, portanto, do ponto de vista destes atores, era retirá-los do fluxo regular e acelerar sua “aprendizagem” e saída da escola, sob a lógica de uma ação de inclusão em favor dos já excluídos.

O que ocorre é que esses excluídos do interior da escola são aqueles que foram vítimas de um processo de degradação da oferta de um serviço pelo Estado, a Educação, que acarretou uma situação de eliminação gradual e de marginalização que, na ponta, resultou em uma “inclusão subordinada”. Esse conceito, que segundo Martins (1997) significa que o que em geral denominamos exclusão, na verdade são processos de integração degradada e degradante, matiza um pouco mais o conceito de “exclusão no interior” de Bourdieu, pois nos permite perceber de forma mais refinada a posição destes alunos na escola entre a exclusão e a inclusão proposta pelo Programa Autonomia, e um novo mecanismo de produção de desigualdades escolares operados no interior da escola.

Martins aplica o conceito de inclusão subalterna a processos sociais mais amplos, no contexto da sociedade capitalista. Afirma que a nova desigualdade produzida pelo capitalismo, notadamente a partir dos anos noventa do século XX, consiste em processos de desenraizamento e reinclusão no mundo do trabalho e na vida social em geral. Ele descreve um duplo movimento nas sociedades modernas, onde se exclui para em seguida reincluir em posição precária, instável e marginal.

Me aproprio dessa ferramenta conceitual utilizada em suas reflexões para pensar a escola como instituição que não deixa de estar imbricada nos processos de produção e reprodução de desigualdades sociais, procurando perceber, em seu interior, esse duplo movimento de que fala Martins, essa dinâmica de degradação/exclusão e reinclusão/subalternidade, para além de uma mera discussão semântica ou debate diletante em torno de conceitos, pois parece-me que a noção de inclusão subalterna ajusta-se melhor àquilo que os dados produzidos me permitiram desenvolver.

Meu escopo de trabalho foi a situação do aluno no interior da escola investigada, tentando analisar suas percepções sobre a trajetória escolar e a inserção no programa de aceleração, mas também objetivei pensar sobre o programa na clivagem entre os conceitos de exclusão e inclusão.

Desta forma, a afirmação de Bourdieu e Champagne (Bourdieu & Champagne, 1997, p. 485) de que a escola passou a ser habitada por excluídos potenciais pode ser refinada pela observação do processo de inclusão destes alunos nestas classes de aceleração, já que, diferente também do que afirma Bahia (2012) ao falar em “reclusão dos excluídos” e Nazari (2012) ao falar em “falsa inclusão”, estamos diante de uma redefinição de posições. Ou seja, os excluídos em potencial foram convertidos em incluídos subalternos.

Essa diferenciação é importante pois o termo exclusão é utilizado de forma por vezes indiscriminada para caracterizar processos de degradação de diversas formas de relação social, no mundo do trabalho e também em relação à desigualdade de distribuição dos serviços públicos como educação, transporte e saúde. Por vezes serve para designar os próprios atores sociais, como os alunos deste estudo que fracassaram na escola. (Peregrino, 2010, p. 64-65).

Aplicar de maneira ampla e imprecisa o termo exclusão a situações, processos ou aos próprios atores, acaba por comprometer a nossa compreensão e a não definir coisa alguma. Neste estudo, da perspectiva dos alunos investigados e dos seus professores, há ganho, pelo menos relativo, em ser incluído no Programa Autonomia. Desta perspectiva, o conceito de exclusão não é suficiente para captar as nuances desta realidade social. O termo pode funcionar como categoria analítica pré-construída, apontando quase que exclusivamente para a noção de descarte sem, contudo, permitir perceber as situações de degradação ocultadas sob o uso indiscriminado do conceito. Quando, ao invés de ceder aos direcionamentos quase automáticos que o uso mecânico do conceito pode ocasionar, é possível resgatar a dimensão do vivido e perceber, como afirma Martins que:

O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse movimento as está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestem em face de privações, injustiças, carências. (Martins, 1997, p. 16-17)

Essa inclusão subordinada significou a reconfiguração da posição deste aluno, assegurando sua permanência por meio de uma forma precária de inclusão, circunscrevendo esses jovens no interior da escola. O contraditório, e que parece ser uma ironia perversa, é que esses alunos se sentem melhor atendidos, acreditam mais em si, acreditam que aprendem, mas essa crença não parece suficiente para fazer com que esqueçam de que o que eles desejam mesmo é terminar para sair.

Querem terminar, não pelas razões mais comuns a outras pesquisas, que apontam certa ausência de sentido na escolarização média, um desejo de superá-lo e realizar algo mais significativo fora da escola. Dados desta natureza não foram muito presentes no discurso dos alunos, mas um desejo de sair porque foram estigmatizados, incompreendidos e fracassados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos ao final de um processo de pesquisa, chegamos sob o imperativo dos prazos, sob o signo da dúvida e das questões que permanecem em aberto. Certamente não deve ser incomum a sensação de que outros aspectos e vieses poderiam ter sido melhor analisados, enriquecendo o resultado do trabalho. O fim, portanto, é apenas o começo de uma trilha que não se encerra. Daí, portanto, espero que a leitura dessa dissertação possa colaborar para a compreensão de um processo social, mediado pela escola, que é a educação, mesmo que em caráter exploratório. E que, mais do que levar a conclusões, possa instigar novas questões a partir da crítica aos apontamentos aqui feitos, pois a ciência, e em particular a interpretação sociológica, é sempre tentativa de compreensão do real. E como tentativa é sempre parcial, condicionada e temporária.

Neste trabalho, tentei refletir sobre o destino dos alunos com defasagem idade-série no interior de uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Estes alunos, após uma trajetória marcada pelo fracasso escolar e pelas múltiplas reprovações, foram inseridos em um programa de aceleração da aprendizagem, com vistas à correção do fluxo escolar. Essa inserção se deu na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e resultou no funcionamento de duas turmas de aceleração.

A aproximação teórico-metodológica e a construção do objeto de pesquisa privilegiou a perspectiva dos sujeitos-alvo desta intervenção pedagógica, os alunos, além das percepções dos professores que atendiam a estas turmas. O meu objetivo foi desenvolver um olhar que favorecesse uma interpretação mais folheada do real.

O primeiro aspecto que gostaria de destacar é a importância para este trabalho de se buscar a perspectiva dos alunos atendidos pelo programa, pois por meio de suas representações foi possível perceber que aquilo que de alguns pontos de vista é encarado como estratégia de limpeza de fluxo, e de outros, como forma de se livrar de alunos problemáticos por parte da escola, para os alunos atendidos, é atalho e oportunidade.

No início do trabalho indaguei-me sobre o que pensavam os alunos “mais fracos” sobre sua trajetória escolar, a partir da inserção na classe de aceleração.

Indaguei também a respeito da experiência de se estudar nestas classes, bem como o tipo de ganho, concreto ou simbólico, que os alunos acreditavam obter ao serem atendidos pelo Programa Autonomia.

Essas questões me permitiram perceber o vínculo que os alunos fazem entre sua trajetória e a inserção no programa, pois os alunos explicam o seu fracasso escolar por meio de um processo de autorresponsabilização de seus comportamentos, lidos como divergentes ao longo dos anos, reproduzindo todo um discurso escolar que exime a escola de maiores responsabilidades. Essa interiorização da exterioridade ocorre, não obstante, os alunos apontarem elementos, como a crítica à didática e pedagogia dos professores e aos problemas na relação entre alunos e docentes que, nos permitiriam, pelo menos, inquirir um conjunto mais amplo de elementos explicativos para o fracasso escolar. Mas a reflexão do aluno encontra no discurso escolar uma barreira que ele é incapaz de transpor, e os professores mostram-se ainda pouco permeáveis a refletir sobre os processos internos à escola, nos quais têm participação. Não desejei minimizar os problemas vividos no interior das escolas em face de comportamentos violentos, desrespeitosos e desinteressados, eles existem e são certamente graves, mas chamar atenção de que continua o processo de responsabilização, quase que exclusiva, das famílias e do meio de onde se originam esses alunos, sempre descritos sob a ótica da carência.

O fato é que a conjunção entre o discurso escolar e a reprodução do mesmo pelos alunos funcionou como elemento explicativo para o baixo desempenho e as reprovações, servindo como justificativa para a inserção nas classes de aceleração.

No interior da classe não se oferece a aprendizagem correspondente ao nível de escolaridade que será concluído ao final do programa, o que se consegue, apenas e parcialmente, é suprir carências em termos de conteúdos elementares, priorizando o que foi chamado pelos docentes de processo de socialização, como se o programa fizesse superar a luta cotidiana, marcada por incompreensões e intolerância entre alunos e professores, desde o início da escolarização destes jovens oriundos de classes populares. Porém, não se pode atribuir exclusivamente ao programa esse papel, conforme fazem os professores, pois estes alunos transitam do fim da adolescência para a idade adulta e já vivenciam novas experiências de socialização que não apenas a escolar. Isso solicita novos comportamentos e uma ressignificação da experiência escolar.

Para os docentes, trabalhar sob a lógica da socialização significou adequar, tornar dócil para se tentar chegar a uma aprendizagem que ocorre de forma precarizada. A contradição está no fato do aluno desenvolver a crença de que está sendo melhor atendido e passar a viver inclusive uma experiência mais prazerosa com a escola, acreditando aprender mais, tendo restituída um nível de dignidade e autoestima que talvez nunca tenha vivenciado no interior da instituição. Enquanto experiência subjetiva, não se pode negar o ganho que isso significa, mas, essa percepção está relacionada principalmente a dois aspectos: um negativo, que é a aparente não consciência de que o nível de exigência do programa é bastante baixo, havendo uma cultura de fluxo contínuo, sem reprovação, em nome da inclusão que a proposta defende. Esse aspecto está aliado à precariedade da execução da proposta do programa na escola Creta. O positivo é a proximidade e afetividade desenvolvida entre alunos e professores, pois há mais humanização da relação e interesse por parte dos docentes pelo cotidiano extraescolar dos alunos.

De qualquer forma, não obstante essa vivência tão positiva que os alunos descrevem no programa, não há uma superação da principal razão que os levaram a aderir ou aceitar a inclusão no Autonomia: o desejo de deixar a escola. Eles querem sair, não se sabe exatamente para quê ou onde, mas desejam sair da escola, pois estão sob o duplo imperativo de um passado de fracasso que supõe finalmente vencer, e de um futuro incerto que se apresenta, mas que não se realiza na e pela escola, pois ela “já deu o que tinha que dar”.

Eles querem sair, não porque tecem críticas ao caráter meramente propedêutico do Ensino Médio brasileiro ou porque tem clareza do que desejam realizar fora da escola. Dados como este não foram encontrados no material investigado. Eles estão cansados da escola porque nela fracassaram e optaram pelo Programa Autonomia como rota mais breve para deixá-la. O tempo prolongado que passaram em seu interior “patinando”, sendo discriminados, os distingue de outras parcelas de jovens que também desejam “terminar a escola”. Muitos querem, mas nem todos pelas mesmas razões. No caso desses alunos, o desejo de deixá-la está relacionado ao excessivo tempo que estão dentro dela sem obter êxito.

Mas, paralelo a esse desejo, é confortador elaborarem para si mesmos o discurso do sucesso como ganho simbólico, e do término da escolarização de modo mais acelerado, como uma grande vantagem e ganho concreto: eles “terminaram”. Fora da escola não haverá distinção entre seus diplomas e os diplomas dos demais

alunos que terminam o Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, salvo quando a continuidade dos estudos, ou a disputa por uma colocação no mercado de trabalho exigir a comprovação de habilidades e competência cognitivas em termos de domínio da língua e da linguagem matemática e geométrica, por exemplo. Ou seja, demonstração da quantidade e volume do capital escolar acumulado.

Isso porque o que aprenderam ao longo do programa não correspondeu ao nível de ensino que concluíram. Dentro da escola, vivenciaram uma inclusão subalterna, caracterizada pela degradação da oferta de um direito, que lhes fora negado nos processos de exclusão no interior, sendo empurrados para as margens, vivenciados ao longo do ensino regular, que resultaram inclusive em estigmatização. Permaneceram tendo negado o acesso a habilidades cognitivas básicas necessárias para ao menos mitigar a perpetuação da degradação a qual podem estar condenados no mercado de trabalho.

A subalternidade está no fato de que entre a exclusão, que significaria, em última instância, estar fora da escola, e a inclusão, que significaria apropriar-se de uma escolarização significativa, vivenciaram a reconfiguração de sua posição, marginal, precarizada, porém investida de um sentido de equidade e êxito.

O destino dos mais fracos foi a conversão de excluídos potenciais em incluídos subalternos, pois o sistema educacional, a escola, promoveu um duplo movimento no qual primeiro marginalizou e depois reincluiu, por meio do Programa Autonomia. Essa perspectiva nos permite compreender de forma mais sutil aspectos dos processos de produção de desigualdades escolares na configuração atual dos sistemas educacionais, e se abre, inclusive, como hipótese.

Fica em aberto até que ponto aquilo que percebemos nesta experiência particular pode ser semelhante a experiências de alunos em classes do Programa Autonomia de outras escolas e em outros programas de aceleração. Ficam também em aberto as indicações na literatura e neste trabalho, de que, a depender da forma como programas como o Autonomia são executados, o êxito pode ser maior. Podemos pensar inclusive sobre a própria necessidade de inovação pedagógica em nossas escolas, pois para que esperar o aluno ter tão degradada a oferta de educação para oferecer-lhe uma forma nova de estudar? Parece que a inovação metodológica proposta pelo programa intervém quando já é tarde demais.

Contudo, o rigor exigido de uma pesquisa acadêmica, que se debruça sobre apenas um caso, nos impede qualquer generalização. Mas, como aqui, encontrei vários aspectos já descritos em pesquisas anteriores sobre programas de aceleração, tais como a estigmatização destes alunos, nos programas e na trajetória escolar, o funcionamento dos programas com o objetivo de mera correção de fluxo, em detrimento das aprendizagens, e os programas sendo lidos pelas escolas como oportunidade de se livrar dos alunos “problema”, talvez outros estudos, mais amplos, possam também identificar, a partir da fala dos alunos, que eles utilizam os programas de correção de fluxo para se livrarem do “problema” da escola. E as escolas e professores também os utilizam para “socializar”, “acalmar”, “docilizar” e “adequar” os “não socializados”.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela educação. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2013

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela educação. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2014

AQUINO, Júlio (org). Erro e fracasso na escola. São Paulo, Summus, 1997

ARROYO, Miguel G. **Experiências de aceleração:** estamos inovando? In: OLIVEIRA, Isabel R. (org.) Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, n.8, 2000

BAHIA, Norinês Panicacci. O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos. São Paulo: Alexa Cultural, 2012,

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade:** ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPANGNE, Patrick BOURDIEU. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (dir.). A Miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. A arte da pesquisa. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005

BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. In: Em Aberto. Brasília, v. 17, nº 71, p. 41-48. Janeiro, 2000.

BRANDAO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. Educ. Soc. [Online], 2008, vol.29, n.103, pp. 607-620.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 9 jan. 2001

CARDOSO, Fernando Henrique. Palavra do Presidente. Disponível em: http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm. Acesso em: 10/09/2013

CORCUFF, Philippe: **As novas sociologias:** construções da realidade social. Edusc, Bauru: 2001.

DAUSTER, Tânia. **Antropologia e Educação: Um saber de fronteira. Forma e Ação.** Rio de Janeiro: 2008

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 29/01/2015.

DE OLHO NAS METAS 2011. Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf. Acesso: 12/06/2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Fracasso escolar:** Um estudo etnográfico em uma classe de progressão na rede pública do rio de janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso apresenta do ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007

FOURQUIN, Jean Claude (org). **Sociologia da educação:** Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Caderno de metodologia: Autonomia Carioca. S/D. (caderno utilizado na capacitação de professores na metodologia Telessala).

GLASER, B. & STRAUSS, A. The discovery of grounded theory. New York: Aldene de Gruyter, 1967

GOFFMAN, Erving, **Estigma.** Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1645435>, acessado em 10/11/2014

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; BARBOSA Raquel; KOCH Zenir Maria. **Classes de Aceleração:** “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1305/1478>. Acesso em 04/09/2013.

KAUFMANN, Jean Claude. A entrevista compreensiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2012.

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

MATTOS, C. L.G. Imagens da Exclusão. Projeto de pesquisa, UERJ: 2002-2005. Programa de Pós-Graduação em Educação

MOURA, Maria Lúcia Seidl de. FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de Pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005

METODOLOGIA TELESSALA. Disponível em: <http://54.225.231.68/wordpress/Metodologia/>. Acessado em 06/01/2015

MARTINS, José de Souza. Exclusão Social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

NAZARI, Juliano. **Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais**: Uma gestão focada nas exigências da produtividade Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2012

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.15-35, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI Afrânio Mendes. **Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar**. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI Afrânio Mendes (org). Pierre Bourdieu. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 nov.1999/jan. Artmed: 2000

OILIVEIRA, João Batista Araújo de. **Correção do fluxo escolar**: Um balanço do programa Acelera Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.177-215, julho/ 2002

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres / Mônica Peregrino. – Rio de Janeiro: Garamond, 2010

RELATÓRIO DE GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>. Acesso: 10/11/2014

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.295 de 4 de junho de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV – Nº 099 - Parte I. Rio de Janeiro, sexta-feira-5 de junho de 2009

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.353 de 24 de setembro de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV – Nº 177 - Parte I. Rio de Janeiro, segunda-feira - 28 de setembro de 2009

REVEL, J. **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBAS, Ana Maria Alves. **Classes de aceleração:** enfrentamento contra a distorção série/idade e múltipla repetência. Solução ou problema? Florianópolis: SINTE, out. 2002 (Mimeo)

ROSA, Maria Alice. Aceleração de aprendizagem é alternativa para o fracasso escolar. Pátio-Revista Pedagógica, Porto Alegre, Ano 3, n.11, p.44-47, nov. 1999/jan. Artmed: 2000

SAMPAIO, M. das M. F. **Aceleração de Estudos:** uma intervenção pedagógica. Revista Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.57-73

SETÚBAL, M.A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Revista Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.9-19.

SILBA, Malvina. **Identidades subalternas:** Edad, clase, género y consumos culturales. Última década. [Online]. 2011, vol.19, n.35, pp. 145-168.

SILVA FILHO, Antônio Agostinho. **Programa Travessia:** proposições da política de aceleração dos estudos na educação básica em Pernambuco. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/AntonioagostinhoComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso: 01/11/2013.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle & HASENBALG, Carlos (org). Origens e destinos, desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

TELECURSO. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br>. Acessado em 01/11/2013.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola:** confrontação entre lógicas socializadoras Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 32, maio-ago, 2006, pp. 211-225

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VELHO, Gilberto. Desvio e divergência: Uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YIN, Robert K. Estudo de Caso, planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2005

9. ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ALUNOS

- **Sobre a trajetória escolar e de vida.**

1. Desde quando você estuda nesta escola?
2. Fala um pouco sobre a escola na sua vida, como foi para você ser estudante até a entrada no Programa Autonomia?
3. Você sempre estudou à noite ou já estudou em outros turnos?
4. Você trabalha de dia? Se sim, como é seu trabalho?
5. Como você conseguiu esse trabalho?

- **Sobre a entrada no projeto**

6. Como você entrou ao Programa Autonomia?

- **Sobre estudar no projeto**

7. Como é estudar no Programa Autonomia?
8. Como são as aulas?
9. Compare as aulas nas turmas regulares com as aulas no programa.
10. Como é feita a avaliação?

- **Sobre as expectativas futuras após o projeto**

11. O que você acredita que terá conseguido quando terminar o programa?
12. O que você fará após o término do programa?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES

- **Sobre o projeto: proposta, objetivos e implantação.**

1. Como você começou a trabalhar no Programa Autonomia?
2. Como ocorrem as capacitações para o programa?
3. Quais os objetivos do programa?
4. Há acompanhamento da SEEDUC ou da Fundação Roberto Marinho?
5. Há material didático disponível?
6. Que avaliação você faz do programa?

- **Sobre os alunos: percepção dos professores, avaliação, ganhos e exigências.**

7. Como você caracteriza seus alunos?
8. Como os alunos são alocados nas turmas?
9. Como o Programa Autonomia é visto pela comunidade escolar?
10. Fale sobre a aprendizagem dos alunos, como você a percebe?
11. Como é feita a avaliação?
12. Os alunos têm objetivos ao fim do programa?
13. Que pontos dificultam e quais facilitam ao aluno acompanhar o programa?

- **Sobre a metodologia e as adaptações.**

14. Como é desenvolvida a metodologia do programa?

- **Sobre a escola: localização e restrição de tempo para as aulas, turno noturno e acompanhamento.**

15. Como é a questão do tempo para realizar a proposta metodológica do programa?
16. Já atuou em turmas do projeto em outros turnos que não o da noite?
17. Existem acompanhamento e apoio pedagógico ao projeto por parte da escola?
18. Existe exclusão por faltas?

ANEXO 3

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Curso

**CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, eu _____, RG: _____, emitido pelo (a) _____, domiciliado em: _____, **declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):** Raphael Celestino de Almeida, CPF:07990763761, RG:112899240, emitido pelo(a):IFP-RJ, domiciliado/residente em Rua Piauí, número 59, Jardim 25 de Agosto – Duque de Caxias, RJ, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido**, na cidade de Belford Roxo, Rio de Janeiro, em ____/____/____, **como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. O pesquisador acima citado fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O pesquisador se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

_____, _____ de _____ de _____

(Assinatura do entrevistado/depoente)

ANEXO 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu, _____,
 CPF: _____ responsável pela Instituição
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, situado à xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, autorizo o
 pesquisador Raphael Celestino de Almeida, CPF: xxxxxxxxxxxx, a desenvolver
 nesta instituição ao longo do ano de 2014 o projeto de pesquisa com título
 provisório: **Um estudo de caso sobre correção de fluxo escolar na rede estadual
 de educação do Rio de Janeiro**, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em
 Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, garantindo o
 acesso a dependências, informações, funcionários e alunos maiores, necessários ao
 desenvolvimento da pesquisa. **O pesquisador se compromete a preservar o
 anonimato institucional, identificando a escola com nome fictício ou símbolo
 não relacionado a ela.**

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura e carimbo