



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Gabriela Marins de Menezes Martins

**Disputas de sentidos sobre *Autonomia* e sua expressão político-pedagógica  
no Projeto Autonomia Carioca (PAC) na rede municipal do Rio de Janeiro**

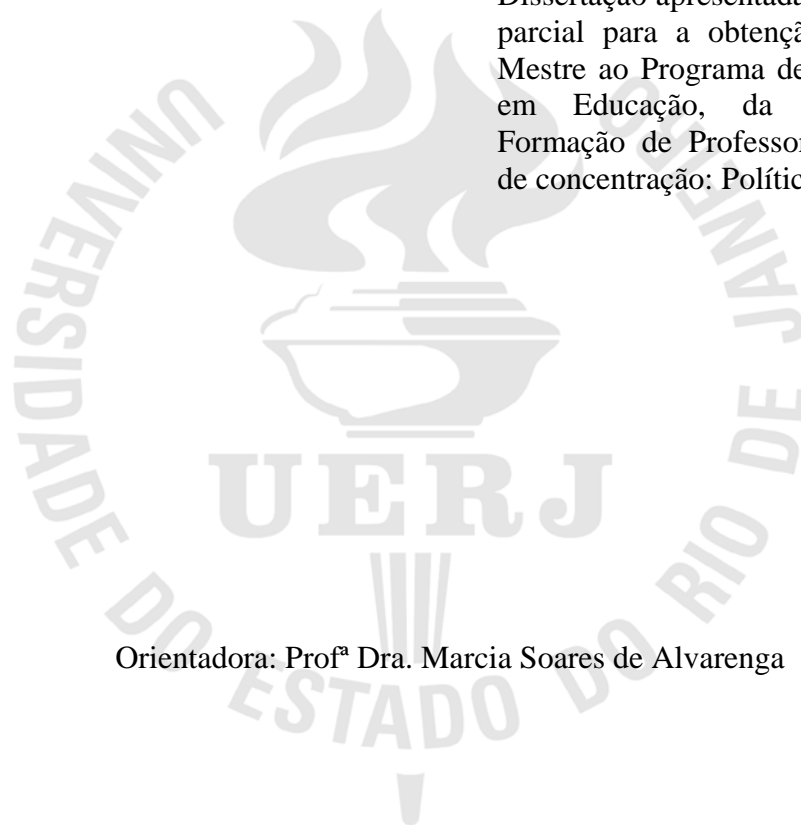
São Gonçalo

2016

Gabriela Marins de Menezes Martins

**Disputas de sentidos sobre *Autonomia* e sua expressão político-pedagógica no Projeto  
Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Área de concentração: Políticas Públicas.



Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2016

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

M386 Martins, Gabriela Marins de Menezes.

Disputas de sentidos sobre *Autonomia* e sua expressão político-pedagógica no Projeto Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro / Gabriela Marins de Menezes Martins. – 2016. 95f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Autonomia escolar – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014

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

---

Assinatura

---

Data

Gabriela Marins de Menezes Martins

**Disputas de sentidos sobre Autonomia e sua expressão político-pedagógica no Projeto  
Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em 23 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

---

Profª Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Profª Dra. Alessandra Nicodemos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profª Dra Elaine Oliveira  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Profª Dra. Maria Tereza Goudart Tavares  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

## DEDICATÓRIA

À Laura, que me fez mãe, e a Jorge, meus amores da vida inteira, que insistem em me fazer um ser humano melhor.

À população da Maré, que já carrega dentro de si a Autonomia, o que a faz lutar todos os dias para reconstruir-se, reinventar-se na vida cotidiana.

## AGRADECIMENTOS

O meu caminho no PPG Edu se deu concomitantemente com a minha gestação. Ao ingressar no mestrado tive a grata surpresa da notícia da minha gravidez. Envolvida por esse clima, rapidamente fiz a associação da feitura desta dissertação com o processo da gravidez: a espera, a expectativa, o trabalho de parto e o nascimento. E assim como em um parto, onde a parturiente é ajudada pelo companheiro, doulas, enfermeiras e médicos, eu recebi muita ajuda e apoio na pesquisa e escrita deste trabalho, a fim de que ele pudesse “nascer”.

A Deus, o criador da vida, agradeço por me guiar e me dar sede pelo conhecimento. O ar que respiro e o meu intelecto são graças que recebo de Suas Mãos.

À minha orientadora, Professora Márcia Alvarenga, sou muito agradecida por ter me ensinado a maior das lições: a de que é possível aliar discurso à prática. Além do conhecimento transmitido nas suas aulas e reuniões, ela é o maior exemplo de que a carreira acadêmica pode andar junto com a compreensão para com seus alunos, com a humildade, e, conseqüentemente, com a humanidade. Suas palavras de incentivo me levaram muito mais longe do que eu conseguia ver. Vejo em sua prática pedagógica o amor, tão falado por Paulo Freire.

À Jorge, meu marido amado - minha melhor escolha - além da dedicatória, você merece toda a minha gratidão. Durante o período da pesquisa, sua disponibilidade para assumir a casa com todos os afazeres, e o cuidado de sempre com a nossa filha foram vitais para mim. Obrigada por entender minhas ausências, mesmo estando presente. Além disso, sua capacidade de acreditar em mim mais do que eu mesma, muitas vezes me deram força para continuar, apesar das dificuldades e do cansaço.

À Laura – minha filha - que me ensinou que tenho mais forças do que imagino. A escrita desta dissertação foi uma superação dos meus limites. Filha, as minhas conquistas são suas, pois são por você.

Aos meus pais, Geraldo e Rosane, meus incentivadores e admiradores. De vocês, além do carinho e amor desde sempre, recebi o gosto pelo conhecimento e pela leitura. Sou portadora da maior herança que puderam me deixar: a educação, e por isso me sinto privilegiada. Gosto de pensar que foi através da relação com vocês que me tornei a professora que sou hoje. Muito obrigada pelo cuidado com minha filha quando eu não podia estar, e pelo apoio logístico tão importante e necessário. Esta vitória também é de vocês.

Estará sempre gravado no meu coração o apoio precioso de Silvia e Juliana, que cuidaram do meu bebê para eu seguir meus estudos e pesquisa. Elas me ajudaram na difícil tarefa de me dividir entre a dissertação e a minha filha. Nos momentos em que precisei deixá-la, a certeza de que ela estava em boas mãos deu-me tranqüilidade para prosseguir.

Aos amigos, agradeço as palavras de incentivo e força. Em momentos desafiadores elas são como pedras preciosas.

Preciso mencionar a fundamental ajuda e incentivo do psicólogo Sérgio Fonseca, que retirou de mim o meu melhor, contribuindo para que eu pudesse me entender no mundo, desvelando-me toda a complexidade da mente humana. Obrigada por abrir meus olhos para as minhas potencialidades, inclusive aquelas que ultrapassam à Academia.

À turma do mestrado do ano de 2014, colegas que se tornaram amigos, sou grata pelas trocas nas aulas, nos grupos de estudo e nos espaços virtuais. Sem vocês esta caminhada não teria sido tão doce e tão suave.

## RESUMO

MARTINS, Gabriela Marins de Menezes. *Disputas de sentidos sobre Autonomia e sua expressão político-pedagógica no Projeto Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro*. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A presente dissertação tem como problema de pesquisa o Programa Autonomia Carioca (PAC) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, desde o ano de 2010. O problema da pesquisa foi construído ao interrogarmos sobre limites e possibilidades de um Programa contribuir para autonomia dos estudantes do Ensino Fundamental para os quais o PAC é dirigido, tendo como principal objetivo a correção da distorção idade-série. Considerando que o PAC veio a ser formulado em parceria com a Fundação Roberto Marinho com ações que envolveram, entre outras, a produção de material didático para as turmas envolvidas no Programa, propomos como objetivos: confrontar os sentidos de autonomia entre a perspectiva de freireana e a perspectiva do PAC; analisar a ocorrência de disputas de sentidos sobre a palavra *autonomia* entre professores envolvidos no projeto e os documentos do PAC, em específico, o material didático de Ensino de História. A fundamentação teórica da pesquisa foi ancorada, entre outras, nas contribuições de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin. Tendo como recorte o funcionamento do Projeto Autonomia no Ciep Operário Vicente Mariano, localizado no Complexo da Maré, zona oeste do Rio de Janeiro. Por tratar-se de pesquisa de caráter qualitativo, do ponto de vista metodológico, realizamos levantamento e análise do Caderno de Metodologia da Fundação Roberto Marinho e o material didático de Ensino de História, sendo este último cotejado pelas vozes de professoras entrevistadas que participaram do PAC. Destacamos, em nossas conclusões finais que o PAC trata-se menos de um projeto que busca potencializar a autonomia dos estudantes, sendo mais um projeto de correção de fluxo idade-série, sendo que o material didático do Ensino de História oferece aos estudantes um universo histórico limitado à inserção ao trabalho simples.

**Palavras-chave:** Projeto Autonomia Carioca. PAC. Autonomia. Sentidos da Autonomia.

Ensino de História. Políticas Públicas e Educação.



## ABSTRACT

MARTINS, Gabriela Marins de Menezes. *Sense disputes about Autonomy and its political-pedagogic expression in the Projeto Autonomia Carioca (PAC) in Rio de Janeiro Municipal Government*. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

This dissertation has as its main research problem "The Projeto Autonomia Carioca (PAC)" which has been developed by the Municipal Education of the City of Rio de Janeiro since 2010. The research problem was built to question about the limits and possibilities of a program contributing for elementary students' autonomy which the PAC is headed for, having as main goal the correction of age-grade. Due the PAC was formulated in partnership with the Roberto Marinho Foundation, within actions involving, among others, educational materials' production headed to classes involved in the program, we propose the following objectives: confronting the sense of autonomy among Freire's perspective and the PAC's one; analyze the occurrence of way disputes about the word autonomy among teachers involved in the project and the documents of the PAC, specifically, the History teaching didactic material. The theoretical basis of the research was anchored, among others, in the contributions of Paulo Freire, Mikhail Bakhtin. As an example of this, the running of the Autonomy Project in Ciep Operário Vicente Mariano, located in the Complexo da Maré, west of Rio de Janeiro. For being a qualitative study from a methodological point of view, we conducted a survey and analysis of the Roberto Marinho Foundation methodology book and History teaching educational materials, the latter being confronted by the interviewed teachers' voices who, take part in the PAC's program. We emphasize in our conclusions that the PAC is a less project that seeks to enhance the autonomy of the students, with another age-grade flow correction project. On the other hand, the History Teaching didactic material offers students a history universe limited to the simple work insertion.

**Keywords:** Carioca Autonomy Project. PAC. Autonomy. Autonomy Senses. History.

Teaching. Public and Education Policies

## **LISTA DE SIGLAS**

CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
PAC	Projeto Autonomia Carioca
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
TPE	Movimento Todos Pela Educação
REDES	ONG Redes de Desenvolvimento da Maré

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1	<b>O ENCONTRO DAS ÁGUAS: A RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO .....</b>	<b>16</b>
2	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
2.1	<b>Caminhos Percorridos .....</b>	<b>31</b>
2.2	<b>Continuação do caminho: O Complexo da Maré, lócus da pesquisa .....</b>	<b>33</b>
3	<b>O NEOLIBERALISMO COMO IDEOLOGIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>45</b>
4	<b>OS SENTIDOS DA AUTONOMIA NO PAC .....</b>	<b>57</b>
4.1	<b>Estrutura e organização do PAC – primeiro movimento de compreensão dos sentidos da Autonomia .....</b>	<b>57</b>
4.2	<b>Autonomia: Uma palavra em disputa .....</b>	<b>65</b>
4.3	<b>Sentidos da Autonomia no PAC: Projeto formativo dos empresários por dentro do sistema escolar .....</b>	<b>70</b>
4.4	<b>Ensino de História no material didático do PAC: por qual Autonomia lutamos? Uma aproximação na perspectiva de Paulo Freire .....</b>	<b>76</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia*

O tema desta dissertação está diretamente relacionado com a minha trajetória profissional. Desde janeiro de 2009 sou professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro e desde então estou lotada no Ciep Operário Vicente Mariano (Maré-RJ). Esta escola é localizada em uma região de difícil acesso em tal comunidade, e fica na divisão de três facções rivais que disputam o poder pelo tráfico de drogas na região. Por essa razão, o cotidiano escolar é difícil e diferenciado. As aulas são constantemente interrompidas por conflitos advindos dessa realidade, a programação de festas e eventos é susceptível de sofrer alterações de acordo com a violência, e os alunos são didaticamente ensinados que, naquele lugar, na Maré e também particularmente nas escolas da região, não existe necessariamente uma rotina a ser seguida, pois a qualquer momento tudo pode mudar.

Na minha prática, observo - dadas inúmeras dificuldades trazidas pelos alunos - que é muito difícil dar conteúdos programáticos de três anos, em um ano, para alunos que já chegam ao Ensino Fundamental II com defasagem de idade e de aprendizado. Os alunos da rede pública de ensino, especificamente no Vicente Mariano, sofrem com o analfabetismo funcional, dificuldades na leitura e na escrita, problemas de saúde que interferem na aprendizagem, e, além do mais, são frutos de famílias desassistidas pelo poder público. Contudo, mais do que corrigir o fluxo de idade/série, faz-se primordial encarar os problemas estruturais, que também são a causa do fracasso e evasão escolar.

Mesmo diante dessa dura realidade, aceitei o desafio de ser professora regente da turma do Projeto Autonomia Carioca (PAC), objeto de estudo deste trabalho, no ano de 2013. Principalmente por esse apresentar, na época, uma carga horária compatível com a minha semana. Porém, após a entrada nesse Projeto, tive interesse em conhecer melhor a metodologia de trabalho que era, ao mesmo tempo, tão criticada por alguns professores e tão elogiada por outros. Afinal, tentava entender o que esse projeto tinha de diferencial a oferecer.

De fevereiro a dezembro de 2013 atuei como professora do Projeto Autonomia Carioca no CIEP Operário Vicente Mariano, escola que pertence à quarta Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE). A Secretaria Municipal de Educação dividiu o município do

Rio em áreas, agrupando diversos bairros, e cada grupo de bairros ganhou uma coordenadoria responsável. A Maré está localizada na quarta Coordenadoria. O Projeto Acelera, como ficaram conhecidas essas turmas especiais, funciona de maneira a promover a correção da distorção de idade/série nas turmas de Ensino Fundamental. Além disso, aponta o site da Fundação Roberto Marinho, que o projeto visa a recolocação do aluno no ano correto de escolaridade nas turmas regulares de ensino.

Inicialmente, minha angústia era total, por constatar que os alunos não acompanhavam o andamento do conteúdo como exigia o rígido calendário<sup>1</sup> da Fundação. Outro aspecto preocupante era o método das teleaulas, que é o que o Projeto traz de inovação, o qual não estava sendo instigante para eles. Não consegui ministrar todos os conteúdos a serem dados, de acordo com o calendário distribuído aos professores pela própria Fundação Roberto Marinho. Poucas foram as teleaulas que aproveitei, pois eram muito ultrapassadas, e as campanhas que chegavam para que apresentássemos aos alunos eram desinteressantes para os mesmos.

As campanhas eram uma proposta de trabalho com as turmas que envolviam diversos temas como economia de água, de energia, e assuntos relacionados também ao mercado de trabalho. O material que era composto por dvd's, cartazes e livros eram enviados à nós professores para que pudéssemos trabalhar com os alunos como temas transversos aos conteúdos.

Várias campanhas também foram apresentadas a nós professores para que reproduzíssemos em sala de aula. Um exemplo foi a campanha de economia de energia. Além dos conteúdos a serem cumpridos, as campanhas eram enviadas a nós como uma forma de conhecimento extra ao fim de cada aula. Chegaram livros sobre economia de energia, dvd's com uma espécie de minissérie com jovens que viviam em uma república e davam ideias sobre como poupar energia. Ora, numa comunidade onde a maioria vive do uso informal de energia, os chamados “gatos”, e onde nunca se criou uma cultura de economia dos bens naturais, pois não se paga por isso, uma campanha sobre poupar e economizar energia, simplesmente, tornava-se sem sentido, ou, no mínimo, desinteressante. Por essas situações, os meus alunos traziam em suas falas que, pouquíssimo do material oferecido pela Fundação Roberto Marinho tratava do cotidiano e da realidade em que viviam.

---

<sup>1</sup> O calendário a ser seguido por nós professores foi entregue nas reuniões que aconteciam nas quartas-feiras, dia em que era reservado aos professores para o planejamento das aulas. O professor regente se ausentava, e os alunos tinham aulas de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Segue o calendário no anexo do trabalho.

As teleaulas precisavam ser exibidas: uma das exigências do Projeto. Porém, nas discussões de aprofundamento após o fim de cada teleaula, os alunos mostravam suas insatisfações com os temas trazidos nos dvd's, faziam observações acerca da falta de atualidade dos personagens, e diziam que os assuntos referentes ao mundo do trabalho não interessavam a eles, uma vez que ainda iriam cursar o Ensino Médio.

Minhas inquietações acerca do projeto me fizeram querer estudar mais a fundo este tema, e interrogar o projeto em curso implantado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, minha experiência em sala de aula trouxe minha primeira aproximação com meu problema de pesquisa, o Projeto Autonomia Carioca (PAC). A partir da prática senti necessidade de recorrer à teoria para construir um caminho onde eu pudesse iniciar a resposta aos meus questionamentos.

Quando assumi a regência da turma do PAC, tive muito receio e me sentia inundada com as visões e opiniões de outros professores. Ao conhecer melhor a dinâmica do Projeto, como ele funcionava, comecei a reconhecer pontos positivos, mas também a formular críticas.

Um ponto, que acredito ser positivo, chamou minha atenção desde o início: a possibilidade de relacionar-me de maneira mais profunda com os alunos, devido ao tempo que passava com eles em sala de aula diariamente. Essa rotina não fazia parte da minha prática, já que sou professora de História e sempre assumi turmas por tempos de 50 minutos de aula, três ou duas vezes na semana. A possibilidade de estar com a mesma turma todos os dias, por quatro horas e meia, fez com que o vínculo entre professor e aluno pudesse tomar outros rumos.

Aos poucos, os alunos aproximavam-se para tirar dúvidas, pois tinham vergonha de fazer perguntas diante da classe. Com o passar do tempo, outros alunos sentiram-se à vontade para contar problemas pessoais e conflitos familiares. Até que me vi em uma situação de dar conselhos àqueles que me pediam, pois se sentiam perdidos diante das escolhas que tinham de fazer, às situações de abuso sexual na família ou com eles próprios, dúvidas em relação à trabalho ou até mesmo se deveriam ingressar ou não no tráfico de drogas. Essa aproximação é rara, ou, quase não acontece quando um professor entra numa turma com o tempo fracionado, precisando em um único tempo de aula, fazer chamada, dar o conteúdo e manter o controle da turma.

Em uma de minhas primeiras aulas na turma de aceleração, um dos meus alunos me perguntou se eles estavam separados naquela classe porque eles eram “burros”. Naquele momento pude perceber que a imagem que esse aluno constrói de si mesmo é um importante diferencial na questão da aprendizagem, e na própria continuidade dele na escola. Tenho

dúvidas se a escola identifica como sendo uma boa escolha separar esses alunos com defasagem de conteúdo do restante dos alunos regulares.

Enxerguei, na possibilidade da relação estreita com os alunos, uma ótima oportunidade para influenciá-los, e, também, de aproximar-me para tentar ajudá-los de alguma forma. Com o tempo, as minhas inquietações com o calendário de conteúdos a cumprir foi sendo amenizada, porém não abandonada.

Fazia parte da rotina de nós, professores, reunirmo-nos às quartas-feiras com os capacitadores da Fundação Roberto Marinho, para colocarmos no grupo as nossas angústias, dificuldades com a turma e conhecer outras maneiras de se trabalhar com alunos com tantos desafios a serem enfrentados. Num primeiro momento, achei importantíssimo a Fundação ter proporcionado um espaço para que o professor (tão pouco ouvido) pudesse se posicionar e ter a sua fala valorizada.

Os chamados “capacitadores” (assim eles se autodenominavam), são pessoas vindas dá própria FRM para repassar informes aos professores e fazer dinâmicas onde a metodologia de ensino estaria sendo explicada. Havia reuniões em que eles simulavam uma aula, a fim de que nós pudéssemos assimilar a “maneira” de passar o conteúdo, bem como todos os passos das atividades que deveriam ser feitas com os alunos.

Conforme as reuniões foram acontecendo, pude observar que elas funcionavam mais como um espaço para passar os informes e distribuir os materiais didáticos do que um lugar para colocarmos nossos questionamentos, dificuldades, ou mesmo compartilhar nossas experiências. A partir disso, uma das principais questões que me levaram a querer estudar o PAC se apresentava de maneira gritante para mim: Como desenvolver autonomia nos alunos, se o próprio professor não participa da formulação do Projeto e não tem autonomia para ministrar o conteúdo?

A existência de um material didático pré-formulado, pronto, um calendário rígido, e o silenciamento dos professores nas reuniões de capacitação, iniciaram minha desconfiança em torno da questão da “autonomia” como palavra chave do programa. Nessas reuniões, a potência da narrativa docente foi deixada de lado. De modo que, em um programa onde o professor não é considerado na formulação dos conteúdos e metodologias, há de se considerar, no mínimo, os limites do PAC no sentido da Autonomia.

Como professores da rede municipal de ensino, e, por isso mesmo, principais observadores dos alunos e de como esses recebiam o PAC e sua estruturação, acredito que seríamos importantes para o aprofundamento da questão do fracasso, e talvez possíveis soluções. Contudo, as reuniões com os “capacitadores” tinham o simples objetivo de

reproduzir o discurso da FRM, e passar para nós a maneira “correta” de trabalhar o conteúdo e seu material didático.

Assim, considerando essa meta do PAC, ou seja, a redução do “fracasso” escolar com vistas à diminuição da distorção idade/série, com o discurso de que o Projeto em referência irá possibilitar maior autonomia aos estudantes envolvidos no PAC, formulamos as seguintes questões de estudo:

- Qual é a perspectiva de *autonomia* para os empresários formuladores do Projeto?
- O que é *autonomia* para os professores que participam do Projeto Autonomia Carioca?
- Por que a Prefeitura do Rio de Janeiro escolhe investir em projetos pedagógicos elaborados por empresas privadas?
- Quais sentidos sobre autonomia atribuídos pelos professores que participaram do PAC?
- Para os professores entrevistados, o material didático de História contribui para a construção da autonomia do aluno?

Para atender às questões da pesquisa, formulamos os seguintes objetivos preliminares:

- Proceder ao levantamento de fontes documentais relativas ao PAC na SME/RJ e na FRM
- Confrontar os sentidos de autonomia entre a perspectiva freireana e a perspectiva do Projeto Autonomia da Fundação Roberto Marinho
- Analisar o Caderno de Metodologia da Fundação Roberto Marinho, a fim de tentar compreender os objetivos centrais propostos para os alunos do “Projeto Autonomia Carioca”.
- Analisar a ocorrência de disputas de sentidos entre professores envolvidos no projeto e os documentos do PAC. Em específico, o material didático de Ensino de História.

O capítulo 1 mostra o encontro da pesquisadora com o problema pesquisado. O momento em que a trajetória pessoal se encontra com as questões propostas no presente



trabalho. A experiência que conduziu a minha volta à teoria para que minha contribuição à educação seja maior.

Na época da defesa da dissertação, a UERJ passava por grandes dificuldades financeiras. Crise de subfinanciamento. Com esta situação, os estudantes, professores e funcionários e decidiram pela greve, mais uma, para lutar pela educação pública. O memorial (parte integrante do capítulo 1), funciona assim, como uma história da instituição UERJ, da sua importância para a sociedade e pelo legado que deixa à quem a frequenta. A Universidade da periferia de São Gonçalo (município do Rio de Janeiro), com uma unidade de Formação de Professores precisa ter seu histórico resgatado e ser valorizada. Minha família fez parte da UERJ, assim como a pesquisadora. Espero ter deixado marcado no memorial, a relevância acadêmica e social desta instituição. Em tempos de crise e greves, precisamos valorizar a educação pública, gratuita e de qualidade.

No capítulo dois é colocado para o leitor o caminho metodológico percorrido para o andamento da pesquisa, e a problematização do lócus da pesquisa, ou seja, a contextualização do Complexo da Maré e todas as suas especificidades.

No terceiro capítulo será feita uma análise inicial do Neoliberalismo, sua atuação mundial, e suas influências na educação brasileira. As reformas neoliberais no Brasil nos anos 90 deixaram marcas na educação que trazem impacto para as gerações atuais, inclusive na escolha de financiamentos de projetos como o Autonomia Carioca.

Na última parte deste trabalho trato da perspectiva freireana, ou seja, um diálogo com as obras de Paulo Freire, um dos principais autores da fundamentação teórica da pesquisa para nossa abordagem sobre o conceito de “autonomia”. Sabemos que o Projeto Autonomia Carioca sempre faz menção a Paulo Freire e a alguns de seus conceitos. Porém, ao contextualizarmos o projeto na lógica neoliberal, entendemos que em relação ao conceito de autonomia, muitos sentidos são produzidos por razão dos diversos projetos de sociedade que estão em constante disputa.

Ainda nesta última parte, traço o “esqueleto” do Projeto Autonomia Carioca, foco da dissertação. Sua organização e estrutura serão descritos a fim de traçar os contornos políticos e pedagógicos desse projeto, delimitando também sua finalidade nas escolas cariocas. Através do exercício de sistematização das informações do projeto, inferimos tratar-se de um projeto de setores empresariais, em específico a Fundação Roberto Marinho, como formuladores do PAC.

## 1 O ENCONTRO DAS ÁGUAS: RELAÇÃO DO PESQUISADOR COM O OBJETO PESQUISADO

### Um Mar de Memórias

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, é reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

*Ecléa Bosi – Memória e Sociedade, 1997*

Ao chegar ao Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, uma tarefa me foi dada: a escrita de um memorial, meu memorial. De início, estranhei muito ao descobrir que este memorial seria parte integrante da minha dissertação. Considerava difícil encontrar um texto de cunho memorialístico em uma produção acadêmica. Devo salientar que este não é o gênero que sob o qual foi construída toda a dissertação, porém, considero importante revisitar o percurso de vida, como é o caso da presente dissertação de mestrado, a qual tomo como um novo elo que compõe este inventário.

Rememorar ou inventariar experiências e registrá-las neste texto me ajudaram a entender quem sou como professora e as diretrizes que orientam minha prática educativa. Portanto, escrever esta narrativa que constitui o que chamamos de memorial, se converteu para mim em um importante momento formativo. Abrahão (2011) diz:

O memorial é, para nós, o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida cuja trama faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. Trata-se de experimentar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial (ABRAHÃO, 2011, p.166).

As palavras de Abrahão me fazem pensar sobre a importância da reflexão crítica sobre o vivido. Afinal, as experiências influenciam fortemente a atuação profissional e até mesmo a escolha de uma profissão. Dessa forma, é necessário tentar ver o passado com olhar menos idealizado.

O memorial, como um exercício de aproximação e releitura do vivido, acaba também como parte integrante da formação, funcionando como uma maneira de ressignificação de nossas memórias.

A partir do aprendizado da importância do relato das minhas memórias, me entreguei à tarefa de escrever meu memorial. Essa experiência foi marcante para mim, pois trouxe à minha mente um mar de lembranças, fatos que há muito já havia esquecido. Comecei a lembrar de cheiros, episódios soltos e fora de uma ordem cronológica. Como venho da área de História, tenho preocupação com a ordem dos fatos e com uma certa linearidade. Mas o mar de lembranças veio a mim de forma desordenada e de maneira muito forte. Mais uma vez, a autora anteriormente citada minimizou a minha inquietação quando afirma que:

A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2011, p.166).

A minha preocupação com a cronologia durante a construção da minha narrativa memorialística foi posta de lado com as ideias trazidas pela autora no texto acima. Assim, como as minhas lembranças não se dão de forma organizada e linear, também não se dá linearmente a construção do meu memorial. O meu olhar do presente organiza o passado, conforme as memórias aparecem.

Para iniciar o memorial, decidi começar pelo meio onde fui criada. Lá aconteceram os primeiros processos educativos em minha vida. Venho de uma família de professores. Meus pais, a maior parte dos meus tios e primos, por parte do meu pai, são professores em diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. Desde cedo fui ensinada a valorizar a escola, e aprendi a gostar de estudar. Essa valorização se deu na medida em que via meus pais sempre estudando, seja para formação pessoal ou para ministrar aula.

Minha mãe, professora de Português/Literaturas, formada pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tem uma farta leitura acadêmica, além de ter interesse em outras áreas como Teologia, Antropologia e Psicologia. Ou seja, na mesa de cabeceira da minha mãe sempre repousava um livro, aquele que ela estava lendo no momento. Meu pai, formado em Engenharia, não trazia referências de leitura do mundo acadêmico. Ele trouxe para mim e meu irmão o mundo da leitura por intermédio das histórias em quadrinhos e da literatura infantil. Tendo iniciado na época de solteiro, meu pai nutre até os dias de hoje um hábito de leitura de histórias em quadrinhos, livros de ficção científica e literatura fantástica, que versam sobre vampiros, fadas, elfos, dentre outros elementos mágicos. Ouvia histórias desses mundos contadas por meu pai, E via com ele filmes sobre a temática. Assim que ingressei na Classe de Alfabetização, o “Almanaque de Férias” e outras revistas da Turma da Mônica chegaram a

mim pelas mãos do meu pai. Eu as aguardava ansiosamente para ler e fazer todas as atividades propostas pelas revistas: ligar os pontos, colorir, achar os sete erros, fazer as cruzadinhas ou até mesmo o jogo da memória. Passei a prestar atenção na pontuação dos diálogos, interpretar a fisionomia dos personagens, as onomatopéias... A literatura infantil e as revistas em quadrinhos ajudaram no meu processo de consolidação da leitura e do desenvolvimento da imaginação.



**Ilustração 1** – Família reunida. As histórias em quadrinhos presentes no cotidiano. Ano: 1989 – Fonte: arquivo pessoal

De minha mãe, embora não tivesse entendimento do conteúdo lido por ela, devido a minha pouca idade, assimilei o exemplo do estudo constante e da busca do conhecimento. Do meu pai, sabia que sempre que tivesse oportunidade, as revistinhas estariam na minha mão. Tudo o que eu lia e não entendia, poderia perguntar a ele. Nesses momentos eu pensava: “meu pai sabe de tudo!”.

Além da exigência dos estudos, meus pais tinham preferência em relação à profissão que eu e meu irmão viéssemos a seguir. As profissões que tivessem maior possibilidade de ganhar salários maiores, eram incentivadas. Durante boa parte da minha infância cresci ouvindo de meu pai que eu precisava ser uma mulher independente, e que precisava ganhar bem.

Quando eu e meu irmão éramos pequenos, minha mãe, apesar de formada, ficou em casa, cuidando de nós dois. A partir dos meus 12 anos, minha mãe começou a trabalhar em escolas particulares e públicas. Mais uma vez, passei a ser recomendada a não ser professora, pelas péssimas condições de trabalho, pouca valorização da profissão, indisciplina dos alunos e pela baixa remuneração.

No exercício da escrita do memorial percebi que, com o passar dos anos, a escolarização passou a se tornar um referencial temporal para a rememoração dos fatos da minha infância e adolescência. Ou seja, para lembrar acontecimentos e relatar neste memorial tenho como referência o ano escolar que estava cursando. Acredito que isso denota o quão marcante foi o processo de escolarização para mim.

As boas notas sempre foram exigidas pelos meus pais. Se estudássemos e chegássemos em casa com boas notas, recebíamos “Parabéns!” e muitos elogios. As provas eram fixadas na geladeira como motivo de orgulho, porém nunca recebíamos nada material em troca. Se tirássemos notas baixas, o clima da casa logo mudava: sermões eram proferidos e muito sentimento de culpa era introjetado. Certa vez, estava na terceira série do Ensino Fundamental e cheguei com um bilhete na caderneta dizendo que estava em recuperação em Matemática. Após uma longa repreensão da minha mãe, tive que ouvir também do meu pai quando ele chegou em casa. Lembro muito bem de uma parte de seu sermão: “Você não faz nada! Só estuda! Tem obrigação de tirar boas notas! Me mato de trabalhar e a sua parte você não faz?” Aquilo me doeu muito. Encarei a recuperação como uma grande atividade de autopunição pela “filha má” que eu estava sendo.

O ambiente da minha casa sempre foi repleto de folhas, papéis, canetas, livros. O acesso a esses materiais era normal para mim e para meu irmão. Estudar era algo que se exigia, como também era percebido por mim na rotina da casa. Meus pais terminaram a própria formação profissional concomitantemente com a criação dos filhos. Eu e meu irmão fomos à formatura tanto da minha mãe, quanto do meu pai. Lembro de ver meus pais estudando para provas, fazendo trabalhos, indo à Universidade. Lembro também de um grupo de estudos que meu pai criou em casa com os amigos da faculdade a fim de estudar para a prova de cálculo. Régua, calculadoras e papéis milimetrados estavam sobre a mesa. Eles pareciam muito compenetrados. Lembro também das vezes que minha mãe tinha prova de gramática e colava as regras das orações subordinadas na parede, para melhor memorizar. Eu e meu irmão fomos muitas vezes à universidade acompanhando meus pais.



**Ilustração 2** – Eu, meu irmão e minha avó na formatura da minha mãe na UERJ/SG. Ano: 1992 – Fonte: Arquivo pessoal.

Quando chegávamos em casa, minha mãe estava sempre pronta a ouvir as histórias das aulas, o que o professor havia ensinado, nossas dificuldades com as disciplinas, a interação com os colegas e até mesmo o que havia acontecido de diferente no transporte escolar. Eram horas longas de conversa que se estendiam até a hora do jantar. Logo depois, quando meu pai chegava do trabalho, procurava saber o que havia acontecido na escola.

Não havia a opção de não estudar ou de não fazer uma faculdade. Sendo assim, talvez por uma espécie de imposição, nunca pensei de maneira diferente... Minha mãe me mostrava o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem; meu pai mostrava a importância do estudo, argumentando que, através da escolaridade, eu iria ter uma vida melhor e mais chances em uma carreira profissional. Eram motivos apresentados a mim sempre. Com essa cultura familiar, era difícil pensar diferente dos meus pais.

Porém, uma dúvida me assombrava. Estudar ou casar e ter filhos? Por um bom tempo, sofri um pouco com isso. Gostava de estudar, mas o casamento, filhos e uma vida em família também me atraíam muito. Certa vez falei ao meu pai que queria ser esposa e ter muitos filhos. Fui rapidamente retrucada com certa impaciência. Ouvi de meu pai que eu “estava sendo educada em bons colégios para ser uma mulher independente”. Com o final da infância e da adolescência, percebi que esses dois lados da vida não precisavam ser dicotômicos, mas que poderiam ser complementares, o que diminuiu minha angústia.

Lembro-me do Jardim de Infância. Recordo a sensação de chegar à minha classe (a que mais tenho recordações é a do antigo 3º período, hoje chamado em algumas escolas de

Jardim III), de reconhecer meus amigos e do cheiro da minha lancheira. Lembro também dos passeios que eram ótimos momentos de diversão. Nessas oportunidades, conhecíamos lugares novos, íamos à piscina da escola e comíamos lanches. Chegamos a assistir uma peça infantil no teatro Gay Lussac, em Niterói, município vizinho a São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro. Fomos também ao Programa da Xuxa. Os passeios eram importantes momentos de aprendizagem e socialização entre os colegas de classe: lanchávamos em novos lugares e vestíamos roupas diferentes das pertencentes ao uniforme.

Na sala de aula do Jardim III existia uma cama, em tamanho infantil, para os alunos que quisessem dormir. Nessa época, a escola se mostrava para mim como um espaço muito acolhedor. Porém, era muito bom também chegar em casa. Essa sempre foi o meu refúgio. Lá eu sabia que podia encontrar minha mãe. Ela sempre aguardava minha chegada. Certa vez, por não conhecer a trajetória que o transporte escolar fazia, lembro de chorar em silêncio por achar que o motorista não me levaria para casa. Ninguém no ônibus presenciou o meu choro, somente meu irmão que estava ao meu lado no banco. Ao ver minha casa, uma grande sensação de alívio me invadiu. Conteí à minha mãe sobre o meu medo de talvez não chegar. Minha mãe abriu um largo sorriso e disse para eu não me preocupar, pois o ônibus sempre me levaria de volta.



**Ilustração 3** – Indo para o Jardim de Infância. Detalhe da lancheira. Ano: 1989 – Fonte: Arquivo pessoal.



**Ilustração 4** –Formatura do Jardim de Infância. Festa de encerramento. Ano: 1989 – Fonte: Arquivo pessoal.

Ao iniciar a Classe de Alfabetização, um mundo novo se abria para mim: a leitura. Fui alfabetizada na escola chamada Curso Infantil Laura Cristina, que se localiza no bairro Barro

Vermelho em São Gonçalo. Esperava com ansiedade o final das férias para começar a usar todo o material da lista da escola: o estojo com canetas, lápis, lápis de cor, borracha e régua novinhos. Os livros novos encapados pela minha mãe me traziam a grande expectativa do que estaria me aguardando. A blusa com o emblema da escola, as meias vermelhas e a saia plissada azul marinho compunham o uniforme que tinha de ser usado de maneira impecável. Eu gostava muito de usar a saia plissada. Eu ficava rodando com ela observando também meus sapatos estilo boneca com as meias vermelhas.



**Ilustração 5** – Uniforme do ensino Fundamental I. Ano: 1990

Fonte: Arquivo pessoal.

A organização da sala de aula era feita de maneira bem tradicional. As carteiras de madeira eram dispostas em fileiras. A professora brigava se as tirássemos do lugar. Do lado oposto à porta de entrada havia o quadro negro, ia de uma ponta à outra da sala. Quando o quadro era apagado, o pó do giz inundava toda a sala. Eu podia acompanhar a trajetória que o pó fazia através dos reflexos dos raios de sol que batiam no pó.

Em cima do quadro negro, encapados por um plástico transparente, estava o alfabeto. Cada letra do alfabeto, a começar pelas vogais, tinha um objeto ou um animal que a representava. Todos os dias, religiosamente, líamos o alfabeto e as palavras que o ilustravam. Até hoje posso repetir a ordem das letras que estavam na sala, bem como cada palavra. À tarde, a professora Paula esperava-nos para desvendar conosco mais um pouco do alfabeto.





**Ilustração 6** – Sala de aula da classe de Alfabetização. Disposição das carteiras, do quadro negro e do alfabeto. A professora Paula está de blusa branca. Ano: 1990 – Fonte: Arquivo pessoal.

Aprendemos primeiro as vogais, depois as consoantes e depois as “famílias” de cada letra, como a “família do B”: ba-be-bi-bo-bu. Levávamos para casa atividades de “recorte e cole”. Com as sílabas que aprendíamos em aula, deveríamos formar novas palavras. Tínhamos um livro com muitos textos, em nível de dificuldades diferentes, para leitura e cópia. Meu processo de alfabetização ocorreu através da aprendizagem de letras e sílabas.

Foi gratificante participar da “Festa do Livro” em dezembro de 1990. Nessa ocasião pude ler sozinha, no palco, na frente de todos os pais, um trecho do livro que ganhamos. O título era “Eu te pego, eu te pico” da autora Lúcia Pimentel Góes. Guardo o livro até hoje.

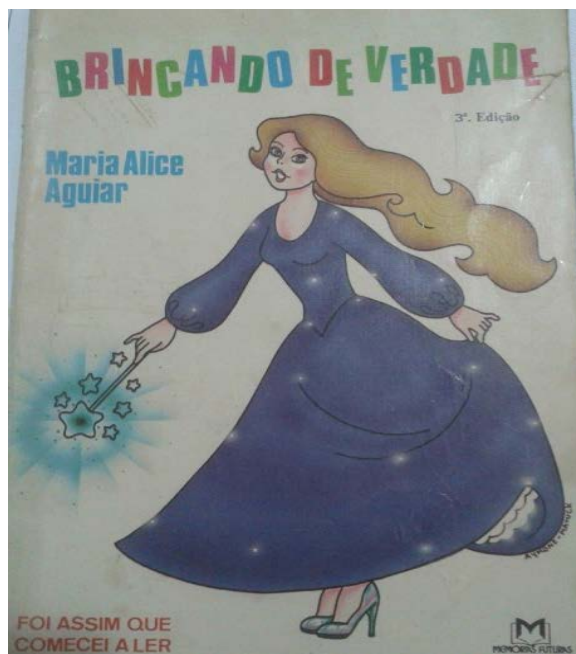


**Ilustração 7** – Festa do Livro: Formatura da Alfabetização. Ano: 1990 – Fonte: Arquivo pessoal.



**Ilustração 8** – Formatura da Alfabetização. Ano: 1990  
Fonte: Arquivo pessoal.

Minha mãe foi uma grande incentivadora do meu processo de alfabetização, comprando livros de recortar e colar palavras, de história e de caligrafia, que eu adorava fazer. Ela chegava em casa sempre com um novo livro colorido para pintar e ler.



**Ilustração 9** – Um dos livros dados  
Pela minha mãe. Ano:1990  
Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar de me sentir atraída pela escola, as observações na caderneta escolar (caderno pequeno de notas onde se estabelecia a comunicação entre pais e professora) falavam sempre da minha distração e dispersão na hora da aula. Além disso, a interação com os outros colegas sempre foi muito prejudicada pela minha timidez. Tinha dificuldade de fazer perguntas à professora sobre minhas dúvidas a respeito do que tinha sido ensinado.

A minha escola se localizava na rua principal do bairro Barro Vermelho, à Rua Doutor Getúlio Vargas. Essa via possui comércio, outras escolas, igrejas e muitos carros e ônibus. Quando chegava à classe, procurava sentar na carteira encostada na parede. Nela havia uma janela, por onde víamos a rua principal. Durante as aulas, ficava horas olhando as pessoas passarem, os carros... para mim esse fato é um exemplo forte da minha distração. Além disso, eu era introspectiva. Com frequência me perdia em meus próprios pensamentos.

Após a Classe de Alfabetização, da antiga primeira série em diante, vieram as dificuldades com a matemática: resolução de problemas, tabuada, expressões numéricas... isso dificultava o meu desempenho escolar, e por vezes, me desanimava na minha caminhada. Percebia as mãos suadas na hora de fazer provas e testes de Matemática. Sentia o choro preso na garganta quando recebia o boletim. As notas vermelhas nos resultados das provas me

deixavam desesperada. A partir da então sexta série, uma professora particular foi necessária para ajudar a melhorar minhas notas.

Desde cedo, minha mãe falava: “Gabi, você precisa terminar seus estudos na escola! Termina porque quando você for para a faculdade, lá você só irá estudar o que gosta! Você escolhe a faculdade que vai fazer!”. Hoje, acredito que essa realmente seja a minha atração pela universidade, me voltar para a área do meu interesse. Acredito que isso aumentou o prazer em estudar e a ter mais conhecimento.

A entrada no Ensino Fundamental II no Centro Educacional Monteiro Lobato, no centro do município de São Gonçalo, exigiu de mim uma capacidade grande de adaptação. Durante todo o Ensino Fundamental I estudei à tarde. Acordar cedo para ir à escola foi algo que precisei me acostumar. O aumento do número de matérias, cada professor com a sua disciplina, e o uso de apostilas ao invés do livro didático, me fez estranhar muito aquele novo mundo. Tive dificuldades com as aulas de História. A aula expositiva não fazia sentido para mim, pois entrava em contraste com as aulas de História que tinha tido até então. Anteriormente, as aulas da disciplina chamada Estudos Sociais eram dadas pelas professoras de 1ª à 4ª série através da leitura do livro em sala de aula. A professora indicava aos alunos o que deveria ser sublinhado de lápis de cor vermelha. Aquelas seriam, segundo a professora, as partes mais importantes do texto. Os alunos deveriam fazer uma prova, com base no que havia sido lido em sala de aula.

Meu pai me ajudou muito durante o período de dificuldades com as aulas de História. Ele me colocava no colo, e com o livro aberto, lia o capítulo para mim. Como se fosse uma história de criança, ele dramatizava, e prendia assim, a minha atenção. Hoje, ele diz que se não tivesse feito isso, eu não iria me interessar tanto pela História a ponto de me tornar professora dessa disciplina. Ao contrário do que diz ele, acredito que minha paixão por História, pelos acontecimentos e pelas diferentes sociedades vieram desde muito cedo. Lembro de ficar longos períodos folheando e olhando as figuras da enciclopédia “As Maravilhas do Mundo”, desejando estar lá e conhecer outros povos. Para mim, História não é tão somente o estudo do passado.

No ano seguinte, como dito antes, precisei de uma professora particular por causa das baixas notas em Matemática. Essa atividade é conhecida em muitas cidades pelo nome de explicadora. É comum vermos no muro das casas placas anunciando essa atividade. Meus pais sempre foram contra a ajuda de explicadoras. Diziam que isso ajudava o aluno a ficar preguiçoso. Contudo, minha vivência foi diferente: lá foi o primeiro espaço onde consegui achar as respostas das questões de matemática. Notas boas e “azuis” em matemática

começaram a povoar meu boletim. Passava as tardes na mesa da explicadora fazendo listas enormes de contas, expressões, problemas e tirava muitas dúvidas. Nunca a borracha foi tão usada.

Assim, minha caminhada escolar foi se construindo. Na escola fiz amizades que tenho até hoje. Na escola aprendi o gosto pela leitura, a admirar professores pelo tanto que eu aprendia, e a ter responsabilidades com prazos e horários no calendário de provas, e na entrega de trabalhos. Porém, a minha dificuldade com as áreas exatas continuava a mesma. Quanto mais avançava nas séries, outras disciplinas se juntavam ao desespero da matemática: física, química, álgebra e geometria.

Não sei se por consequência da minha profunda dificuldade em exatas, as Ciências Humanas se mostravam como uma válvula de escape para todo o meu desespero. História, Geografia, Literatura, Português eram disciplinas que me atraíam bastante e causavam grande interesse em mim. Não cansava de ouvir as aulas desses professores. Estudar História não era nenhuma obrigação. No ensino médio, o meu interesse por História aliado à admiração que eu sentia pelos meus professores de História aumentava.



**Ilustração 10** – Foto com o professor de História da América III. Ano: 1998. Fonte: Arquivo pessoal.



**Ilustração 11** – Foto com o professor de História do Brasil III. Ano: 2001  
Fonte: Arquivo pessoal.

Sendo assim, cursei História na Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse espaço fiz amizades, cresci como pessoa e entrei em contato com textos que traziam a realidade brasileira para as pautas dos nossos debates. Na universidade, parecia existir uma separação entre aqueles que queriam seguir carreira acadêmica, tornarem-se pesquisadores, e os que levavam a licenciatura mais a sério e queriam ser professores, como se essas vertentes não andassem juntas. No magistério, percebi que se teoria e prática não andassem juntas, o cotidiano escolar se tornaria monótono para os alunos.

No vestibular, os professores faziam uma diferenciação, diziam que o currículo da UFF propiciava a formação de um pesquisador e a UERJ tinha um currículo mais voltado para a Educação e Licenciaturas. Durante a graduação percebia que ser bolsista, trabalhar em instituições de pesquisa, imprimiam um status que ser professor não tinha. As vagas para professor ou para estagiário geralmente ficavam com os alunos que não tinham sido selecionados para uma bolsa de pesquisa. Posso afirmar que essa diferenciação e discriminação contra aqueles que escolhem o magistério existe entre os próprios alunos pelo pouco prestígio que um professor de Ensino Fundamental ou Médio tem, bem como pelos baixos salários que recebem.

Para que a conclusão da graduação fosse oficializada, entreguei minha monografia intitulada “Luta armada e memória: análise de três livros autobiográficos”. Esse referido trabalho foi o resultado de duas bolsas de pesquisa em que atuei durante a graduação, financiadas pelo CNPq. Ambas seguiram sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Rollemberg. Na primeira das bolsas, “Memórias da Luta Armada”, estudei a luta armada durante a ditadura civil-militar pelo viés dos livros de memórias escritos pelos guerrilheiros que participaram dessa experiência. A segunda bolsa deu continuidade aos estudos sobre ditadura, com o projeto de pesquisa chamado “As relações entre sociedade e ditadura: a OAB e a ABI no

Brasil”, com a mesma orientadora. As duas bolsas me deram amadurecimento acadêmico, além de muita leitura e experiência na área da pesquisa: entrevistar, sistematizar informações, organizar a bibliografia, apresentar trabalhos relacionados ao tema em congressos e me reunir com os outros integrantes do projeto, que estudantes como eu, passavam pela mesma experiência.

No ano seguinte à conclusão da graduação, participei de um processo de seleção e fui aprovada para a Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação na mesma universidade. A Pós-Graduação “Educação Básica e Docência” foi ministrada por professores do curso de Pedagogia e Licenciaturas da própria universidade, com enfoque na educação para Ensino Fundamental e Médio. No Trabalho de Conclusão de Curso, estudei como o ensino de História acontece em sala de aula. Analisei dois livros didáticos, com o objetivo de investigar como a temática da luta armada no período da ditadura militar aparece nos livros didáticos. Com esse trabalho, pude perceber que ainda precisam ser feitos muitos livros sobre a luta armada no período da ditadura militar para os alunos brasileiros. Uma maior atenção precisa ser dada a essa temática. O estudo da luta armada pode contribuir para a construção da criticidade do estudante e fazê-los entender que eles podem ser sujeitos na construção da História.

As temáticas relativas à História Contemporânea, pouco ensinadas nas escolas, englobam um passado recente da nossa História. São fundamentais para que possamos propiciar ao aluno condições para que ele pense criticamente e baseie a construção de seu futuro com o entendimento do seu passado. Durante a graduação, tive experiências em sala de aula proporcionadas pelas disciplinas de licenciatura através do convênio da UFF com as escolas públicas de Niterói. Também atuei em escolas de Educação Infantil e em cursos preparatórios para o vestibular. A época da Especialização, em 2007, fui professora efetiva do curso Pré-Vestibular localizado no campus da Engenharia da Universidade Federal Fluminense, lecionando História.

O curso Pré-Vestibular vinculado à UFF faz parte de uma iniciativa muito importante dessa universidade, desenvolvida por profissionais comprometidos em ajudar pessoas que não têm condições de pagar por um ensino de qualidade. Os alunos entram nesse curso por meio de um processo seletivo que engloba prova e redação, gerando uma sala de aula mista, com diferentes faixas etárias, e, conseqüentemente, anseios e expectativas diferentes. O objetivo desse curso é preparar o aluno para ingressar em universidades públicas, em escolas técnicas e, também, capacitá-lo para concursos públicos em geral. Era ótimo dar aula lá. Os alunos queriam estudar e tinham condições para isso. Contudo, nas escolas públicas, entrei realmente

em contato com a realidade sobre a qual tanto falava minha mãe. Escolas precárias, alunos desinteressados/ou escola desinteressante e professores que abandonavam as turmas nas mãos de nós, estagiários, ao invés de observarem a nossa prática.

No ano seguinte, fui chamada pela Prefeitura do Rio de Janeiro para lecionar História em turmas de Ensino Fundamental, onde estou até os dias de hoje. Trabalho no Ciep Operário Vicente Mariano, no bairro Maré, zona oeste do Rio de Janeiro. Lidar com as chamadas “turmas regulares de ensino” neste bairro, foi um desafio totalmente novo para mim. Ensinar a alunos de contexto sócio-econômico diferente do meu, com uma realidade altamente violenta, foi uma grande aprendizagem. Tento, até hoje, dar o meu melhor e fazer com que eles recebam uma educação pública de qualidade. Precisei adaptar meu vocabulário, e, muitas vezes, o meu próprio planejamento, devido ao cotidiano violento, com tiroteios e invasões policiais.

Na rede municipal de ensino tenho experiência com todos os anos do Ensino Fundamental. Contudo, especificamente ano passado, em 2013, trabalhei com o “Projeto Autonomia Carioca”, que está em vigor na Rede Municipal do Rio desde 2010.



**Ilustração 12** – Passeio à Fiocruz com a turma do Projeto “Autonomia Carioca”.  
Ano: 2013 – Fonte: Arquivo pessoal.



Carioca”. Ano: 2013 – Fonte: Arquivo pessoal

Precisei de tempo para consolidar minha carreira profissional, para me dedicar aos meus alunos e a participar dos cursos de formação propostos pela Prefeitura do Rio. A minha experiência de atuação no “Projeto Autonomia Carioca”, despertou em mim o interesse em escrever sobre minha prática e refletir criticamente sobre ela.

Há alguns anos já me encontrava na Maré, porém o ano de 2013 trouxe o meu encontro com o meu problema de pesquisa, onde pude formular questionamentos para a produção deste trabalho.

Através daquela sala de aula, com aqueles alunos, meu mar de memórias se encontrava com o mar de histórias da Maré. Caminhos que se cruzaram para se transformarem, numa troca intensa.



## 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 2.1 Caminhos Percorridos

Do ponto de vista metodológico, preciso retomar que, inicialmente, tivemos a pretensão de trabalhar basicamente com documentos oficiais produzidos pela SME/RJ e pela Fundação Roberto Marinho, no período de 2010 a 2014, e na análise do material didático utilizado pelo Projeto Autonomia Carioca (PAC). O período citado se justificou por ser o início da implementação do PAC na rede municipal do Rio de Janeiro, e 2014 por ser o ano em que as turmas de aceleração começaram a ser suprimidas das escolas, inclusive do Ciep Operário Vicente Mariano, escola pesquisada. O levantamento e a análise concreta desses documentos elucidariam o sentido de autonomia pretendido pela SME e pela FRM ao educar os alunos das classes populares da rede municipal carioca.

Na caminhada, esbarrei com a burocracia da Prefeitura do Rio de Janeiro. Na SME, obtive informações da pessoa responsável pelo acompanhamento do PAC na rede municipal que trabalha diretamente no gabinete da atual Secretária de Educação Helena Bomeny. O acesso aos dados referentes ao projeto não são acessíveis tão facilmente, o projeto da dissertação precisa ser submetido a uma avaliação por uma equipe para que a consulta aos dados seja autorizada.

Até a autorização, o projeto percorre um longo trajeto. Precisa sair da seção de protocolo geral da Prefeitura e chegar ao gabinete de pesquisa e ensino. Enfim, em meio a tantos carimbos, números de protocolo e formulários preenchidos, não consegui autorização para consulta aos dados em tempo hábil para a conclusão deste trabalho. Sendo assim, os sentidos sobre autonomia ficaram a cargo das análises da pesquisa no Diário Oficial do município do Rio de Janeiro que tinham como palavra chave “Projeto Autonomia Carioca”.

A pesquisa no Diário Oficial com as palavras-chave foi feita, porém o resultado encontrado dizia respeito somente a valores dos contratos firmados entre a Prefeitura do Rio e as Instituições envolvidas no PAC, ou as somas dos valores gastos nos materiais etc. Portanto, o que foi encontrado na pesquisa fugia ao tema proposto do trabalho que é de estudar a questão da Autonomia no PAC.

A Fundação Roberto Marinho também foi procurada. Chegando lá, ao me identificar e comunicar o motivo de minha visita, não permitiram a minha entrada. Na própria recepção do

prédio da Fundação, o responsável pela Metodologia Telessala adotada pelo PAC me recebeu, conversou rapidamente comigo e me informou que os dados que eu estava procurando a SME/RJ deveria responder por eles. Ou seja, cheguei a um nó: nem a SME e nem a FRM estavam empenhadas em me ajudar cedendo os dados que eu precisava.

Quanto à metodologia e aos referenciais teóricos utilizados pelo PAC, a FRM me indicou a leitura do livro *Incluir para transformar*, que traz explicitamente a história, o modo de trabalhar, o cotidiano da sala de aula, os autores que fundamentam aqueles que utilizam a Metodologia Telessala, que no caso do Rio de Janeiro é o PAC. Porém, devo salientar que o livro é um discurso oficial, pois foi pensado e produzido pela FRM, e funciona como uma espécie de propaganda da metodologia, explicitando os benefícios e resultados positivos de quem o adotou.

A *pesquisa qualitativa* foi o principal caminho seguido. Severino (2013) faz uma série de delimitações do que seria esse viés de pesquisa em educação. Para o autor, essa modalidade traz uma abordagem mais descritiva dos dados coletados, tem no ambiente natural o foco principal dos dados, e por fim, a preocupação com o processo é maior do que com o resultado em si, assim como para Minayo (2001). A autora discorre sobre o processo da pesquisa, ou seja, a pesquisa tem suas etapas, que se complementam, mas que cada parte não tem mais valor do que outra, pois fazem parte de um todo, e isto que deve ser considerado:

A idéia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma. Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório, integrando a historicidade do processo social e da construção teórica. (MINAYO, 2001, p.27)

Devo salientar que o estudo de caso (dentro da pesquisa qualitativa) é algo ainda mais específico, que busca delimitar e contornar mais claramente o campo de estudo. Na pesquisa, o campo de ação se circunscreveu ao Ciep Operário Vicente Mariano e ao processo de passagem do PAC por essa escola em questão.

Em relação à pesquisa documental, o primeiro esforço me fez realizar o levantamento de documentos sobre o PAC, sendo esses os documentos do setor empresarial envolvido no programa, o material didático da disciplina História, o Caderno de Metodologia da Fundação Roberto Marinho, os sites da FRM, da Prefeitura do Rio e das Fundações envolvidas com o “desenvolvimento” da educação.

Para enriquecer a análise sobre o material didático e sobre os sentidos da Autonomia para o PAC, relembremos que propomos duas questões de pesquisa, ou seja

- Quais sentidos sobre autonomia atribuídos pelos professores que participaram do PAC?
- Para os professores entrevistados, o material didático de História contribui para a construção da autonomia do aluno?

Assim, dialoguei com duas professoras que me ajudaram a produzir sentidos sobre autonomia. Elas foram escolhidas por terem sido regentes de turmas do PAC no Ciep Operário Vicente Mariano, e por estarem disponíveis para a entrevista. Seus nomes foram modificados para manter o anonimato. Uma é professora de Português e a outra de Matemática, elas são da rede há mais de 10 anos. A professora de Matemática foi responsável pela primeira turma do PAC no Ciep, a de Português está lecionando na turma em andamento este ano.

As dificuldades enfrentadas me fizeram pensar o quanto o interesse pelo campo de pesquisa tem antecedentes, pegadas e vozes de muitos que nos fazem reparar uma parte da realidade a ser pesquisada. Convocar a memória é uma forma de convidar os que povoam a professora e pesquisadora desta dissertação a ressignificar a pesquisa e inventariar fatos e experiências que a levaram a pesquisar o presente tema.

## **2.2 Continuação do caminho: o Complexo da Maré, locus da pesquisa**

O Ciep Operário Vicente Mariano se localiza no Complexo da Maré, um conjunto de 16 favelas localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. A Maré fica entre duas principais vias expressas da cidade, a Avenida Brasil e a Linha Vermelha. Segundo o portal da Prefeitura do Rio, a Maré tem quase 130.000 habitantes (dados do censo de 2010), e uma longa história, que se confunde com a própria história do Rio de Janeiro.



**Ilustração 14** – O bairro Maré e suas 16 comunidades. Fonte: <http://www.portalgeo.rio.rj.br/bairros Cariocas> acesso em 20 de novembro de 2015

A Maré foi sendo formada por consequência de constantes transformações da cidade. A construção da Avenida Brasil, da Cidade Universitária da Ilha do Fundão, de remoção de favelas do centro da cidade e de retiradas de famílias de áreas de risco de outros lugares da cidade.

Localizada nas margens da Baía de Guanabara, a Maré (como ficou posteriormente conhecida), era um grande manguezal, numa área erma da cidade e próxima a um arquipélago de ilhas (Fundão, Pinheiro, Bom Jesus, Pindaís, Cabras, Baiacu e Catalão), que depois foram

anexadas à Ilha do Fundão e aterradas para formarem a Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na década de 50.

A ONG Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES) traz em seu site um breve histórico do seu local de atuação:

A ocupação da Maré começou na década de 1940, com as comunidades de Parque Maré, Morro do Timbau e Baixa do Sapateiro. Na década de 1950 surgiram Parque Rubens Vaz e Parque União, seguidas da Nova Holanda – originada do Centro de Habitação Provisória criado para abrigar temporariamente famílias removidas de outras favelas cariocas, na década de 1960. Essas comunidades ocuparam e demarcaram territórios ao longo da Avenida Brasil e se expandiram posteriormente na direção do Canal do Cunha e da Baía de Guanabara – embora já existissem núcleos de pescadores na região desde o final do século XIX. Foi nesta época que os primeiros moradores se estabeleceram no que é hoje o Morro do Timbau – único local seco da Maré, já que toda a área era um imenso manguezal. As palafitas que serviram de morada para centenas de famílias ainda estão nas lembranças da Maré, assim como as memórias de lutas pela permanência de suas moradias diante das tentativas de remoção por parte do Estado, nos anos 1960 e 1970. Fonte: <http://www.redesdamare.org.br/mare> acesso em 19 de nov.2015

Já que o Timbau (nome que do tupi-guarani significa “entre águas”) era a única parte seca daquela localidade, nas outras áreas da Maré a ocupação era feita por meio de palafitas, tipo de moradia que se fixa em cima da água. Até hoje, a palafita faz parte da recordação de moradores antigos, e os mais jovens as conhecem por ouvirem histórias. O Museu da Maré (criado pela própria comunidade em 2006) possui uma réplica de um modelo da palafita em tamanho real na porta de entrada.

As palafitas eram construídas por pedaços de madeiras, alguns deles trazidos pela própria maré. Sendo assim apodreciam com rapidez pelo constante contato com a água, fazendo com que as moradias estivessem sempre sendo reconstruídas.



**Ilustração 15** – Palafitas na favela da Maré (década de 70). Fonte: <https://daniname.files.wordpress.com/2011/02/complexomarc3a91971.jpg> acesso em 20 de novembro de 2015



**Ilustração 16** – Réplica de uma palafita no Museu da Maré. Fonte: <http://www.coletivocarranca.cc/tempo-de-incertezas-tempo-de-resistenciais-o-museu-da-mare> acesso em 20 de novembro de 2015.

A construção da Avenida Brasil foi fundamental para o surgimento da Maré, até porque muitos dos primeiros moradores acabaram trabalhando na construção da mesma, como nos apresenta o trecho de Vieira (1999): “Sem considerar o fato de que em sua construção trabalharam muitos dos primeiros moradores dessas comunidades, a Avenida Brasil proporcionou o crescimento de um cinturão industrial às suas margens, que somado ao

isolamento dos terrenos na orla da Baía de Guanabara e a facilidade de acesso a tais áreas, criou condições bastante favoráveis para o surgimento das comunidades da Maré.” (id, p.50)

Os anos 60 foram marcados por reformulações da cidade e remoções de famílias das favelas da Zona Sul para áreas pouco valorizadas da cidade, como a Maré. Somado a isso, as enchentes no Rio de Janeiro também foram responsáveis pela chegada de mais pessoas a essa região. Nesse contexto, a área da Maré representa um lugar importante no contraditório processo de políticas de remoção do Rio de Janeiro.

Fluxos migratórios do nordeste e norte do país contribuíram para o inchaço das favelas cariocas e para uma maior desestabilização das políticas habitacionais que já aconteciam de maneira desordenada e sem nenhum planejamento.

Inúmeras experiências habitacionais aconteceram no Complexo da Maré nas últimas décadas. Foram tantos os aterros, que o mar ficou distante. A Maré nasceu e se desenvolveu nas margens e sobre as águas da baía de Guanabara. O Complexo da Maré, atualmente composto por 16 comunidades, que por ordem de ocupação são: Morro do Timbau (1940), Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1953), Parque Roquete Pinto (1955), Parque Rubens Vaz (1961), Nova Holanda (1962), Praia de Ramos (1962), Conjunto Esperança (1982), Vila do João (1982), Vila do Pinheiro (1989), Conjunto Bento Ribeiro Dantas ou “Fogo Cruzado” (1992), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000). (Souza, 2006).

Em 1994, a Maré se tornou bairro, com suas ruas catalogadas e reconhecidas. Porém esse acontecimento não passou de uma medida político-administrativa, pois a violência e o peso de serem “favela” persistem. Se o poder público quis mudar as relações da Maré com o resto da cidade, integrando-a, não obteve sucesso, pois apesar de ter se tornado bairro, as dificuldades continuam e a formação plural e complexa não foi eliminada.

Por mais que o poder público tenha algumas áreas de atuação na Maré, a grande parte da população ainda sofre com a ausência de serviços básicos de saúde, educação e moradia. A maior parte das famílias sobrevive com um pouco mais de um salário mínimo. Somente duas escolas no complexo oferecem Ensino Médio, e as demais funcionam com grandes problemas de verbas. A escolaridade não é um dos melhores índices mostrados no censo de 2012:

**Tabela 1 - Unidades escolares públicas municipais**

Espaço de Desenvolvimento Infantil (2012 ):	<b>1</b>		
Escola (2012 ):	<b>8</b>		
Creche (2012 ):	<b>7</b>		
Ciep (2012 ):	<b>6</b>		
Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (2012 ):	<b>1</b>		
Escola Especial (2012 ):			

**Tabela 2 - Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes por anos de estudo**

Sem instrução (2000 ):	<b>4.647</b>		
1 ano (2000 ):	<b>2.016</b>		
2 anos (2000 ):	<b>2.062</b>		
3 anos (2000 ):	<b>2.554</b>		
4 anos (2000 ):	<b>6.618</b>		
5 anos (2000 ):	<b>2.735</b>		
6 anos (2000 ):	<b>1.457</b>		
7 anos (2000 ):	<b>1.716</b>		
8 anos (2000 ):	<b>4.299</b>		
9 anos (2000 ):	<b>581</b>		
10 anos (2000 ):	<b>717</b>		
11 anos (2000 ):	<b>2.958</b>		
12 anos (2000 ):	<b>92</b>		
13 anos (2000 ):	<b>78</b>		
14 anos (2000 ):	<b>90</b>		
15 anos (2000 ):	<b>143</b>		
16 anos (2000 ):	<b>93</b>		
17 anos (2000 ):	<b>112</b>		
Não determinado (2000 ):	<b>105</b>		

**Tabelas 1 e 2** – Fonte: [http://www.portalgeo.rio.rj.gov.br/bairrosariocas/index\\_bairro.htm](http://www.portalgeo.rio.rj.gov.br/bairrosariocas/index_bairro.htm) acesso em 20 de novembro de 2015.



Pela quantidade da população do bairro Maré, o poder público oferece poucas escolas e os “chefes de família” possuem poucos anos de estudo.

Esses dados nos mostram que a entrada do poder público nas comunidades obedece à lógica neoliberal de exclusão social ao não oferecer à totalidade da população serviços básicos como saúde e educação. Os indivíduos sem escolaridade, e portanto sem qualificação e bons salários, são responsáveis diretos das famílias.

Sendo assim, a pobreza é perpetuada, e a falta de oportunidade também.

### **Baixa do Sapateiro: Localização do Ciep Operário Vicente Mariano**

Há várias hipóteses para o nome Baixa do Sapateiro, dentre elas: que aquela região era propriedade de um morador do centro de Bonsucesso, que mantinha um português como zelador, que era sapateiro. Outra versão era de que como na comunidade havia alto índice de criminalidade e muitos nordestinos, especialmente baianos, fazia-se uma alusão à “Baixa do Sapateiro”, numa referência à região com esse nome em Salvador. Outra versão era de que, como a região era de mangues, cheia de vegetação chamada sapateiro, no sopé do Morro do Timbau, era a Baixa do Sapateiro, pois tinha essa vegetação na região baixa do morro.

A Baixa, assim chamada carinhosamente pelos moradores do local até hoje, era um grande manguezal cheio de lama e caranguejos. No início, sua ocupação se deu na fronteira com Bonsucesso e foi se estendendo até à Baía de Guanabara. Logo, a Baixa do Sapateiro é uma das mais antigas comunidades da Maré. Foi na década de 50 que sua expansão foi em direção ao mangue e sobre a maré, surgindo a construção das palafitas, que deram uma marca muito forte à paisagem daquela região.

Com exceção do Timbau e de parte da Baixa do Sapateiro, o tipo de moradia que passou a ser predominante nos núcleos de ocupação da região foi a palafita. As condições de ocupação eram adversas: havia a repressão da força policial, que impedia construções e derrubava os barracos; eram difíceis as condições naturais, representadas principalmente pelo terreno pantanoso; não existia qualquer garantia legal ou jurídica, o que criava uma fragilidade dos moradores e imprimia um caráter de clandestinidade à ocupação; esses moradores estavam impossibilitados, por sua condição econômica, de promover uma construção de melhor qualidade. (Vieira, 2002, p. 82).

Na fronteira entre Baixa do Sapateiro e Nova Holanda foi construído o Ciep Operário Vicente Mariano na década de 80. A escola abriga alunos vindos de várias comunidades de Maré, por isso, quando há conflitos de facções, um grande quantitativo de alunos falta, por não poder ultrapassar a fronteira que “pertence” a outra facção.

## Comunidade da Maré novas unidades



**Ilustração 17** – Localização do Ciep Operário Vicente Mariano na Maré. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme> acesso em 19 de novembro de 2015.

Este Ciep fez parte da educação de várias gerações de famílias no entorno. Esta escola oferecia à população Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Nessa época, eram aproximadamente 2000 alunos matriculados. Apesar do grande tamanho e de muitos alunos, a escola sempre sofreu com a carência de profissionais. Por essa região apresentar conflitos violentos constantes, muitos profissionais dão preferência a outras escolas.

No ano de 2013 as unidades escolares se separaram, mas continuaram funcionando no mesmo espaço físico. A Educação Infantil se tornou em Espaço de Desenvolvimento Infantil Cremilda dos Santos, o Ensino Fundamental I agora funciona sob o nome de Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós e o Ensino Fundamental II continuou com o nome de Ciep Operário Vicente Mariano.

Desde 2010 o Projeto Autonomia Carioca funciona na escola. Esta tabela foi montada com dados do Ciep, com pesquisa feita com diretores e professores. Além da Fundação Roberto Marinho, a Fundação Ayrton Senna Também se fez presente, como mostro na tabela abaixo:

**Tabela 3 - Participação dos empresários na educação – Ciep Operário Vicente Mariano (2010-2013)**

CLASSES DE ACELERAÇÃO	FUNDAÇÃO RESPONSÁVEL	PÚBLICO ALVO	NÚMERO DE TURMAS	ALUNOS MATRICULADOS
Realfa 1 - “Fórmula da Vitória” (2010-2011)	Ayrton Senna	3º,4º e 5º anos com dificuldade de leitura e escrita	2	60
Realfa 2 - “Fórmula da Vitória” (2011)	Ayrton Senna	6º ano com dificuldades de leitura e escrita	1	25
AC 2A – Projeto Autonomia Carioca (2011-2013)	Roberto Marinho	6º ano com distorção idade-série (duração 2 anos)	2	60
AC 3 – Projeto Autonomia Carioca (2010-2013)	Roberto Marinho	7º,8º e 9º anos com distorção idade-série (duração 1 ano)	4	67

Os professores que estiveram na regência das turmas do PAC durante este período foram quatro: dois de Matemática, uma de Português e a última, eu, de História.

O último ano de funcionamento do PAC no CIEP foi 2013. Em dezembro desse ano aconteceu a formatura dos alunos do Projeto Autonomia Carioca (Acelera 3), e logo após, no ano seguinte, os alunos com distorção idade-série que seriam candidatos a uma nova turma do PAC foram remanejados de escola. A Fundação Roberto Marinho informou que eram poucos alunos e que não justificaria uma nova turma. A lógica neoliberal dita a norma: não se gasta recursos com poucos. A eficiência se justifica também pela economia.

*Os Paralamas do Sucesso*, em sua música *Alagados*, trouxe a realidade dos moradores da Maré, bem como de suas dificuldades cotidianas:

Todo dia  
 o sol da manhã vem e lhes desafia  
 Traz do sonho pro mundo quem já não o queria  
 Palafitas, trapiches, farrapos, filhos da mesma agonia  
 E a cidade que tem braços abertos num cartão postal  
 Com os punhos fechados na vida real  
 Lhe nega oportunidades, mostra a face dura do mal  
 Alagados, Trenchtown, Favela da Maré  
 A esperança não vem do mar, vem das antenas de TV

A arte de viver da fé, só não se sabe fé em quê  
A arte de viver da fé  
Só não se sabe fé em quê  
(Trecho da música *Alagados*, Paralamas do Sucesso)

É interessante notar uma fundação de fora da Maré, como a Fundação Roberto Marinho, ter por objetivo principal de um projeto desenvolver autonomia a alunos que têm sua realidade marcada por reinvenções (físicas e emocionais), e pela constante “teimosia” em sobreviver a um cotidiano marcado por adversidades e violência.

Na área educacional, os mareenses mostram ter muita autonomia. Um exemplo disto é o CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré), espaço que funciona no Timbau, formado por jovens da Maré, que chegaram à universidade para desenvolvimento de projetos junto à população que mora no entorno. Os desdobramentos do CEASM são muitos, um deles é o Pré-Vestibular Popular que oferece aulas para jovens que querem tentar o vestibular ou provas para instituições técnicas.

Segundo Souza e Silva (2011), em trabalho organizado pelo Instituto Pereira Passos (1997), 0,5% dos moradores da Maré tinham diploma de graduação. Considerando o número de moradores dessa favela, esse pequeno percentual de graduados já fez diferença no que diz respeito a comandar parte da educação oferecida aos moradores da Maré.

Em contraposição à educação oficial oferecida aos que são “excluídos”, iniciativas como essas são capazes de demonstrar que a Autonomia existe, e é organizada, promovendo crescimento para a própria favela.

Um dos desdobramentos do CEASM é o Museu da Maré. Este foi organizado e criado pelos próprios moradores, o que mais uma vez é um ganho, pois a história da Maré passa a ser contada e representada pelas camadas populares, que historicamente não tem voz.

O Jornal *O Cidadão*, também produzido e pensado por moradores da Maré, é um periódico de grande circulação dentro da favela e distribuído gratuitamente nas escolas. Em maio deste ano, por ocasião dos dez anos de existência do Museu da Maré, o jornal publicou uma reportagem a respeito do Museu e de sua importância:

Neste domingo de Dia das Mães, a casa da memória mareense, o Museu da Maré, completa 10 anos. Inaugurado em 8 de maio de 2006 por um grupo de moradores da Maré, no maior conjunto de favelas do Rio de Janeiro, o museu é uma referência nacional e internacional na área de museologia social. Isso não só porque preserva a memória das classes populares, mas também por ser uma iniciativa que parte de dentro pra fora da favela, de baixo pra cima, movendo o centro do poder decisório do que é memorável na cidade. (Fonte: [www.jornalocidadao.net/museu-da-mare-completa-10-anos](http://www.jornalocidadao.net/museu-da-mare-completa-10-anos) acesso em 09 de maio de 2016).

Ser autônomo na construção da própria narrativa é o que o Museu da Maré traz de inovador. Primeiramente, há a quebra de paradigmas. Não é comum um Museu ser localizado em uma favela. Depois, a favela (espaço estigmatizado por excelência), é o tema principal do espaço, e tem seus moradores como protagonistas da história que está sendo contada. O museu foi concebido de maneira a levar o visitante em uma viagem, desde a origem da Maré até os dias atuais.

Ultimamente, por razões de dificuldades financeiras, inclusive para pagar o aluguel do espaço, os moradores se uniram em torno de uma causa comum, a preservação do Museu da Maré e a divulgação do discurso de que o Museu é de todos, é da “comunidade”. Além disso, por ser um espaço para contar a história do lugar, o Museu acaba se tornando um espaço não-formal de educação e esse fato precisa ser valorizado.



**Ilustração 18** – Moradores da Maré e artistas plásticos no movimento #MaréResiste protestando contra o fechamento do museu. 18 de outubro de 2014. Fonte: [www.fotospublicas.com](http://www.fotospublicas.com) Acesso em 21 de maio de 2016.

Outras iniciativas, não diretamente relacionadas à educação, também podem ser consideradas de grande valia quando tocamos na questão da autonomia. A produção de

informações de todos os tipos, e a veiculação dessas têm sido algo sem parâmetros, muito impulsionado pelo poder das redes sociais e da internet. Grupos diversos produzem textos, “posts”, fotografias, arte, reflexões, letras de música, que retratam a condição de vida, a violência policial, a cultura e o cotidiano dos moradores. A Maré está viva, e produzindo conhecimento e informação.

Souza e Silva (2011) afirma que precisamos enxergar a favela sem estarmos envolvidos pelo *discurso da ausência*. Este é produzido a partir do momento em que nosso olhar julga e classifica as camadas populares a partir dos valores de outras sociedades, e assim, estaríamos em condições de falar somente daquilo que as camadas populares não teriam, produzindo sempre o discurso da falta.

O perigo do discurso da ausência é a possibilidade de deixarmos de compreender a complexidade dos movimentos empreendidos pelos próprios moradores. As potencialidades e a riqueza das iniciativas produzidas pelos grupos pertencentes a este lugar comprovam que a Autonomia já chegou à Maré, e é muito bem assimilada pelos seus habitantes.

Ao me referir a Autonomia, trago este conceito relacionado ao cotidiano dos mareenses. Ou seja, pode ser um conceito ligado à engajamento à lutas contra a violência, defesa dos espaços importantes para a comunidade, rapidez para resolução de problemas para a sobrevivência, e também para lidar com o preconceito e o estigma de serem indivíduos às margens do social. Ao meu ver, na Maré, Autonomia é práxis.

Os moradores da Maré já possuem a *Autonomia* dentro de si, porém no currículo da vida, um currículo não formal, desprezado pelos idealizadores do projeto quando formularam o conteúdo e os objetivos do PAC para esse grupo de alunos.

### **3 O NEOLIBERALISMO COMO IDEOLOGIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO - PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO PAC**

O Projeto Autonomia Carioca está em vigor na Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2010. Seu funcionamento revela o projeto de educação que o atual prefeito - Eduardo Paes (atuante desde janeiro de 2009) - tem para a cidade do Rio de Janeiro, e que está inserido em um contexto mais abrangente de políticas públicas.

Ao tratar de tal tema, é de grande ajuda remetermo-nos ao Neoliberalismo, sua influência no Brasil e suas reverberações na educação brasileira. Isto nos ajudará a compreender o contexto em que as atuais políticas públicas educacionais estão inseridas. Draibe (1993) faz um conjunto de reflexões acerca desse fenômeno, baseada em experiências latino-americanas. A autora afirma que

O Neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX. (DRAIBE, 1993, p. 86).

O Neoliberalismo se apresenta como um “pacote de práticas” para regular a economia e as políticas sociais de um país. Suas principais características são a redução da participação do Estado na economia e nas políticas sociais. Ou seja, um conjunto de medidas para definir a gestão pública onde as palavras de ordem são eficiência, eficácia e resultados.

Apple (2005) cita Mark Olssen a fim de fazer uma rápida comparação entre Neoliberalismo e o Liberalismo clássico. A diferença é basicamente no papel do sujeito. O Estado tem as suas funções reduzidas nos dois sistemas, porém, no Liberalismo clássico, o indivíduo é colocado como tendo uma natureza autônoma e livre. No Neoliberalismo o Estado molda as consciências de forma que o homem seja cada vez empreendedor de si. Não com a liberdade no sentido estrito do termo, mas liberdade para ser competitivo, para assumir funções que são do Estado. Precisamos estar sempre “bem avaliados” por um Estado que regula e controla.

Os anos 70 do século XX foram marcados por períodos de crise e instabilidade econômica com o choque do petróleo. A década de 80 amargou as conseqüências da elevação do preço do petróleo, demorando um tempo para que as economias se reerguessem. Esses

últimos anos foram importantes para que a ideologia neoliberal ganhasse ênfase e maior espaço nas pautas dos governos afetados pela crise econômica. Nos anos seguintes a ideologia neoliberal focava

no crescimento apoiado na elevação da competitividade sistêmica, e no reforço a mecanismos de modernização e flexibilização das estruturas e fatores sociais, condizentes com as características das novas tecnologias (DRAIBE, 1993, p.92).

A crescente adesão ao Neoliberalismo foi importante para a história da educação nos países que o adotaram como prática de governo. Na América Latina, a reforma educacional pautada na ideologia liberal aconteceu nos anos 90, trazendo para o campo da educação a lógica empresarial, e mudando toda a concepção tradicional já existente nestes países. As políticas públicas foram alvo de profundas transformações nesse período. Reformulações e cortes de gastos foram feitos para que essas tais políticas pudessem se moldar aos padrões neoliberais de educação. As políticas públicas nos anos 90 tiveram como características principais

(...) a desestabilização dos pilares do Welfare State, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” – isto é, retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais. (DRAIBE, 1993, p.92).

Políticas públicas podem ser entendidas como a ação do Estado diretamente na sociedade. Segundo Hofling (2001), é possível considerar Estado como o conjunto das instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que podem não formar um bloco coeso, mas que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que uma parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para toda a sociedade, tornando-se a orientação política de um determinado governo pelo período de tempo em que estará desempenhando as funções do Estado.

As políticas públicas e o seu alcance enquadram-se num contexto maior, que é o desenvolvimento do Capitalismo e sua conseqüente influência em todos os setores da sociedade. A educação, por ser um desses setores, acaba sendo atingida. Para Frigotto (2010), a educação se constitui em um espaço de disputa hegemônica. Como ela vai ser organizada, gerida, e que ideologias ela vai disseminar, são determinadas por essa disputa. Como parte



estruturante do Capitalismo, a educação no sentido liberal tem por finalidade preparar os estudantes para serem mão-de-obra qualificada e servirem ao capital.

Além disso, para Hofling (2001), o processo de definição dessas políticas reflete os conflitos de interesses existentes nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado.

Somado a isso, a autora afirma que um Estado com inspirações neoliberais não se propõe a alterar as relações estabelecidas na sociedade. Esse Estado se preocupa em realizar ações focadas e políticas compensatórias, trazendo para a cena principal a meritocracia, ou seja, a supervalorização do esforço e das capacidades individuais.

Voltando a Hofling (2001), ela aponta:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação da política de educação. (HOFLING, 2001, p.39)

Para a autora, as atuais políticas educacionais desvalorizam a capacidade criadora e a autonomia dos professores. O problema da exclusão educativa e do fracasso escolar foi reduzido somente a um problema de defasagem idade/série. O problema não é tratado a fundo. Os valores propostos pelos neoliberais que estão gerindo a educação diferem, radicalmente, dos ideais históricos de democratização dos direitos e do conhecimento proposto historicamente pelos educadores. A educação no Brasil e suas dificuldades não são questões somente de números.

Para Apple (2005), o movimento de “alianças de direita” que dominam a educação, fazendo com que o Neoliberalismo e um dito “Estado fraco” dêem as mãos, foi denominado de *Modernização conservadora*. Esta se caracteriza pelo fato de trazer para o cenário da educação toda a forma neoliberal de ser e conceber as políticas públicas educativas. O nome desse movimento se dá pelo fato de seus protagonistas trazerem um discurso “inovador”, como quem acena com mudanças, mas que na verdade está embebido de conservadorismo, na medida em que o controle sobre o currículo e os valores propagados pela escola aumentam em demasia. O autor faz menção a este processo enfatizando que

A estranha combinação de mercantilização, por um lado, e centralização de controle, por outro, não só está ocorrendo apenas na educação. Trata-se de um fenômeno mundial (APPLE, 2005, p.30)

Capitalismo e Neoliberalismo não se constroem somente pelo viés econômico. Por isso, as outras instâncias como a escola, por exemplo, trabalha pelo lado pedagógico, difundindo e consolidando as ideologias que fundamentam o Capitalismo. Por essa razão, faz-se tão importante a entrada dos empresários na educação.

É necessário frisar que a educação é somente um dos setores da sociedade que perde com as influências do Neoliberalismo resultante do capitalismo. Mas, na verdade, perdemos valores em vários campos e, constantemente, somos levados a transformar partes das nossas vidas e instituições em mercado. Ora, quando tudo se pode comprar ou vender, as relações humanas empobrecem. Reduz-se, assim, a vida.

A mudança proposta pelo Neoliberalismo não é superficial. É a condução das mentes. A idéia é transformar a vida privada do indivíduo em mercado, para ser comprado ou vendido e, conseqüentemente, regulado. Apple afirma:

Nossas interações diárias – até mesmo nossos sonhos e desejos – devem, enfim, ser governadas pelas “realidades” e relações do mercado (...) Todos os aspectos desta sociedade terão que ser baseados e enfrentar a exposição, a mais extrema possível, às forças do mercado, com mercados internos, centros de lucro, auditorias e resultados financeiros, penetrando a vida como um todo. (APPLE, 2005, p.35) .

Leher (1999) afirma que o Capitalismo passou por grandes transformações que datam fins da década de 80. Grandes conseqüências foram geradas afetando inclusive a educação. Os países centrais precisam que os direitos dos trabalhadores sejam flexibilizados, e que haja uma série de mudanças em vários setores da sociedade, chamada “pacote de reformas”.

As reformas não podem ser entendidas sem ser considerada a sua matriz conceitual, que é o Banco Mundial, afirma Leher. Sem fazer a contextualização necessária, as reformas se perdem, e perderemos base argumentativa para fazer frente à destruição do ensino público, gratuito e de qualidade. Ainda, segundo o autor, o Banco Mundial (BC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram grande importância neste contexto, já que os países capitalistas dependentes foram “incentivados” a abrir seus mercados e fazer reformas políticas em detrimento da concessão de empréstimos.

O Banco Mundial e suas medidas refletem a visão que os países centrais têm acerca das economias periféricas do capitalismo. O binômio segurança e pobreza estão no corolário dos pacotes de reformas, e é o que traz sentido ao que é decidido e implementado:

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à

construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. (LEHER, 1999, p.29)

A presença dos empresários no campo da educação, conforme expõem os autores, faz com que a educação brasileira sofra transformações que influenciarão diretamente na elaboração do conceito de escola, e do que seria “qualidade”<sup>2</sup> da educação. O pacote de reformas proposto pelo Banco Mundial difunde nas escolas a ideologia neoliberal, preparando os estudantes para ser mão-de-obra (especializada ou não) e servir ao capital.

Leher constata que a *ideologia da globalização* atinge a educação na medida em que certos pressupostos são reafirmados a todo instante: os indivíduos que “aproveitarem as oportunidades” e se “qualificarem corretamente” terão um ótimo futuro. Esse ideal de que o que se consegue depende única e exclusivamente do esforço individual é altamente enganoso, e cabe à educação cooperar para que isso seja desmitificado. As escolas e universidades precisam ser ambientes de formação de seres humanos autônomos, que sejam capazes de se perceber fora da influência do capital e de lutarem para não lhe serem subordinados.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. (LEHER, 1999, p.29-30)

Patto, já antecede o pensamento de Leher citado acima:

(...) desde os ensaios da autoria de educadores brasileiros escolanovistas como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a maioria dos artigos movimenta-se da crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real ou possível, cabendo à escola promovê-la enquanto lugar supostamente privilegiado de identificação dos mais aptos, independentemente da origem social. (PATTO, 1988, p.73)

---

<sup>2</sup> Handerson Fabio Fernandes Macedo (2014) traz importante contribuição sobre o tema da qualidade. Através de uma revisão de literatura, o autor discute o conceito de Qualidade da Educação, abordando a perspectiva neoliberal de educação e contrapondo-a com a concepção social da educação.

Torres (2003) traz importantes contribuições para se pensar as reformas neoliberais e a participação do Banco Mundial (BM). A autora chama atenção para o fato de que as estratégias e políticas propostas pelo BM possuem sérias fragilidades nos seus conceitos e fundamentos. As propostas do BM são baseadas em estudos feitos por pessoas de outros países sem considerar a especificidade de cada região.

As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade. (TORRES, 2003, p.138)

O Neoliberalismo enquanto ideologia invade a educação tomando como pressupostos também os conceitos econômicos. O BM, além de não considerar as especificidades regionais, funciona como um meio para difundir a lógica capitalista na educação, porém entendemos que a educação e seus índices não podem ser mensurados de maneira economicista:

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem um pouco de educativo. O papel técnico especializado de uma agência como a UNESCO, continua, então, fazendo sentido. (TORRES, 2003, p. 139)

Como bem colocado pela autora acima, a insistência em trazer para educação uma forma de pensar do campo econômico, com categorias que remetem a números, e não a pessoas, tem um objetivo. A entrada dos “empresários reformadores” pretendem subordinar a educação ao capital, para que esta possa servi-lo. Formar novos alunos, novas escolas e um novo tipo de professor.

Motta (2009) acredita que dentro da lógica capitalista, um novo aluno precisa ser formado, um aluno que entenda e aceite as noções neoliberais de ser e estar no mundo, assim como a aceitação de que a empregabilidade e o empreendedorismo são valores do trabalhador da nova ordem capitalista. O discurso neoliberal entra na escola de forma a tirar do Estado a responsabilidade de gerir a educação já que esta é repleta de altas taxas de “fracasso escolar”. A privatização entra assim na Educação, entregando nas mãos do empresariado a escola pública para que o sucesso seja alcançado.

Seguindo o modelo norte americano (onde os ideais neoliberais foram mais utilizados), o Brasil entra na esteira da participação dos empresários no campo da educação.

Freitas (2012) faz uma reflexão sobre as políticas educacionais adotadas no Brasil pelos “reformadores empresariais da educação”. O autor diz que essas políticas envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. A partir daí se desenvolve uma política de controle sobre os professores e alunos com avaliações e testes, priorizando assim, os resultados.

Ela [a meritocracia] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

Sabemos assim que, o projeto de sujeito e de sociedade imposto pelos neoliberais é a exacerbação da individualidade e a idéia de que o outro é dispensável. Para Karp (2012), “Os reformadores empresariais têm usado com sucesso as desigualdades profundamente arraigadas na nossa sociedade para elaborar uma narrativa enganadora de fracassos e introduzir a reforma de mercado na educação pública” (p.445).

Em uma sociedade tão desigual como o Brasil, o aluno deve ser formado para ser um cidadão, conhecedor dos seus direitos e deveres ao invés de ser meramente capaz de competir com outros sujeitos. A educação brasileira deveria promover a democratização do conhecimento e direitos sociais, e lutar contra o que Leher chama de “legitimação da exclusão”.

Essa assertiva de Leher nos faz pensar sobre o Capitalismo e suas possibilidades. Não se faz necessário um estudo aprofundado do sistema capitalista para entender que esse é baseado na exclusão. Ou seja, sem o pobre e sem a exploração, não existiria uma minoria detentora da maior parte dos recursos produzidos. E esta é a premissa do Capitalismo: uma minoria que vive e acumula riquezas em detrimento da maioria pobre, que sofre a negação dos seus direitos básicos.

Ao passo que o discurso neoliberal supervaloriza, constrói um discurso científico sobre o esforço individual, a existência daqueles que não conseguiram “vencer na vida” é legítima, afinal, foi o próprio indivíduo que não soube aproveitar as oportunidades oferecidas. A “legitimação da exclusão” se faz na medida em que vai sendo assimilada por diversos setores da sociedade a visão de que os problemas de desemprego, precarização do trabalho e desigualdades sociais são consequências unicamente da qualificação do trabalhador. Sendo

assim, o que falta é formação profissional, e o foco vai sendo retirado do sistema opressor, que tem justamente na exclusão, sua mola propulsora para funcionar.

Sendo assim, grupos empresariais têm surgido nas escolas a fim de propagar a competição e a meritocracia, valores presentes no mundo atual, e que fazem parte da lógica neoliberal de valorização do esforço individual. São várias organizações que atuam no ramo da educação brasileira. Minha pretensão é fazer um adensamento sobre quais são as pretensões desses empresários na educação. O início da inserção dos empresários na educação se dá com a criação do sistema SENAI e SENAC, especializados em formar mão-de-obra técnica para o trabalho nas indústrias.

Sem a pretensão de fazer um histórico de cada Instituto, tentarei, minimamente, trazer dados institucionais e um breve contexto de surgimento de quatro dos movimentos empresariais mais importantes presentes no financiamento de programas referentes à educação no Brasil.

O movimento Todos pela Educação (TPE) foi fundado em 2006. Tem como Presidente Jorge Gerdau Johannpeter, megaempresário do Grupo Gerdau<sup>3</sup>. O TPE diz ter como objetivo principal:

(...) contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na Educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos. São elas:

**Meta1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola

**Meta2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos

**Meta3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano

**Meta4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos

**Meta5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido

Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe](http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe) acesso em 31 de outubro de 2015.

Em fevereiro de 2014, o TPE teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A Gerdau S.A. é uma empresa siderúrgica que transforma grandes quantidades de sucata em aço. Está presente em vários países. Como as demais empresas citadas nesta pesquisa, a Gerdau também está “comprometida” com o desenvolvimento social através da educação.

<sup>4</sup> Organização da Sociedade Civil de Interesse Público ou OSCIP é um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e

O Instituto Ayrton Senna teve início em 1994, e também é uma organização sem fins lucrativos que conta com a parceria da iniciativa privada e a contribuição ou doações da sociedade civil.

Impulsionados pelo desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, nossa missão é levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil. Atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica. Nossas propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala. Pelo impacto da nossa atuação e transparência em relação à origem e aplicação dos nossos recursos, somos reconhecidos pela qualidade e confiabilidade na articulação entre o setor privado, o poder público e a sociedade civil para melhorar a educação no Brasil. Fonte: [www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos) acesso em: 31 de outubro de 2015.

A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) surgiu como necessidade de organização dos industriais do estado de São Paulo. Inicialmente como sociedade civil, a CIESP data de 1928, tornando-se em FIESP nos anos 30. Esta Federação se articula com os movimentos de empresários na medida em que capitalizam recursos públicos para financiar projetos na área de educação. Os empresários elaboram estratégias para implementação de políticas públicas na área da educação, porém com recursos estatais. Esta Federação tem como atual presidente Paulo Skaf, empresário dos ramos têxtil e imobiliário. A FIESP tem parceria com a Fundação Roberto Marinho na elaboração do material didático do Projeto Autonomia Carioca.

Recentemente essa parceria<sup>5</sup> se tornou mais evidente com o evento registrado pelo site da FIESP:

A verdadeira riqueza está no conhecimento, por isso tenho orgulho de participar de um projeto educacional paulista, que se tornou política pública em vários estados e municípios do Brasil.” Com essa declaração, o presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Paulo Skaf, sintetizou, na noite de segunda-feira (5), sua emoção de integrar o lançamento do Telecurso Profissionalizante de Mecânica, programa de ensino a distância voltado à capacitação de um setor responsável por mais de 880 mil postos de trabalho no Brasil.

A solenidade, conduzida pelo apresentador da Rede Globo, Zeca Camargo, ocorreu no Centro Cultural Fiesp – Ruth Cardoso e contou com a presença de José Roberto

---

órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda. OSCIPs são ONGs criadas por iniciativa privada, que obtêm um certificado emitido pelo poder público federal ao comprovar o cumprimento de certos requisitos, especialmente aqueles derivados de normas de transparência administrativas.

<sup>5</sup> As parcerias funcionam de maneira que as Instituições, Federações ou ONG's administram o dinheiro público para que as políticas educacionais sejam implementadas.

Marinho, presidente da Fundação Roberto Marinho. Fonte: [www.fiesp.com.br/noticias/paulo-skaf-e-jose-roberto-marinho-lancam-telecurso-profissionalizante-de-mecanica](http://www.fiesp.com.br/noticias/paulo-skaf-e-jose-roberto-marinho-lancam-telecurso-profissionalizante-de-mecanica) acesso em 31 de outubro de 2015.

A Fundação Roberto Marinho tem sua fundação em 1977, no período da Ditadura Militar, o que mostra a aliança dos patronos dessa Fundação com o regime de exceção do Estado Brasileiro imposto pelo regime militar. Também tem parcerias com instituições, organizações não governamentais e uma rede de parceiros públicos. Segundo o seu site, a fundação possui como missão:

Mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Fonte: [www.frm.org.br](http://www.frm.org.br) acesso em 30 de outubro 2015.

Dentre outras afirmações, o movimento *Todos pela Educação* segundo seus organizadores:

(...) entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la. Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br) acesso em 20 de setembro de 2015.

De acordo com a citação acima, o movimento apresenta os principais pontos que fazem parte da pauta da luta dos professores. Estes são como oferecer educação de qualidade a todos, e também o combate ao discurso do senso comum, de que o fracasso escolar está presente na escola pública em geral e por isso o Estado não teria capacidade de gerir a escola pública para aumentar seus índices de desenvolvimento.

Além disso, como podemos perceber no site das instituições privadas descritas acima, faz parte dos objetivos ou missão destas sempre melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Assim sendo, é difundida na sociedade a ideia de que o público e o gratuito não possuem qualidade, e de que precisam sempre ser melhorados. Esse discurso incentiva, assim, a entrada da iniciativa privada na educação pública. Sobre esse aspecto, Karp (2012) afirma:

O discurso dominante se centrou nos fracassos da escola pública e na necessidade de reduzir o poder dos educadores sobre as políticas escolares para aumentar o dos gerentes empresariais e das burocracias políticas. (...) Essas políticas solapam a educação pública e facilitam a sua substituição por um sistema baseado no mercado. (KARP, 2012, p.434 - 435)



Freitas (2012) continua:

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso. (...) A manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público. (FREITAS, 2012, p.387)

Em certo ponto do desenvolvimento do raciocínio de Apple (2005), o autor afirma que a valorização e a conservação das instituições públicas em uma sociedade significa o fortalecimento da cultura democrática naquele grupo social. O público é responsável por produzir elementos que contribuam para a produção de uma sociedade justa, ou no caminho para a justiça social. Quando a imagem destas instituições é maculada, sendo quase sempre associada ao descaso, à falta de qualidade e “eficiência”, sua credibilidade diminui e, esses conceitos, começam a fazer parte do senso comum.

Tudo o que é oferecido pelo viés do dinheiro público como segurança, educação, cuidados médicos, bibliotecas públicas, também são fornecidas pelo mercado, porém de maneira desigual.

Esse desserviço à população faz com que esta perca os maiores símbolos da democracia na sociedade, e que a ideologia da globalização citada acima, seja percebida por todos como uma visão dominante, quase um caminho pré-determinado. Leys (2003), um autor citado por Apple conclui

A própria idéia de instituições públicas está sob fogo cerrado. Precisam ser transmitidas, e defendidas, coletivamente. Tais instituições não são, absolutamente, secundárias; são as características identificadoras do significado de uma sociedade justa (LEYS, 2003, p.220)

Contudo, fica claro qual é o plano de governo do atual Prefeito Eduardo Paes do PMDB. Acredito que a ideologia da globalização existe acima de qualquer partido político, e podemos perceber a mercantilização dos principais serviços públicos na atuação de Paes no estado. Essa é uma das razões para a entrada do Projeto Autonomia Carioca na rede municipal de educação. Os convênios firmados entre o sistema público de ensino, as Fundações e ONGs são um traço marcante da modernização conservadora que faz parte de um contexto capitalista em que vivemos.

É necessário que a ideologia de mercado que impera em nosso governo atual, em decorrência do cenário internacional, seja substituída por um diálogo com o social, com as

reais necessidades da sociedade, principalmente das camadas populares. A justiça social é um alvo a se seguir, mas nesse percurso, a meritocracia, a desvalorização de nossas instituições e a avaliação constante dos serviços devem dar lugar à humanidade, ao diálogo e ao amor, como tanto afirmou Paulo Freire em suas obras.

## 4 OS SENTIDOS DA AUTONOMIA NO PAC

### 4.1 Estrutura e Organização do Projeto Autonomia Carioca: primeiro movimento de compreensão dos sentidos da Autonomia

O PAC é uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho. A origem e história desta fundação remontam à própria história republicana do Brasil do século XX.

Em 1925, é inaugurado por Irineu Marinho, o jornal O Globo. Após a morte do pai, Roberto Marinho assume a liderança do jornal em 1931. Nos anos 30, o Brasil passava pelo início do governo Vargas, logo após a “Revolução” de 1930. Aos poucos, o jornal foi crescendo e ganhando popularidade. Já na década de 40, O Globo funciona também por intermédio de rádio.

Os anos 50 são marcados por forte oposição do jornal ao governo de Getúlio Vargas. O deputado Carlos Lacerda (principal opositor público do presidente), ganha espaço em um programa de rádio para tecer suas críticas ao governo. Ainda no mesmo período, o presidente Vargas nega a concessão de um canal de TV para a Rádio Globo. O enfrentamento ao governo Vargas era tão intenso que, por ocasião da morte de Getúlio Vargas, a redação do jornal O Globo foi invadida e incendiada por populares. O sistema Globo de comunicação fazia questão de deixar clara a sua oposição à Vargas.

Com a instauração do golpe de 1964, as lideranças militares que ocuparam o poder trouxeram uma postura liberal para o país, contrastando com a política de cunho social forte exercida pelo presidente João Goulart, que exercia o poder imediatamente antes do golpe.

A ditadura civil-militar trouxe benefícios para quem a apoiava. Sendo assim, o grupo O Globo foi sendo beneficiado ao longo do período do regime militar. A concessão para o canal de TV se materializou. Em 1977 foi inaugurada a Fundação Roberto Marinho, uma fundação sem fins lucrativos que tem por objetivo promover iniciativas no âmbito da ecologia, patrimônio e educação. No ano seguinte, era criado o Telecurso 2º Grau para indivíduos com mais de 21 anos, que queriam o diploma do Ensino Médio - antigo 2º grau.

O Telecurso se utiliza da Metodologia Telessala a partir de 1993, para utilização de recursos audiovisuais para fins educativos.

Metodologia Telessala: uma proposta pedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania, que possibilita ao estudante completar a Educação Básica, com qualidade e em tempo flexível, com a mediação pedagógica de um professor (Fundação Roberto Marinho, 2013, p.33).

Acima, se destaca um dos objetivos da metodologia utilizada pelo Telecurso: formar estudantes, dentre outros motivos, aptos para o mercado de trabalho. O “sucesso” da metodologia é apresentado pela FRM com os indicativos pertinentes à lógica neoliberal de educação:

Ao longo desses 20 anos de aplicação da Metodologia Telessala, milhares de brasileiros e brasileiras construíram competências (...). Nos resultados das avaliações internas e externas, realizadas nas diversas implementações da proposta, essa construção fica patente. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013, p.10).

A lógica empresarial domina a educação, inclusive nos discursos. Palavras como “competências”, “avaliações”, insistem em medir o que não pode ser mensurado e classificar aquilo que é complexo demais para ser avaliado por provas e testes: a educação do ser humano.

Há um objetivo ao trazer para a educação o modo de pensar empresarial. A preparação de mão de obra pouco especializada para o trabalho, e também de lucrar com a área educacional, ou como afirma Apple (2003), tornar mercado o que não pode ser mercantilizado. Ao avaliar, medir, trabalhar com base somente em resultados numéricos, gráficos, a educação também passa a ser um objeto de consumo e por isso suscetível à intervenção privada e a constantes estandarizações, racionalizações e auditagens.

Inicialmente, é atribuída à instituição pública a condição de qualidade ruim. Tudo o que é público é caracterizado pela falta, ou por precisar passar por melhorias. Tornando-se algo que possa ser consumido, a educação transforma-se pelo viés dos empresários, em algo que precisa atingir excelência e qualidade. Porém, eles irão ditar os conceitos de excelência e qualidade, e esses serão mensurados por números, basicamente.

Por isso, entender a figura sempre presente de Paulo Freire é essencial na análise crítica do projeto formativo dos empresários na educação. No PAC, Paulo Freire aparece como um “selo de qualidade” que vai qualificar o produto “PAC” a ser consumido pelas camadas populares. No livro *Incluir para Transformar*, a FRM faz uso de citações soltas da obra de Paulo Freire e de conceitos, como *roda de cultura* para embasar a Metodologia Telessala utilizada pelo PAC. Mas sabemos que o pensamento freireano vai muito além disso, e que os conceitos utilizados são adaptados.

No Programa Autonomia Carioca, os alunos aprendem conceitos básicos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências tendo como apoio o material didático do Novo Telecurso<sup>6</sup> da Fundação Roberto Marinho e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) como norteador. Os discentes recebem um livro por disciplina com o resumo do conteúdo das teleaulas específicas e com exercícios. Os alunos assistem às teleaulas e depois acompanham o conteúdo visual pelos livros didáticos.

As turmas do Projeto recebem, cada uma, um conjunto de dvd's que abrange todas as disciplinas. Os conteúdos presentes nos livros didáticos estão visualmente representados nos dvd's. Cada disciplina tem seu conteúdo dividido em aulas, que no dvd se chama teleaula, e no livro, capítulo. Os alunos assistem às teleaulas e depois tem o conteúdo resumido (conceitos principais) no livro com exercícios.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS				
Disciplina	Programas	DVDs	Livro do Aluno	Livro do Professor
Ciências	70	7	2	1
Geografia	50	5	1	1
História	40	4	1	1
Inglês	30	3	1	1
Língua portuguesa	90	9	2	1
Matemática	80	8	2	1
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>6</b>

**Tabela 4** - Material didático do Telecurso. Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/conheca-os-materiais.html> acesso em 30 de out. 2015

Informações obtidas no site do Telecurso afirmam que:

O Telecurso é uma metodologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica e de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. Fonte: <http://telecurso.org.br> acesso 14 de agosto de 2014.

<sup>6</sup> Inicialmente, este programa educativo surgiu com o nome de Telecurso. Depois, o nome mudou para Telecurso 2000, e atualmente, o nome é Novo Telecurso. Mudanças de nome, porém com antigas formulações.

De acordo com a definição de Telecurso, ele é a metodologia utilizada pela Fundação para o funcionamento dos programas de aceleração. Vemos mais uma vez a incansável preocupação em corrigir a questão da defasagem, e também deixar implícito que o Telecurso é uma metodologia de qualidade, e o sistema a que os alunos estavam até então submetidos, não.

O site propõe um breve histórico da atuação do Telecurso no Brasil, que já dura 35 anos como metodologia. Afirma-se que as teleaulas existem há muito mais tempo do que as turmas de aceleração que as utilizam. Os telecursos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho foram produzidos ainda no final da década de 1970, e desde 1995, as teleaulas passaram a ser combinadas com os espaços presenciais de aprendizagem.

Inicialmente, o objetivo dos telecursos era proporcionar a educação à distância a moradores de regiões carentes do país através da televisão aberta. Porém, foi crescente o apoio estatal a essa iniciativa, e essa metodologia passou a ser adotada por gestores da educação, e cada vez mais ser aplicada às instituições de ensino, funcionando no regime semi-presencial. A metodologia que foi criada para ser uma alternativa às dificuldades da educação convencional nas regiões carentes, passou a integrar os espaços de ensino, associando-se à educação tradicional.

Com as teleaulas, a proposta do Telecurso é integrar o professor como mediador da aprendizagem, e propor o ensino das disciplinas por módulos, e não por séries.

A metodologia do Telecurso está presente nos projetos Autonomia (Secretaria de Estado de Educação – RJ), Autonomia Carioca (Secretaria Municipal de Educação – RJ), Floração (Belo Horizonte), Igarité (Amazonas), Travessia (Pernambuco), Poronga (Acre), Salto (Roraima), Mundiar (Pará), Presença (Piauí), Conquista (Rio Grande do Norte), Allumbrar (Paraíba) e Ressignificando a Aprendizagem (Bahia).



**Ilustração 19** – Diferentes nomes do projeto do Telecurso em diversos estados brasileiros. Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html> acesso em 31 de out. 2015

Como grande responsável pela produção do Telecurso, a Fundação Roberto Marinho corrobora com os ideais do mesmo em seu Caderno de Metodologia: “No cerne da proposta pedagógica está a intenção de atender jovens e adultos, que por motivos diversos não concluíram a Educação Básica, e alunos que estão em defasagem idade-série” (Caderno de Metodologia, 2011, p.5).

O Caderno de Metodologia da Fundação Roberto Marinho deixa claro o público alvo de suas ações educativas: os jovens e adultos. Outra questão importante é a preocupação constante em combater os níveis de defasagem em relação à idade/série. Fato já destacado anteriormente.

Apesar de observar a clareza dos pressupostos teóricos do projeto que são apresentados ao professor, inúmeras críticas são tecidas ao projeto, principalmente pelo Sindicato dos Profissionais de Educação (SEPE-RJ), grupo que representa a maioria dos professores do estado do Rio de Janeiro. O PAC apresenta pontos positivos, mas, sob a ótica do grupo representativo dos professores as críticas ao projeto são muitas.

O site oficial do SEPE denuncia que a necessidade de valorização do professor é por repetidas vezes anunciada pelo PAC, porém, não concretizada. Faz parte de um discurso

pautado no senso comum a valorização dos professores, e observamos a propagação desse discurso em diversos veículos de comunicação. Porém, o que observamos é a subordinação do professor às políticas das secretarias. Como nesta notícia:

O Sepe alerta os profissionais das escolas da rede municipal do Rio para as deliberações tiradas em assembleia durante a grande greve da categoria no ano de 2013, quando foi decidido que os professores de vem dizer não às tentativas da SME de obrigar profissionais à utilizarem os cadernos pedagógicos em sala de aula. A deliberação tirada em assembleias da categoria visa garantir a autonomia pedagógica dos professores quanto à escolha do material pedagógico a ser utilizada e é também uma forma de impedir a interferência de organizações e instituições do setor privado no cotidiano da rede municipal, uma prática que faz parte da política meritocrática e de privatização da escola pública municipal. Fonte: [seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=5054](http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5054) acesso em 29 de outubro de 2015.

Os cadernos pedagógicos são apostilas produzidas pela SME/RJ para orientar qual conteúdo deve ser ensinado ao aluno. Os cadernos seguem as orientações pedagógicas da prefeitura, mas privilegiam somente aquilo que fará parte das avaliações da Prefeitura, as quais acontecem a cada bimestre. Com a pressão da avaliação, das notas, e do aumento do rendimento, o professor é obrigado a utilizar somente a apostila, deixando, muitas vezes, o livro didático sem uso.

Mais uma vez, as avaliações periódicas para produzir médias nacionais, gráficos, aumento ou diminuição do rendimento são colocadas em foco. A *cultura da auditoria*, como diz Apple (2003), ganha espaço num governo que tem por escolha a mercantilização da educação. A escola, o cotidiano da sala de aula, o administrativo, a comunidade escolar e as políticas que envolvem a escola funcionam em torno da avaliação e da mensuração dos rendimentos.

No caso do Projeto Autonomia Carioca, o fornecimento de livros didáticos que seguem um determinado padrão, provas externas e calendário com a ordem dos conteúdos a serem dados, impostos pela Secretaria Municipal de Educação, apontam para uma prática de controle do professor. Dessa questão coloco a seguinte pergunta: como ensinar o aluno a pensar de forma crítica, e a ser autônomo no processo de produção do conhecimento, se o próprio professor não tem autonomia no exercício de suas funções?

Afinal, como já abordou Freitas (2012):

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. (FREITAS, 2012, p.394)



A figura do professor é a última fronteira a ser derrubada para que as políticas públicas funcionem plenamente. Quebrar o monopólio da mediação entre o aluno e o conhecimento feita pelo professor, parece ser um dos objetivos da lógica neoliberal presente nas políticas educacionais atuais.

Para isso, uma das formas de minar a figura do professor na educação é desarticular a sua luta. No âmbito escolar sua atuação perde força, quando o docente é submetido às políticas educacionais que não contemplam sua participação e das quais ele é obrigado a seguir, perdendo sua autonomia. Nas ruas, o professor é desarticulado quando as greves são criminalizadas, e suas condições de trabalho são levadas ao extremo.

O trabalho docente precário, e, as novas funções exercidas pelo professor, contribuem para que a autonomia docente enfraqueça diante das reformas promovidas pelos empresários.

As reformas que aconteceram na América Latina nos anos 90 trouxeram a reestruturação do trabalho docente. Além da sala de aula, agora, o professor participa da “gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p.1132). Esse acúmulo de funções que não correspondem à sua formação traz um sentimento de falta de identidade profissional, causando o que a autora chama de “desprofissionalização do professor”, gerando sensação de impotência na classe docente (OLIVEIRA, 2004).

Em certa parte de seu texto, Oliveira (2004), continua a sua reflexão recorrendo a outro autor para tratar da questão do profissionalismo e proletarização docente. O primeiro conceito diz respeito a uma classe organizada, que se posiciona diante do mercado de trabalho de maneira autônoma, que detém o monopólio da produção do seu trabalho, em todas as etapas. Já a proletarização é uma forma de precarização do trabalho de qualquer categoria, e mostra que uma classe perdeu o monopólio do processo produtivo, tornando-se subordinada a outra classe ou poder dominante.

Com as medidas neoliberais para a educação, os professores se viram no processo de proletarização da categoria, pois passaram somente a executar metas que lhes eram propostas por organizações e fundações. Os professores raramente participam da fase de elaboração dos projetos a serem adotados. A política de controle por meio de avaliações, testes e metas atingiu em cheio os docentes. Diante da diferença conceitual entre profissionalismo e proletarização, Oliveira (2004) conclui:

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem

para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p.1135).

A afirmação acima mostra que a chegada de especialistas de outras áreas como Economia, Direito e Administração para gerir e assessorar os projetos educativos, traz uma nova concepção de educação: esses profissionais, por muitas vezes, defendem que não há necessidade de uma formação específica para o exercício do magistério.

Segundo o SEPE, a Secretaria Municipal de Educação tem promovido ações que levam ao fim da profissão docente. Acredito ser a observação do sindicato pertinente, haja vista a concepção do Ginásio Carioca, “escolas modelo” da Prefeitura do Rio que funcionam assim:

As principais ações do Ginásio Carioca são: educação em tempo integral obrigatória, biblioteca com acervo atraente e voltado aos jovens, professores polivalentes, salas temáticas, sistema estruturado de ensino, projeto de vida orientado por um tutor, protagonismo juvenil, prova de nivelamento e matrícula. Fonte: [www.rio.gov.br/sme](http://www.rio.gov.br/sme) acesso 21 de agosto de 2014.

De acordo com todas as características do Ginásio Carioca descritas acima, podemos entender que o papel do professor é reduzido mediante a aparição de tutores e professores polivalentes. Para essas funções, independe a área de conhecimento do profissional, desvalorizando a formação de cada professor e o aprofundamento em determinadas áreas do saber.

A ideia do professor polivalente do Ginásio Carioca funciona também no Projeto Autonomia Carioca, onde o professor de qualquer disciplina pode se tornar regente da respectiva turma de aceleração, bem como estar apto para o ensino de todas as matérias. O professor torna-se, portanto, o tutor de um processo de ensino que foi concebido e planejado por especialistas. Ao professor são distribuídos materiais complementares como cadernos de formação, caderno de aulas planejadas, caderno de exercícios resolvidos entre outros.

É possível perceber o aumento do incentivo por parte do poder público em financiar programas de aceleração como esse. A educação pública torna-se, assim, cada vez mais sucateada: escolas estão sendo fechadas e professores sofrem cotidianamente com a desvalorização salarial. Essas políticas obrigam o professor a se tornar apenas um executor de planos pedagógicos impostos a ele, de cima para baixo, e com isto, professores e alunos perdem em autonomia e participação no processo educativo.

Trazendo essa análise para o contexto dos programas de aceleração, percebi, no contato com meus ex-alunos, que esses enfrentam dificuldades não só na permanência no Ensino Médio, como também dificuldades enfrentadas para sua inserção no mercado de

trabalho. Longe de ser uma afirmação empírica, essa constatação se faz pelo contato que mantenho com os meus alunos, seja pessoalmente, ou, via redes sociais.

Existem possibilidades de potencializar a autonomia dos alunos das classes populares<sup>7</sup> por dentro do Projeto Autonomia Carioca. Porém, além das dificuldades e imposições advindas do poder público, o professor precisa participar do processo educativo, e ter práticas inventivas no cotidiano escolar para se reinventar e buscar contribuir para a autonomia dos estudantes. Concordando com Thompson (2002), onde podemos identificar processos educativos também nas relações sociais, ou seja, a escolarização é somente uma forma de ensinar. No entanto, a experiência dos alunos das camadas populares também deve ser trazida para dentro da relação pedagógica.

#### 4.2 Autonomia: uma palavra em disputa

Se faz necessário, ao tratar do Projeto Autonomia Carioca, trazer Paulo Freire e suas ideias para a discussão. Isso porque no site da FRM Freire é mencionado como uma forma de justificar o nome do projeto. Entendo que existe uma intenção ao mencionar e incorporar Freire na metodologia do Projeto, como forma de trazer credibilidade para educadores e educandos. Ou seja, pela lógica neoliberal, Freire é transformado em “produto” para que os consumidores (Secretarias de educação, professores, alunos, pais de alunos) possam “consumir” esse “produto” confiando no resultado.

O termo *Autonomia* é polissêmico, e o significado que adquire depende do contexto e dos sujeitos que o estão utilizando. Portanto, se trata de uma disputa ideológica, numa arena feroz, onde o significado passa a dar a diretriz da política, das suas práticas e das relações sociais.

Gramsci e Bakhtin nos ajudam a pensar a dimensão da palavra como disputa ideológica. O primeiro autor traz contribuições acerca da noção de hegemonia. Para ele, a palavra e a linguagem trazem consigo uma concepção de mundo da qual não se pode desvencilhar-se. A concepção de mundo é construída pelo social, por meio de lutas entre grupos sociais.

---

<sup>7</sup> Segundo Gramsci, entendemos por classes populares uma categoria social que tem sua existência marcada pelo sistema capitalista, pois marca as relações de dominação e exploração desta em relação às classes dominantes. Relação entre exploradores e explorados é característica do Capitalismo.

Para Bakhtin, a realidade mostra que existe uma tensão dialética na ideologia do cotidiano. Ou seja, existe a ideologia dominante, porém, as que não são, encontram brechas para penetrar no sistema hegemônico, e confrontá-lo, tendo assim, a possibilidade de mudar a realidade. Para esse autor, a palavra se constitui em um espaço onde a luta de classes fica evidente.

Alvarenga (2010) percebe aproximações entre os dois teóricos acima:

A consciência dos sujeitos é habitada pela dialética interna que pode tanto manter quanto romper com a ordem social estabelecida. As proposições teóricas de Gramsci e Bakhtin constituem importantes legados aos intelectuais e pesquisadores que procuram, no diálogo com as classes populares, produzir pesquisas que afirmem um compromisso orgânico para com estas (ALVARENGA, 2010, p.200).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire propõe uma educação alternativa ao método tradicional imposto por nossas escolas. Diz também que o aluno precisa ser respeitado em seu conhecimento prévio e sua identidade (cultural e local). Respeitando o ser do educando (aluno), o professor entende que o processo de ensinar exige também aprender, é uma mão de via única.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.21).

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p.25).

O conceito de autonomia é refletido por Freire na referida obra. Nela, ele afirma que a autonomia é um princípio educacional crucial para que a liberdade realmente funcione e exista no meio escolar e acadêmico.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias decisões, que vão sendo tomadas. A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Por isso a autonomia é a experiência da liberdade. (FREIRE, 1996, p.120-121)

Isso posto, podemos procurar entender de que autonomia a FRM está falando ao trazer o discurso de Paulo Freire para os seus objetivos centrais que estão descritos no site, na metodologia dos cadernos direcionados ao professor, e no material didático da disciplina História. Porém, o que está escrito é algo que não corresponde à prática do PAC nas escolas. Além disso, sabemos que os sujeitos que formulam o projeto estão bebendo da fonte da ideologia neoliberal.

Assim, formulamos as seguintes questões: que sentidos sobre “autonomia” podemos apreender a partir da proposta pedagógica do Programa? Autonomia para quem? Que contrapontos podemos fazer entre os sentidos atribuídos à palavra “autonomia” na perspectiva de Paulo Freire e dos empresários reformadores da educação?

Através daqueles que formulam as práticas do Projeto, podemos inferir que está implícito que a concepção neoliberal de educação perpassa o “Projeto Autonomia Carioca”. Uma autonomia neoliberal, individualista e de competição. Se, para Freire, o conhecimento é construído socialmente, compartilhado e ressignificado, para os alunos do projeto, o conhecimento se torna um aglomerado de informações. O aluno “recebe” o conteúdo através das teleaulas e dos exercícios, sem reflexão propostas nos livros didáticos.

Em seus outros escritos, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, Freire traz o conceito de *Concepção Bancária da Educação*, onde o professor seria o detentor do saber e do conhecimento, e esses seriam depositados no aluno, que apenas receberia o conteúdo, sem participar dialogicamente do processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de Autonomia é ampliado para as obras de Freire referidas acima, e é um ideal perseguido pelo autor ao longo de toda a sua produção. Para Freire, o conhecimento retiraria o sujeito do estado de ingenuidade e o levaria à consciência crítica, e, com isso, se tornaria autônomo, para construir sua própria pedagogia, aquela que atende aos seus interesses enquanto classe. A partir deste momento, o indivíduo se enxergaria como capaz de produzir o próprio conhecimento e estar à frente de sua própria destinação histórica.

O método de alfabetização para Freire é poderoso nesse sentido. O homem, ao dominar a palavra, pega-a para si. E a partir daí começa a escrever sua própria história. Ao exercitar a autonomia de escrever de si, ele pratica a liberdade. Esse é o ponto onde a pedagogia torna-se também antropologia.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p.41)

A liberdade é exercida pelos homens que se descobrem em relação à luta de classes na sociedade, e, através da criticidade, busca mudar o sistema através da conscientização, tanto dos seus pares como dos opressores. Buscar a liberdade é exercer autonomia.

A validação dos projetos educativos e também a participação da sua elaboração precisa passar pelos sujeitos que se formarão neste processo, às custas de se montar um

projeto sem sentido, e, portanto, sem identificação com o seu público alvo. O PAC é uma iniciativa de fora das camadas populares, e essas não foram envolvidas na sua concepção/preparação. Se a premissa de Freire é que o sujeito incorpore a autonomia a tal ponto de criar a sua própria pedagogia, o PAC não corresponde a essas expectativas.

Não podemos esperar resultados positivos de um programa, seja educativo ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 1987, p.86)

É nítido que a lógica neoliberal perpassa pelos pressupostos do PAC. Freire era eminentemente contra a organização de sociedade que temos hoje. A luta do autor era desmitificar algumas “verdades” que temos por absolutas e que mantêm o *status quo*. Relacionar as idéias de Freire ao PAC, no entanto, é no mínimo, contraditório. Freire afirmava que precisamos acabar com alguns mitos que perpetuam os opressores no comando da sociedade:

O mito de que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo procurar outro emprego. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma fábrica. (FREIRE, 1987, p.137)

O pensamento freireano é muito mais do que rodas de cultura e de dizer que o aluno vai criar autonomia por ser capaz de fazer escolhas sozinho. Freire nos convida a mudar o sistema capitalista de exploração, da acumulação irracional de riqueza por uma pequena parcela da sociedade, e da extrema desigualdade social. Freire defendia o valor da educação como ferramenta para conscientizar consciências que irão à luta, com autonomia, buscar outra forma de organização social, outro sistema. Freire certamente não iria se identificar com o discurso que diz que a educação salvará o indivíduo da pobreza e da falta de oportunidades.

Entendendo que a realidade é uma grande arena de disputas, onde cada grupo social luta pela hegemonia do seu modo de pensar, Gramsci torna-se crucial na tarefa de entender a ideologia trazida pelo PAC. Estamos falando de sentidos de autonomia, sentidos da palavra, logo estamos tratando de ideologia. Alvarenga (2014) faz uma síntese do pensamento de Gramsci:

No pensamento gramsciano, a noção de ideologia é discutida em conexão com a questão da hegemonia, conceito dos mais férteis e articulador das reflexões desse

pensador italiano acerca das relações entre Estado e sociedade. (ALVARENGA, 2014, p.65).

Um certo sentido de autonomia foi tornado hegemônico no PAC. Por meio dos indivíduos que formularam esse projeto educativo, existe uma proposta ideológica a ser passada para os receptores desse, no caso professores e alunos. Além disso, o conceito de hegemonia trazido pelo autor é importante para se analisar a disputa entre as classes sociais e suas relações de desigualdades. Gramsci, com suas contribuições aos estudos sobre ideologia e hegemonia, será central para discutir os sentidos de autonomia, uma das propostas da presente pesquisa.

Gramsci ainda tem escritos em que propõe um projeto educacional para a sociedade, em um momento em que esta estaria na transição do capitalismo para o socialismo: uma *Escola Unitária*, que seria responsável pela formação completa do cidadão, e que funcionaria como uma forma de proporcionar ao aluno uma

Aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas, tendo em vista seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 1999, p.42-43).

Tal conceito gramsciano de escola, faz com que o aluno perceba que se pode mudar a sociedade através do conhecimento. A escola unitária, portanto, não seria uma instituição que perpetuaria a ordem, as desigualdades sociais e a ideologia dominante. A escola proposta por Gramsci vai contra a escola liberal, proposta burguesa em vigor na nossa sociedade.

Mikhail Bakhtin será utilizado na análise do papel da palavra, da linguagem no Projeto Autonomia Carioca. O autor também trabalha com a questão da ideologia, porém tem na linguagem seu campo de pesquisa, onde os embates ideológicos acontecem. Para o autor, a palavra nunca vem só, ela é carregada de sentido e está sempre fundamentada em um contexto histórico e social, de acordo com seu uso. Alvarenga (2010) argumenta:

Ao dimensionar a linguagem como um dos terrenos das ideologias, Bakhtin nos confirma serem as palavras signos ideológicos por excelência. Nelas, são e estão gravadas as memórias dos sentidos produzidos pelos sujeitos e grupos sociais que tomaram a linguagem como arena de lutas pela busca da hegemonia de suas visões de mundo (ALVARENGA, 2010, p.87).

Pelo fato de ser um programa relativamente novo na SME/RJ, poucas reflexões foram feitas sobre o funcionamento e impacto do PAC sobre a educação carioca. Num primeiro

levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e dos programas de pós-graduação das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, não foram encontrados trabalhos defendidos que tratassem do PAC na rede municipal carioca. Dois artigos, um de 2013 e outro de 2015 fazem um mapeamento inicial do PAC. Ainda assim, não tratam dos sentidos do conceito da autonomia, questão que entendo como fundamental no estudo do PAC.

#### **4.3 Sentidos da Autonomia no PAC: Projeto Formativo dos empresários por dentro do sistema escolar**

A discussão a respeito da função das classes de aceleração entre os educadores e, especialmente, entre os docentes da rede municipal de ensino é fundamental. Os projetos que tem por finalidade a aceleração, trazem em seu bojo a ideia da parceria entre público e privado, discutida anteriormente, e um certo tipo de aluno que se deseja formar.

O Programa Autonomia Carioca é uma política pública educacional, resultado da parceria entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, e vem sendo implementado na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde fevereiro de 2010. Considerando que tal política se realiza na esfera pública governamental, o PAC trata-se, no entanto, de um dos “produtos” vendidos pela FRM à SME/RJ.

Segundo informações do site da Fundação Roberto Marinho, o programa é direcionado aos alunos com defasagem idade/série, e tem por objetivo “acelerar” (termo utilizado nas reuniões ministradas aos professores regentes pela própria Fundação) os estudos dos alunos. Ou seja, eles teriam, teoricamente, de aprender o conteúdo do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em um único ano letivo, e assim, sairiam “prontos” para cursar o Ensino Médio, retornando assim às salas de aula regulares.

O Autonomia Carioca é implementado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro desde 2010. Inicialmente, a metodologia do Telecurso – com atividades que contextualizam o conhecimento e permitem atenção individualizada a cada estudante – foi utilizada junto a jovens que apresentavam lacunas de aprendizagem em Matemática. Hoje, promove a aceleração da aprendizagem de estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Fonte: <http://www.frm.org.br/acoetes/telecurso-autonomia-carioca> acesso em 30 de outubro de 2015.



Como explicitado na passagem acima, o termo aceleração é trazido como algo positivo, significando avanço: fim do período da escolaridade do Ensino Fundamental, o que seria bom para os alunos. A nossa tarefa é analisar e questionar como tem sido feito esse processo de escolarização, e a que custo os estudantes estão sendo formados.

Essas classes de “aceleração” se espalharam por vários estados brasileiros, e em cada um recebeu um nome diferenciado. No Rio de Janeiro, o nome Autonomia foi inspirado no livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, segundo o próprio site da FRM:

Estado do Rio de Janeiro: Autonomia. É o título de um famoso samba de Cartola, que, reforçado pelos ideais vanguardistas de Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Autonomia”, trouxe a inspiração para o Telecurso® no estado;

Cidade do Rio de Janeiro: Autonomia Carioca. Nome dado ao projeto do município do Rio de Janeiro, em sintonia com o projeto estadual.

Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/perguntas-mais-frequentes.html> acesso em 30 de outubro de 2015.

O próprio nome do PAC vem carregado de sentidos. Conforme nos esclarece Bakhtin (1992), a palavra não é um simples fonema, e sim uma representação de idéias, delimitando o que será importante ou não, verdades ou mentiras. Para o autor, qualquer palavra traz em si um conteúdo ou um sentido de vivência ou ideologia. Seguindo o raciocínio de Bakhtin, podemos inferir intenções ao analisar o nome do Projeto.

Para os idealizadores do PAC, a palavra “autonomia” ser o conceito chave do projeto quer dizer muito. Ser autônomo, capaz de realizar atividades por conta própria, ser independente, são características que refletem os anseios da sociedade neoliberal para os nossos jovens. Ao estabelecer a relação do conceito de “Autonomia” com a obra de Paulo Freire, é como colocar uma “marca”, um selo de qualidade e respeitabilidade em um produto, e disponibilizá-lo para a venda. O nome de Paulo Freire dá credibilidade ao projeto.

A palavra autonomia atribuída pelo PAC refere-se também à “construção do conhecimento” por parte dos discentes. O programa afirma trabalhar “respeitando e valorizando a história de vida do aluno” que traz, entre outros aspectos, uma trajetória de “direitos negados”.

Atualmente, 41% dos alunos do Ensino Fundamental e 61% do Ensino Médio apresentam a distorção idade-série, isto é, têm idade superior à que deveriam ter para cursar determinada série. “O percentual é imenso porque a distorção é progressiva. Já temos alunos na segunda e na terceira série do Ensino Fundamental com esse problema”, informa a gerente-executiva do projeto Autonomia na SEEDUC, Rosana Mendes.

Fonte: [www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1704](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1704) acesso em 30 de outubro de 2015.

Os dados acima mostram que quase metade dos alunos do Ensino Fundamental (pertencentes à rede municipal de ensino) está em defasagem idade-série. O Programa Autonomia Carioca apresenta-se com o objetivo maior de diminuir esses indicadores.

Dados do Relatório de Monitoramento do movimento *Educação para Todos* produzido pelo MEC em 2010 indicam que o Brasil é o país que apresenta o maior índice de repetência escolar da América Latina, além dos altos números de evasão. Em torno desses dados, muito se tem falado sobre a qualidade do ensino brasileiro, desqualificando-o, colocando o “fracasso escolar” como o grande problema da educação no Brasil.

Data de fins da década de 60 as primeiras iniciativas para correção do fracasso escolar ou defasagem, mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, essas iniciativas se tornam efetivamente em políticas públicas – as famosas “classes de aceleração”. Na década de 90 então, na onda das reformas neoliberais, recursos da iniciativa privada entram na educação a fim de acabar com o grande problema da educação brasileira: o fracasso escolar e a evasão.

Sendo assim, ao examinar o site da Fundação Roberto Marinho, o site da Prefeitura do Rio e os documentos referentes ao PAC, o tema do fracasso escolar é recorrente. A correção da distorção idade/série se mostra como uma preocupação e também como um dos objetivos centrais. Por isso se faz importante fazer uma apresentação inicial ao tema do fracasso escolar.

Em seu texto sobre fracasso escolar, Patto (1988) faz apontamentos importantes para lidar com esse tema. A autora discorre sobre a mudança de pontos de vista em relação à pesquisa das causas do fracasso escolar. Um primeiro movimento dos pesquisadores era o de psicologizar o fracasso e buscar suas causas, sobretudo fora do sistema escolar. Num segundo momento, os autores passaram a incluir a escola nos índices de reprovação e evasão escolar, as quais caracterizam o fracasso.

Ao longo da década de 70 e 80 do século XX, as pesquisas sobre fracasso escolar foram se desenvolvendo e ganhando novas formas. A ruptura da pesquisa se deu com a superação da visão liberal do papel da escola, ou seja, a escola tem sua importância, porém não está à frente das reformas sociais. A educação não tem e nem pretende ter a “missão salvadora” da sociedade, como o discurso dominante procura afirmar a todo o tempo. Nessa ruptura se deu o principal avanço nos estudos sobre fracasso escolar.

Patto (1988) conclui:

Longe de ter qualquer relação com a capacidade intelectual e cognitiva dos alunos, a determinação, numa escola que atende a uma clientela pobre, dos que serão ou não reprovados ao final do ano pode ter, na verdade, muito de aleatória e depender, em grande medida, do procedimento usado a cada ano para a determinação dos níveis de prontidão para a formação de classes por nível de capacidade, (...) e da natureza das relações que se dão entre os educadores e autoridades e órgãos governamentais numa determinada conjuntura política (PATTO, 1988, p.77).

Para a autora, apesar das pesquisas feitas nesse campo, o fracasso tem como seu maior resultante a questão política. Há de se considerar os avanços nas pesquisas nesse tema e também suas mais diversas causas, dentro e fora da escola. Concluir que um problema tem como motivo uma única causa é, no mínimo, ingenuidade. Porém, a causa predominante é o modo como as relações políticas se dão dentro e fora da escola.

A leitura de Souza e Silva (2003) também é elucidativa para a discussão do fracasso escolar. O autor situa a conceituação de fracasso dos debates sobre desigualdade escolar no Brasil. Ele afirma que o debate brasileiro nos anos 50 estava fortemente influenciado pelo pensamento americano, o qual reflete a concepção liberal de sociedade - predominante nos discursos atuais. O chamado *pensamento tecnicista* procurava explicar as desigualdades escolares através de determinações biológicas, econômicas, culturais e intraescolares. Todas essas razões serviam como forma de culpabilização do sujeito das camadas populares pelo não rendimento, como também pela não permanência no ambiente escolar.

A idéia de que somente através do mérito pessoal o “sucesso” viria, é uma forma, segundo o autor, de naturalizar as desigualdades sociais, ocultando os limites impostos pela luta de classes.

Manifestava-se também, na lógica liberal, uma crença abstrata e real nas possibilidades de uma ação efetiva do indivíduo no mundo. Os educadores e pesquisadores identificados com o liberalismo acreditavam que o indivíduo racional, integrado às regras sociais e com fé no progresso individual/social, era o sujeito, por excelência, de seu destino e de sua posição social. A crença se materializava em uma concepção educacional otimista, na busca permanente de soluções que permitissem corrigir as disfunções diretamente proporcionais à democratização do acesso, à escola, dos grupos sociais populares. (SOUZA E SILVA, 2003, p.141).

A partir dos anos 70, o *pensamento crítico-estruturalista* trouxe a questão dos embates entre dominados e dominantes. Souza e Silva (2003) cita Althusser, que afirma o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais e transmissora dos valores das classes sociais dominantes. Nesse período, portanto, os educadores brasileiros viam-se entre dois pólos: uma postura liberal, de considerar a meritocracia como forma de pensar o sistema

escolar e suas avaliações; e do outro lado, os que sustentavam uma postura crítica ao Estado e à função da escola na nossa sociedade. O autor destaca:

O movimento [dos debates] provocou, conseqüentemente, novas interpretações da desigualdade escolar no Brasil, de forma mais evidente a partir da segunda metade da década de 70. Destacou-se o fortalecimento da percepção de que as diferenças entre os ambientes sócio-culturais onde as crianças são educadas transformam-se em deficiências pelo sistema escolar. [...] Essa concepção gerou, inclusive, a transformação posterior do termo “fracasso escolar” em uma noção *politicamente incorreta* no campo educacional (SOUZA e SILVA2003, p.143).

O conceito de “fracasso” passa, a partir do pensamento crítico-estruturalista dos anos 70, a ser relativizado. Um avanço para os debates, pois esse conceito transmite a ideia de fracasso do sujeito no processo educativo, sendo que tal sujeito é resultado de inúmeras variantes que o acompanham desde o nascimento. A relativização do fracasso retira o foco das capacidades individuais para a tentativa de compreender o indivíduo inserido no sistema escolar, mas também na sociedade e no sistema de luta de classes.

Em razão de ser o foco de intermináveis discussões, faz-se primordial dar mais atenção ao tema do fracasso escolar, muito embora não seja essa a questão principal da presente dissertação. Não podemos ficar alheios aos sentidos produzidos sobre esse conceito, que tem sido o principal alvo das fundações e instituições: acabar com a distorção idade-série nas escolas públicas brasileiras<sup>8</sup>. O modo como isso vai ser feito, ou, as reais causas desse problema pouco são consideradas. O importante é atingir a meta de regularização da idade das crianças em relação à série correspondente, como é explicitado no PAC.

Para que as taxas de evasão e “fracasso” sejam diminuídas, o PAC funciona de modo a dar um tratamento diferenciado aos seus alunos. O público alvo do projeto é retirado das turmas regulares de ensino. As turmas onde esses alunos são realocados têm número reduzido de alunos em relação às turmas regulares, e têm somente um professor responsável por todas as disciplinas. Esse professor regente é chamado de professor polivalente, ou seja, independente da sua área de formação, o professor estaria habilitado a ensinar todas as disciplinas para os alunos, sem nenhuma restrição. Cada turma também conta com professores de Inglês, Artes e Educação Física. Essas últimas disciplinas têm seu lugar às quartas-feiras, dias em que o professor regente participa de reuniões ministradas por formadores da

---

<sup>8</sup> Nos sites das principais instituições que se comprometem em “transformar” a educação, observamos que o objetivo recorrente das mesmas é a questão da correção do fluxo da idade/série nas escolas públicas. O “fracasso” escolar sempre é trazido como item primordial, talvez como forma de degradar a imagem da educação pública, ou como se esta fosse o motivo único da produção do “fracasso”.

Fundação juntamente com outros professores do Projeto, ou permanecem em horário de planejamento.

O Projeto Autonomia Carioca foi instituído como uma forma de unir um grande número de alunos em um único fluxo de um contingente “atrasado”, fora da série adequada:

O Autonomia Carioca foi desenvolvido para promover a aceleração de estudos e corrigir a distorção idade/ano escolar no ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, propõe uma aprendizagem contextualizada e autônoma, por meio da metodologia do Telecurso. No programa, o papel do professor é fundamental. É dele a função de criar condições favoráveis à construção de uma aprendizagem com sentido, que promova a cidadania e a qualidade de vida. Fonte: [oglobo.globo.com/rio/autonomia-carioca-forma-14-mil-estudantes-das-escolas-de-ensino-fundamental-7089792](http://oglobo.globo.com/rio/autonomia-carioca-forma-14-mil-estudantes-das-escolas-de-ensino-fundamental-7089792) acesso em 14 de agosto de 2014.

Essa notícia destaca o objetivo do Projeto Autonomia Carioca: acabar com a defasagem de idade em relação à série, tão presente nas estimativas das escolas brasileiras. É importante destacar a recorrente utilização do termo *aceleração*. Em quase todas as publicações do PAC em jornais ou no site, esse termo tem a capacidade de transmitir ao leitor a idéia de avanço, de positividade.

A notícia parece ser dada com bastante entusiasmo pelo Jornal O Globo, que é parte integrante da Fundação Roberto Marinho:

O programa é uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação. São mais de 65 mil jovens formados, entre 2010 a 2013. Em 2001, O Telecurso passou a ser usado como currículo de referência nacional para o Exame Nacional para Certificação de competências de Jovens e Adultos (Encceja). Fonte: [www.frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia-carioca](http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia-carioca) acesso em 15 de outubro de 2015.

Segundo o site da SME, em 2010 o PAC estava presente em 205 escolas da rede, sendo 150 delas Escolas do Amanhã, formando mais de 7000 alunos somente naquele ano. As Escolas do Amanhã fazem parte de mais um programa da Prefeitura, que tem por objetivo dar maior atenção, e transformar em tempo integral as escolas que são localizadas em áreas de risco da cidade. Elas têm prioridade no recebimento de recursos e de programas educativos da rede. O Ciep Operário Vicente Mariano é uma dessas Escolas do Amanhã.

Para a realização do Autonomia Carioca, 330 professores da rede municipal foram capacitados na metodologia Telessala, da Fundação Roberto Marinho. O trabalho em 205 escolas da rede foi iniciado em fevereiro e, desde então, os alunos aprenderam os conteúdos de todas as disciplinas dos 7º, 8º e 9º anos por meio de recursos audiovisuais. (Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme> acesso em 16 de novembro de 2015).

O que não é publicado nas notícias publicadas a respeito do PAC é a intensa falta de apoio logístico e estrutural para a ocorrência das aulas nas escolas. As turmas de aceleração do PAC precisam de uma sala de aula específica, temática, com espaço para o material didático e para os aparelhos audiovisuais. Falta de salas apropriadas, climatizadas, falta do material de apoio como TV, DVD, rádio e materiais de papelaria fazem parte do cotidiano escolar dos envolvidos no projeto.

#### **4.4 Ensino de História no material didático do PAC: Por qual autonomia lutamos? Um diálogo com Paulo Freire**

Na tentativa de entender que projeto formativo para o exercício da cidadania se objetiva desenvolver com esse programa, farei uma análise inicial do livro didático de História do PAC. O recorte pela disciplina História se dá por ser a minha área de atuação inicial. Antes de exercer a função de professora regente de uma das turmas do Projeto Autonomia Carioca, sou professora de História nas turmas de 6º ao 9º ano.

O material didático do PAC para cada disciplina consiste em livro do aluno, livro do professor, caderno de formação para o professor e o conjunto de dvd's. Nesta pesquisa privilegiei o livro didático e o caderno de formação para tentar buscar os sentidos da autonomia, por entender que a análise dos dvd's demandaria um tempo maior de pesquisa. Teive (2015) tece considerações acerca da importância do livro didático para o ambiente escolar e também como objeto de estudo. Para os historiadores da educação, o livro didático contribui para delinear a cultura escolar de uma determinada época.

A intenção é buscar no livro, como a forma de organização dos conteúdos sugere ou incentiva, a autonomia nos discentes que com eles entram em contato. A autora percorre os caminhos metodológicos feitos pelo Centro de Investigação MANES, que foi muito elucidativo para este trabalho:

Na última etapa [da análise de livros], são combinadas as fontes escritas com as fontes orais, por meio de entrevistas com os autores dos cadernos e com seus professores. Nessa fase, apesar dos problemas que o trabalho com a memória e com as emoções envolve, podem-se preencher vazios deixados pelas fontes escritas, obtendo-se ricas informações. (TEIVE, 2015, p.838).

Circe Bittencourt (2008), além de também destacar o livro didático como objeto de pesquisa privilegiado, afirma que “entre os livros didáticos pesquisados, os de História têm sido dos mais visados” (p.303) por terem um papel político de destaque em relação às outras disciplinas.

A partir de quem formula esse material, podemos chegar a uma das principais funções do livro para o aluno do PAC. A autoria do livro é do Telecurso 2000, que é um projeto de educação da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e da Fundação Roberto Marinho (FRM). Isso Também precisa ser levado em consideração na análise, como conclui Bittencourt (2008):

As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material. (BITTENCOURT, 2008, p. 306).

Além do livro didático, fará parte da análise também o Caderno de Formação dado ao professor. Esse caderno funciona como uma espécie de guia de orientação para as teleaulas e uso do livro didático em sala com os alunos. Nele estão expressos os objetivos do PAC para o aluno, que é de “Contribuir com o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem, fortalecendo a autoestima e a construção de um mundo melhor para todos” (Caderno de Formação, p.5); e também diretrizes para as aulas e teleaulas de história. Como Bittencourt (2008) afirma, as fontes escritas precisam aliar-se aos livros didáticos para uma melhor análise. Nesse caso, o Caderno de Formação é uma das fontes escritas do PAC.

Após essas considerações iniciais, seguirei com a importância da escola e da sistematização do conhecimento produzido para a sociedade contemporânea, para então, iniciar a análise do material didático do PAC.

O final do século XIX e o XX caracterizaram-se pela expansão do sistema escolar, popularizando a educação. Portanto, não devemos confundir a massificação da educação com amplas oportunidades para todos. O mundo contemporâneo tem a escola como base da sua sociedade, pois é nela que o conhecimento acumulado é transmitido para as gerações e a experiência humana é conservada naquilo que chamamos de cultura. Neste sentido, concorda Forquin:

“(...) A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela; dir-se-á que é pela e na

educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.” (FORQUIN, 1993, p.14)

Considerando a importância da escola para os dias atuais, devemos pensar em outra questão que se coloca: o que ensinar devido a grandeza do conhecimento das descobertas humanas? Privilegiar quais conteúdos? Nas aulas de História, por exemplo, onde existe uma enormidade de fatos da história mundial que precisam ser comentados, o que incluir nos livros e o que deixar de fora? Que critérios usar? Para isso recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que dá algumas orientações sobre a seleção dos conteúdos em sala de aula:

“Art.26 – Os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 4º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art.36 – O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais também nos dá uma luz a respeito do que deve ser apontado nas aulas de História e quais devem ser os objetivos gerais:

“Os alunos deverão ser capazes de:

-Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;

-Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;

-Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia.”

Essas diretrizes e modelos para currículos escolares divulgados pelo governo têm uma forte influência na realidade escolar, agindo no pensamento dos professores e na burocracia escolar. Sendo assim, os responsáveis pela produção do material didático procuram se adequar ao que é pedido pelas leis e diretrizes, reproduzindo o formato e o conteúdo dos currículos. E assim, os elementos de políticas educacionais se perpetuam como ideologias e propostas de cultura ligadas a um grupo hegemônico.



Porém, limitar aos currículos e aos livros a tarefa de delimitar o que vai ser ensinado ou não em sala de aula, é muito pouco. A escola também fornece um papel importante na construção dos saberes cotidianos. O chamado “currículo real” acontece tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana.

A função da escola para o indivíduo é objeto de discussões que perpassam as décadas. Primeiramente, a escola era vista, pelos mais radicais, como um aparelho de reprodução da cultura dominante, restando aos alunos apenas consumirem o que lhes era imposto, e aos professores, perpetuarem um saber pronto, que vinha de cima para baixo. A discussão foi avançando, e a redemocratização política nos anos 80 do século XX reconfigurou os estudos e o entendimento da instituição escolar para a sociedade. Chervel afirma não entender como ninguém percebeu o valor criativo e diferenciador da escola: “(...) de fato, ela (a escola) forma não apenas indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”<sup>9</sup>

É interessante observar a duplicidade da instituição escolar: ao mesmo tempo que molda, é moldada pelos indivíduos que trazem novos elementos, culturas e saberes de diversas localidades, que por não serem saberes institucionalizados, perdem seu lugar e muitas vezes não recebem a importância merecida. Para corroborar com Chervel, trago para a análise Durkheim<sup>10</sup>, que afirma que as representações são consideradas fruto da consciência coletiva, portanto, não devemos considerar os indivíduos isoladamente. O indivíduo recebe a todo momento influências do social, que estão presentes nas normas sociais, valores, e que se apresentam independentemente da vontade individual, mas que se expressam nas atividades cotidianas. O sistema de representações teria assim, base na consciência coletiva. Ou seja, o indivíduo molda e é moldado pela sociedade.

O movimento curricular que visa definir o conceito de ensino de história é um conjunto de forças que disputa a hegemonia a todo tempo. Mas o consenso geral é buscar o respeito à diferença, à diversidade, ao espírito democrático, à tolerância e a solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens. É a tentativa de conciliar o particular com o geral.

---

<sup>9</sup> CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa”. In: Teoria & Educação, n°2, Porto Alegre: 1990.

<sup>10</sup> O autor discorre sobre esse assunto em um texto muito esclarecedor, falando sobre as representações individuais e coletivas e como uma é moldada pela outra num movimento dialético.

Todas essas questões devem suscitar em nós o repensar da nossa prática educativa, a nossa posição enquanto professores de história, e devem também impulsionar à busca de novos meios e técnicas de ensinar. Segundo Selva Guimarães:

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício do professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida.

Procuro desviar da dicotomia que se instala nas discussões sobre livro didático: ou supervaloriza-se a ação do Estado com o papel de controle das políticas educacionais, ou o espaço escolar ganha uma nova dimensão como local de resistência. As duas situações ocorrem, porém, não são opostas, pois as políticas educacionais e o ambiente da sala de aula se inserem em um contexto complexo, requerendo, por isso, uma maior atenção nas análises.

Entretanto, apesar de inegáveis limitações, e sem atingir a abrangência necessária para a análise, prosseguirei com a proposta.

O material didático do Telecurso (para cada disciplina) é composto pelo livro do professor, livro do aluno e os dvd's com as teleaulas. Para as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, o livro do professor e do aluno é composto por dois volumes, pois tem uma quantidade maior de teleaulas. Para História e Geografia, o volume é único.



**Ilustração 20** - Capa do livro de História do Telecurso. Fonte: <http://www.telecurso.org.br> acesso em 31 de outubro de 2015.

O material didático é produzido pelo Telecurso, que é um projeto de educação feito em conjunto pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e Fundação Roberto Marinho (FRM). No PAC, os alunos estudam história com ênfase na História do Brasil. Toda a outra parte do conteúdo denominado didaticamente de História Geral é deixada de lado, ou visto de forma bem resumida. Por outro lado, os alunos das classes regulares de ensino têm a História Geral e do Brasil como parte integrante do conteúdo programático do Ensino Fundamental.

De maneira nada sutil, Português, Matemática e Ciências são disciplinas mais valorizadas pelo PAC pelo fato de ocuparem maior espaço no calendário de conteúdos, pelas avaliações diagnósticas, que são somente das três disciplinas citadas acima e também pelo motivo da disciplina História apresentar cortes no currículo que as outras matérias não apresentam. Sobre essa característica das políticas citadas, que é o estreitamento do currículo escolar, Freitas (2012), aponta:

Quando os testes incluem determinadas disciplinas e excluem outras, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz

formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. (...) Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. (FREITAS, 2012, p.389).

No entanto, cabe ressaltar, que as avaliações direcionadas somente para essas três disciplinas não é “privilégio” somente das turmas do PAC, mas de todas as turmas regulares da rede municipal do Rio. Além das avaliações bimestrais organizadas pela Prefeitura não serem o melhor caminho, pois trazem o direcionamento do olhar da equipe escolar, empobrece a formação discente, traz o “apostilamento” do ensino e geram estatísticas (baseadas nos resultados das avaliações) por muitas vezes errôneas e que são facilmente manipuláveis; ocasionam também o estreitamento curricular:

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standarts” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais que o básico. (FREITAS, 2012, p.390).

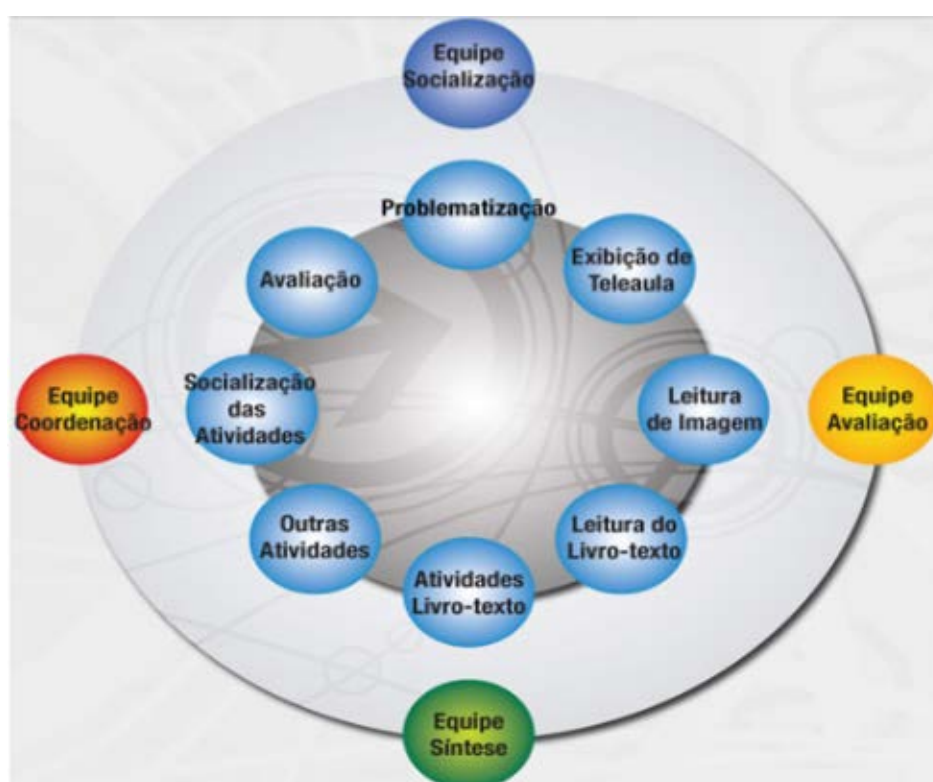
Lembrando que, por muitas vezes, a escola de Ensino Fundamental e Médio será o único contato que a juventude pobre do país terá com o ensino e aprendizagem de conteúdos e cultura, reduzir o currículo escolar às habilidades básicas, é empobrecer e resumir a formação da juventude.

Enquanto a disciplina Português possui 90 teleaulas previstas no calendário, História possui somente 40. Ou seja, menos da metade de teleaulas para dar conta de um conteúdo bem abrangente e diversificado, reforçando aqui que os alunos sairão com certificação de conclusão do Ensino Fundamental e considerados “aptos” para entrar no Ensino Médio.

O livro é composto por capítulos que são distribuídos por temas. Estes são longos, com textos exaustivos e vocabulário por vezes inacessível. Na minha rotina em sala de aula, antes da entrada no conteúdo propriamente dito, eu precisava fazer um trabalho com a turma em relação ao vocabulário, com dinâmicas envolvendo dicionários, para depois entrar no assunto da teleaula. Essa falta de conhecimento prévio dos alunos, somada à falta de acessibilidade ao material didático, faziam com que as aulas se prolongassem “mais do que deveriam”, e essa foi uma das razões por eu não ter conseguido cumprir o calendário imposto pela FRM nessa disciplina.

Nas reuniões de capacitação, a todo o momento era dito que o material didático e a organização das aulas eram somente uma base, mas que o professor - como principal agente em sala e conhecedor das especificidades locais - poderia fazer qualquer tipo de adaptação. Contudo, com o calendário, com as avaliações da FRM, a estruturação das aulas e as possíveis visitas dos supervisores, fazem com que o professor e a direção fiquem mais preocupados em cumprir prazos e metas do que buscar formas de adaptação do material, fazendo com que o aluno seja autônomo na construção do próprio conhecimento.

Abaixo, segue a esquematização do funcionamento diário das aulas que nos era sempre cobrado. Para que toda essa organização acontecesse, era preciso tempo.



**Ilustração 21** – Dinâmica de aula com a metodologia Telessala proposta pela FRM. Fonte: <http://www.telecurso.org.br> acesso em 30 de outubro de 2015.

A cada semana, os alunos eram divididos em quatro equipes: avaliação, síntese, coordenação e socialização. Cada equipe era responsável por atividades diversas. Fora isso, a aula tinha um roteiro que deveria ser seguido.

Como bem assinalou Freitas (2012), a proposta dos “reformadores empresariais”, que encabeçam a parceria público-privado, é estabelecer uma política de controle dos professores e da gestão dos projetos educacionais. Sendo assim, é muito difícil o professor apresentar formas de adaptação do material ou mesmo de ter liberdade para ensinar e avaliar. Nas

reuniões com os professores, inclusive o número da teleaula em que você estava com sua turma era controlado para saber se o professor estava cumprindo a ordem do calendário.

No Caderno de Formação da disciplina História, a FRM afirma:

Na concepção do Telecurso de História, propomos como eixo a construção da autonomia, o fortalecimento da autoestima e o cultivo da esperança na transformação. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2011, p.6).

É questionável, mais uma vez, a construção da autonomia do aluno. Qual é a concepção de autonomia adotada? Uma vez que os livros são cheios de textos e as atividades se resumem a questionários, é preciso pensar de que ensino de História e de que autonomia estamos falando. O livro do aluno vem com o gabarito das respostas no final, ou seja, há um direcionamento das respostas que o aluno deve dar, e mais, o que está certo e o que está errado, excluindo a capacidade individual de interpretação e resposta do aluno.

Tanto a abordagem do livro, quanto das teleaulas são distantes da realidade do aluno. A FRM fala tanto sobre a “aproximação ao educando”, mas pouco faz para que isso aconteça.

O conteúdo é questionável. O PAC faz um recorte em que o aluno estuda História do Brasil (somente), e por um corte temático do mundo do trabalho. A FRM justifica tal corte dizendo que, através da História do Brasil o aluno poderá entender que pode intervir na história e ser sujeito na construção da mesma. O conteúdo programático de História para as turmas do PAC difere, e muito, das Orientações Curriculares da Prefeitura do Rio para as turmas regulares de ensino. Para alunos que terão teoricamente de ver toda a matéria referente ao 7º, 8º e 9º anos, a disciplina de História deixa a desejar em relação a oferecer a oportunidade aos alunos de entrarem em contato com outros conteúdos de História.

A respeito dessa questão, uma das professoras entrevistadas, sob o nome fictício de Amanda, diz sua opinião:

Este é um dos pontos negativos. O mundo do aluno fica muito restrito. O Brasil não está sozinho no mundo, e assim o aluno fica com o universo pequeno. E claro, não contribui para a autonomia do aluno, pois limita muito a compreensão dos fatos e da dinâmica da vida.

A fala acima explicita uma das minhas maiores angústias em relação ao projeto: como dar uma quantidade absurda de conteúdo em apenas um ano, e mais, para alunos que já chegam com defasagem? Para que todos os conteúdos pudessem ser ministrados, algumas disciplinas tiveram cortes severos no conteúdo, como História e Geografia. A supressão de conteúdos na disciplina de História com certeza não contribui para a formação da autonomia

do aluno. Ele recebe um conteúdo didático pronto, com cortes com os quais ele não teve participação, como nos convida Freire, para que os educandos participem e selecionem o que será de mais importância estudar no contexto a que eles pertencem.

Os conteúdos históricos que foram suprimidos foram basicamente os de História Geral. O Telecurso teve seu foco no conteúdo relativo à História do Brasil, e mais especificamente ao tema do trabalho e dos trabalhadores ao longo da História do Brasil. Além da redução feita, com relação aos conteúdos históricos, os alunos desenvolvem pouco a habilidade de estabelecer relações da História do Brasil com acontecimentos mundiais, pertinentes à História Geral, que são imprescindíveis para a compreensão do desenrolar dos acontecimentos no nosso país.

Porém, uma outra professora entrevistada, sob o nome fictício de Maria Lúcia, questionada sobre a disposição dos conteúdos de História diz:

O conteúdo não visto será trabalhado no Ensino Médio, eles [os alunos] terão oportunidade de aprendê-lo

Acredito que esta não seria a melhor solução para os alunos. A proposta do PAC é justamente de abranger todo o conteúdo do 6º ao 9º ano, mas justamente pelo seu tempo de atuação, o PAC não consegue abordar todos os conteúdos, por serem muitos em apenas um ano de estudo. Um projeto que, teoricamente, é feito para “reparar” defasagens de anos anteriores, mais uma vez adia a possibilidade de o aluno ter uma visão completa da História para o Ensino Médio.

Além dessa dificuldade do PAC em oferecer ao aluno a possibilidade de entrar em contato com todo o conteúdo de História do Ensino Fundamental, esse difere e muito das Orientações Curriculares do Município do Rio<sup>11</sup> para as turmas regulares de ensino. Se a proposta é fazer com que os alunos do PAC saiam autônomos de maneira a voltar para as classes regulares, não acredito que a melhor maneira seja suprimindo conteúdos da grade curricular.

A temática proposta é o mundo do trabalho. Aqui, claramente, o livro mostra a sua principal função: preparar os alunos para serem a mão de obra de que necessita o mercado de trabalho. Entendo que tal afirmação é simplista, porém não deixa de ser verdadeira. Podemos

---

<sup>11</sup> As orientações curriculares do município do Rio para a disciplina História no Ensino Fundamental seguem neste trabalho em Anexo.

começar pelos sujeitos que são responsáveis pela formulação do material, que vem a ser a própria fundação e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Além do objetivo claro ser a preparação de trabalhadores com a menor especialização possível, os temas trazidos não correspondem à faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental. Esses alunos têm outras preocupações e anseios, que não contemplados pelas teleaulas. Os meus alunos me diziam muitas vezes que não tinham interesse nas teleaulas por acharem as mesmas “chatas”. Eles certamente não se vêem representados na tela do Telecurso.

A Professora Amanda continua:

O material precisa ser atualizado. É adequado para certos grupos. A faixa etária dos alunos da Prefeitura do Rio é muito jovem para os temas trabalhados

A linguagem do livro é outro item forte para ser abordado. Baseada na minha experiência, posso afirmar que a linguagem textual não é acessível aos alunos. O vocabulário precisa ser assimilado pelos alunos e a forma de organização também é cansativa, pois são sequências de textos enormes que causam desinteresse ao aluno.

A linguagem visual não traz elementos atrativos aos alunos. Uma série de mapas e ilustrações muito conhecidas faz a conexão com o texto. Não há preocupação em despertar um debate na turma, ou trazer para o livro fontes primárias inusitadas, curiosas, como jornais, charges, documentos escritos.

Como afirma Monteiro (2009):

De instrumentos auxiliares do processo de ensino/aprendizagem, os livros didáticos passaram a ser cada vez mais reconhecidos, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica para viabilizar as mudanças que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento, inclusive mostrando maior efetividade do que a produção de propostas curriculares inovadoras. (MONTEIRO, 2009, p.179).

O livro didático pode funcionar como agente das políticas educacionais na sala de aula, sendo eficaz para transmitir aos alunos os valores e concepções que uma determinada política esta imbuída. No caso do PAC, a concepção é privilegiar as disciplinas de Português, Matemática e Ciências em detrimento das disciplinas da área de Humanas, História e Geografia. Com isso, ambiciona-se formar um aluno voltado para o conhecimento técnico-científico, onde as questões filosóficas e sociais ficam em segundo plano.



Além de todas as características e críticas descritas acima do livro didático, é preciso que na análise se contextualize o livro, em relação aos estudantes e ao seu espaço de sociabilidades. Ou seja, existe uma relação entre produção didática, poder público e os sujeitos que o elaboram, que não pode ser desprezada.

O livro didático é alvo de muitas disputas no ambiente escolar. De acordo com os usos, ele assume diferentes formas. Em termos ideológicos, o livro didático pode funcionar como fonte, na medida em que, através dele, podemos analisar e colocar questões quanto ao seu papel na produção de políticas públicas em sala de aula, e também podemos enxergar as relações de poder que se formam na versão da história escolhida para ser contada naquele livro e àquele grupo de alunos.

No caso do PAC, o livro didático de História oferece aos estudantes um universo histórico limitado ao mundo do trabalho e à atuação dos homens na História do Brasil. Levando em consideração os formuladores do material de ensino do PAC, que em sua maioria faz parte do grupo empresarial de São Paulo, sabemos que o que se espera dos livros didáticos do PAC é a propagação da ideologia neoliberal aos nossos jovens: competitividade, formação de mão de obra pouco especializada e autonomia, mas esta para ser o que o capital permite. Autonomia para se movimentar dentro do Capitalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, o Ciep em questão deixou de ser o meu ambiente de trabalho. Hoje, continuo sendo Professor Polivalente, ou seja, dou aulas de Humanidades: História, Geografia e Português. Porém já não dou aulas no PAC, mas sim no Ginásio Experimental Carioca, no Campus Maré.

No Projeto Autonomia, o Professor Polivalente é um professor já da rede municipal, de qualquer disciplina que, ao se tornar regente de uma determinada turma do PAC, passaria a dar aula de todas as disciplinas. No Ginásio Carioca, o professor continua sendo polivalente, porém de áreas afins à sua.

No ano das olimpíadas no Rio de Janeiro, o então Prefeito Eduardo Paes se empenha na tarefa de construir muitas escolas municipais, num programa denominado “Fábrica de Escolas do Amanhã”. O Campus Maré foi o primeiro a ser inaugurado no final de fevereiro de 2016. A ideia é de construir novas escolas, climatizadas, com menos alunos em sala, e, concomitantemente, modernizar as antigas, a fim de que o turno único seja uma realidade na Maré, implantando-se gradativamente em toda a rede.

Pode parecer mudança de assunto, mas o programa “Fábrica de Escolas do Amanhã” é o novo, travestido de antigas concepções. A ideia de turno único traz a concepção de que, quanto mais tempo a criança passa na escola, mais ela terá a capacidade de aprender, e assim, através da educação, a sociedade será redimida. O ideal de que a educação é a salvação desta sociedade, ou de que é a única solução para os problemas sociais do país já foi discutida e combatida anteriormente.

Mesmo não atuando no PAC, continuo a ser polivalente. Isso corrobora com a questão da proletarização do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2004)<sup>12</sup>, e remete à última fronteira a ser derrubada para a plena efetivação das políticas públicas neoliberais: a figura do professor. Não existe autonomia docente no Ginásio. O apostilamento da rede, a pressão para a melhora do rendimento dos alunos, números, gráficos, mostram que o professor é um mero executante de tarefas impostas pela SME.

---

<sup>12</sup> Para a autora, a proletarização do trabalho do professor significa que este não participa mais da concepção e do processo do trabalho. Assim, se apresenta agora à classe dos professores um outro grupo, que no caso deste trabalho, é representado pelos empresários, que regulam e fiscalizam o trabalho docente. Atualmente, como aqui algumas vezes exemplificado pela participação do SEPE, a luta dos professores é pela profissionalização, ou seja, a retomada da autonomia em seu processo de trabalho. Não foi minha escolha ser professora polivalente. Mas, esse sistema é algo pronto, que foi imposto àqueles que fizessem parte do Ginásio Carioca, em vigor na rede municipal do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, o programa “Fábrica de Escolas do Amanhã” se tornou propaganda política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Mesmo levando em consideração os pontos negativos do governo Paes, tal programa, posteriormente, será lembrado como o prefeito que inaugurou muitas escolas na Maré e na cidade do Rio de Janeiro.

Sendo assim, podemos perceber que as políticas públicas com base na mercantilização da educação continuam em vigor através da figura do atual Prefeito Eduardo Paes. Continuamos sofrendo conseqüências das reformas neoliberais dos anos 90 do século XX. Projetos educacionais tais como o PAC, o Ginásio Carioca e tantos outros, realizados tanto pela Secretaria Municipal como pela Secretaria Estadual de Educação, são exemplos claros da ideologia que se quer difundir, e mostram a entrada do modo de pensar e agir dos empresários.

O binômio eficiência-resultados está mais em alta do que nunca. Aumento ou diminuição do rendimento escolar, números e metas a serem atingidos, apostilamento do ensino e redimensionamento da figura do professor na sala de aula e na própria escola fazem com que o olhar sobre a educação mude, de maneira que os profissionais da educação passam a ser cobrados pela família e pela sociedade com base em números e *rankings*. Porém, a educação é uma parte da vida social que não é mensurável, pois trabalhamos com material humano. Números e avaliações periódicas nunca trarão à nós uma dimensão da realidade.

O PAC está fundamentado em uma visão pragmática e funcionalista da sociedade da qual Paulo Freire era contra. O que a ideologia da globalização difunde para a sociedade é que o mundo se tornou igual, onde todos possuem os mesmos direitos e oportunidades. A educação teria, assim, o papel de oferecer as possibilidades aos indivíduos para que esses possam chegar onde quiserem, apenas com o saber técnico.

Ao contrário disso, a proposta de Freire era uma educação de conscientização política, onde o sujeito iria entender o seu lugar no mundo, e, autonomamente construir seu caminho e transformar o mundo, começando por sua realidade, seu contexto social. Tendo em vista que, o sujeito alvo das teorias de Freire é aquele que sente no seu cotidiano as situações concretas de exploração. Ao mudar sua realidade, ele estaria praticando a Liberdade de um sistema opressor.

Paulo Freire inaugura um novo olhar para o educando ao afirmar que, mesmo analfabeto ou sem escolarização, ele não é inferior a outrem. Este sujeito carrega em si as experiências decorrentes de sua vida prática, tornando-o produtor de conhecimento, que só não é legitimado pelas classes dominantes.

É esse o ponto central do PAC: ao entrar em uma comunidade e estabelecer de cima para baixo um pacote de “aceleração” de estudos, onde tudo vem pronto, do material didático às avaliações, despreza-se o contexto social do aluno e os saberes que vem junto com ele. Destitui-se o ato criador tão falado por Freire. E, em um Projeto onde a questão primordial é desenvolver a autonomia no aluno, essa fica em segundo plano, pois, didaticamente, é ensinado ao estudante que ele deve sentar em uma cadeira e aceitar uma aula pronta, na qual não houve sua participação prévia.

A minha caminhada profissional na Maré me fez perceber as potencialidades desses alunos e da própria população mareense no entorno da escola. Meus alunos da turma 8901 já trabalhavam para sobreviver; já tinham suas próprias relações sociais com a família, com o tráfico de drogas; já desenvolviam maneiras de lidar com questões do cotidiano. O saber deles provinha da vida prática. Autonomia para sobreviver e resolver problemas eles já possuíam. Além das críticas às políticas públicas educacionais, minha história na Maré fez-me escrever sobre este tema, objetivando defender o fato de que os alunos já possuem a autonomia que o PAC insiste em querer “desenvolver”.

Nessa perspectiva, não é a intenção deste trabalho colocar a escola que temos em segundo plano, ou, até mesmo desprezar o processo de escolarização da nossa sociedade. Pretendo, com as reflexões aqui feitas, iniciar possibilidades de pensamento para uma outra escola, com um novo olhar independente da lógica neoliberal, e onde professores e idealizadores pudessem se descobrir aprendizes, na concepção freireana. Temos uma escola que difunde uma educação integral, e, talvez, se pudéssemos formar uma escola onde além dos professores, as experiências dos alunos pudessem ser ouvidas e consideradas, teríamos um espaço onde todos sairiam ganhando.

Freire afirma que, nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão social, bem como de uma análise sobre suas condições culturais. Por isso, lutamos por um sentido de autonomia, no qual o educando seja integralmente considerado por sua experiência e voz, saindo do lugar de passividade.

A Fundação Roberto Marinho diz em seu Caderno de Metodologia que o nome Autonomia Carioca (nome da Metodologia Telessala no Rio de Janeiro), foi inspirado no samba do compositor *Cartola*:

### *Autonomia*

É impossível nessa 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

A letra do Cartola traz justamente a falta de autonomia, o autor da canção não tem liberdade de se separar e se tornar independente do ser amado. É uma ironia, que um Programa que vise a autonomia do aluno tomar como inspiração justamente esta canção, onde o eu-lírico se diz “escravizado” e se vê sem forças para romper com um amor que o deixa preso.

Após o início destas reflexões, eu ganho autonomia para dizer “Não vou, não quero” participar e nem concordar com o avanço de tais políticas neoliberais no campo educacional brasileiro. Ainda há muito a ser pesquisado e fundamentado no campo da pesquisa em políticas públicas, o Neoliberalismo como ideologia ainda precisa estar no corpo de muitos trabalhos como viés teórico para entender o mundo contemporâneo.

Porém, mesmo assim, acredito que este trabalho cumpriu seu papel de denúncia da farsa das parcerias entre público e privado (parceria onde quem paga somos nós); denunciar o esquema perverso da entrada do discurso e prática Neoliberais na escola pública brasileira e fazer críticas ao uso do dinheiro público para o financiamento de Programas que não visam a autonomia discente e nem formar sua capacidade crítica para formar uma sociedade mais igualitária.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. In: **Educação**. Porto Alegre: v.34, n.2, p.165-172, maio/ago. 2011.

AFONSO, A. M. *Políticas curriculares, Estado e regulação*. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.31, n113, out/dez 2010.

ALVARENGA, Marcia Soares de. *A construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: “usos” e “abusos” do pensamento freireano*. **Anped**, GT 18, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ideologia na perspectiva de quatro autores: Marx, Althusser, Gramsci e Bakhtin*. In: **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ÁVILA, Elaine Rodrigues de; GONZALEZ, Wania Regina. *O estudo do Projeto Autonomia Carioca pelos documentos oficiais (2010-2014)*. 37<sup>a</sup> **Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.  
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2<sup>a</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa*. In: **Teoria & Educação**, n°2, Porto Alegre: 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Renato Soares. *O Projeto Autonomia Carioca na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: limites e possibilidades pedagógicas*. In: **Democratizar**. Rio de Janeiro, v. VII, n°1, jan/jul 2013.

DRAIBE, Sônia. *As políticas sociais e o neoliberalismo*. In: **Revista USP**. N.17, 1993.

DURKHEIM, Representações sociais e representações coletivas. In: **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. RJ: Papyrus, 2013.  
FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. RJ: Paz e Terra,

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. In: **Educação e Sociedade**. Vol.33, n.119, abr/jun 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Incluir para transformar: Metodologia Telessala e cinco movimentos**. RJ: FRM, 2013.

GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GÓES, Lucia Pimentel. **Eu te pego, eu te pingo**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol.3, 2000.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55, nov 2001.

HYPOLITO, Álvaro. *Políticas curriculares, Estado e regulação*. In: **Educação & Sociedade**. Vol.31, n113, out/dez 2010.

KARP, S. *Desafiar a reforma empresarial...e dez sinais esperançosos de resistência*. In: **Educação & Sociedade**. Vol.33, n119, abr/jun 2012.

KUENZER, Acacia. *A educação profissional nos anos 2000: a inclusão subordinada das políticas de inclusão*. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.27, n96, out.2006.

LEITE, Miriam S. *Políticas públicas e escola: sobre estatísticas, professores e diferença*. Texto da comunicação oral apresentada no Fórum Pedro Calmon, na UFRJ, jul.2011.

LEHER, Roberto. *Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do Capitalismo*. **Outubro**. N.3, p.19-30, 1999.  
**Saúde e Trabalho**, 1(2): 27-51, 2003.

LEYS, Colin. **Market-driven politics: Neoliberal democracy and the Public Interest**. New York: Verso, 2003.

MACEDO, Handerson Fabio. *Qualidade da educação – o sentido neoliberal e social em disputa. Processos Formativos e Desigualdades Sociais: A produção do PPGedu no II Seminário de Estudos e Pesquisas*. UERJ/FFP, 2014, p.52-61.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. São Paulo: Alínea, 2008.

MINAYO, Cecília (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MOTTA, Vânia C. *Educação como caminho, mas qual? Todos Pela Educação ou em Defesa da Escola Pública?* **IELA**. Anuário Educativo Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. *A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização*. In: **Linhas Críticas**. Brasília, vol.II, n20, jan/jun 2005.

\_\_\_\_\_. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 25, n 89, set./dez. 2004.

PATTO, Maria Helena. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 65, p.72-77, maio de 1988.

SALES, S. C. F. **Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia. Programa de Aceleração I e II**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de História, Política e Sociedade. São Paulo. 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, Clarilza. *Limites e possibilidades dos programas de aprendizagem*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº108, novembro/1999.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SOUZA, Lúcia Maria Cardoso de. **Os Caminhos da Maré: a turma 302 do Ciep Samora Machel e a organização social do espaço**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense: Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Niterói. 2006.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: a contribuição do Centro de Investigação MANES*. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 63, vol.20, out-dez. 2015.



TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Antonio Carlos Pinto. **A história da Maré**. Rio de Janeiro: Rede Memória da Maré – CEASM, 2002.

### **Fontes**

Caderno de formação - História: Fundação Roberto Marinho, 2011.

Caderno de Metodologia: Fundação Roberto Marinho, 2011.

Página eletrônica do Instituto Ayrton Senna <http://www.institutoayrtonsenna.org.br>

Página eletrônica da Fundação Roberto Marinho <http://www.frm.org.br>

Página eletrônica da Prefeitura do Rio de Janeiro <http://www.rio.rj.gov.br>

Página eletrônica do Telecurso <http://www.telecurso.org.br>

Página eletrônica do Todos Pela Educação <http://www.todospelaeducacao.org.br>

Página Eletrônica do CEASM <http://www.ceasm.org.br>

Página Eletrônica do Jornal O Cidadão <http://www.jornalocidadao.net>

Página eletrônica do SEPE-RJ <http://www.seperj.org.br>

Página Eletrônica do REDES <http://www.redesdamare.org.br>