

A ESCOLA PÚBLICA NEOLIBERAL: DESTERRITORIALIZAÇÃO DOCENTE E A TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL, O CENÁRIO TERATOLÓGICO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO/RJ

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa¹

Resumo: A rede pública escolar do município do Rio de Janeiro apresentou no ano de 2014 o total de 1673 unidades escolares e o número de 664 384 estudantes. Sendo a maior rede de educação do Brasil. A partir do ano de 2009 temos a entrada do Prefeito Eduardo Paes no cargo central do Executivo municipal. Esse prefeito operou um grande conjunto de medidas que visavam desenvolver uma miríade de reformas na rede de caráter neoliberal/privatizante. Essas em grande medida se destacaram pelo direcionamento de dinheiro público para “institutos sem fins lucrativos”, passando de cerca de 500 mil reais em 2009 para o total de repasses de quase 70 milhões de reais em 2012 para esse tipo de grupo, perfazendo mais de 14 mil por cento de aumento de repasses no período. Essas reformas são divididas em três tipos centrais de intervenções: a) Medidas desenvolvidas em todas as escolas, tais como turmas de realfabetização e aceleração. Nessa situação existiu um fracionamento do trabalho docente, pois material didático e métodos pedagógicos passaram a ser vendidos por grupos ligados a iniciativa privada. b) Medidas desenvolvidas em algumas escolas, como programas de horário integral e métodos diferenciados em escolas localizadas em zonas conflagradas da cidade. Essas ações aumentaram a desigualdade socioespacial de qualidade educacional na rede. c) Programas de formação continuada docente, que se qualificaram muito mais como dinâmicas de treinamento e doutrina do que ações de reflexão teórico-prática docente. Grande parte das medidas retratadas evidencia um movimento de desterritorialização da atividade educativa, onde retira-se a capacidade de criação da escala local construída por discentes e docentes, tornando essa mera reprodutora de técnicas pedagógicas erigidas em escalas mais abrangentes e produzidas por grupos ligados a grandes corporações. Essa situação tende ainda a gerar uma fragmentação do trabalho docente pela ótica da privatização, pois já não se articula apenas a venda do “produto educação”, mas se comercializa a sua própria produção. Na medida em que se permite um esvaziamento político-pedagógico da função docente, para significá-la como ratificadora de procedimento pré-moldados por grupos externos ao espaço escolar.

¹ Doutor em geografia pela UFRJ. Professor do Colégio Pedro II, Rede FAETEC e Educador de Ensino superior das FIC. Email- isaacdarosa@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Neoliberalismo – Educação pública – Privatização – Trabalho docente – Movimentos de greve.

Abstract: The public school in the city of Rio de Janeiro presented in 2014 a total of 1673 school units and the number of 664 384 students. Being the largest network of education in Brazil. From the year 2009 we have the entry Mayor Eduardo Paes in the central office of the municipal government. This mayor operated a large set of measures aimed at developing a myriad of neoliberal reforms / privatization character network. These largely stood by public money targeting to "nonprofit institutions", from about 500 thousand dollars in 2009 to a total of nearly 70 million reais transfers in 2012 for this type of group, making up more than 14 000 percent of lending growth in the period. These reforms are divided into three main types of interventions: a) developed measures in all schools, such as realfabetização and acceleration classes. In this situation there was a fractionation of teaching because teaching materials and teaching methods began to be sold by groups linked to the private sector. b) measures developed in some schools as full-time programs and different methods in schools located in conflagrated areas of the city. This raised the socio-spatial inequality of educational quality in the network. c) teaching continuing education programs that qualify more as dynamic training and doctrine than teaching theoretical and practical reflection of actions. Much of the action depicted shows a deterritorialization movement of educational activity, which takes up the capacity building of local scale built by students and teachers, making this reproductive mere pedagogical techniques erected in broader scales and produced by groups linked to large corporations. This situation also tends to generate a fragmentation of teaching from the perspective of privatization, because no longer only articulates the sale of "product education," but if markets its own production. To the extent that allows a political-pedagogical emptying the teaching profession, to mean it as ratificadora precast procedure by external groups to the school space.

Keywords: Neoliberalism - Public Education - Privatization - Teaching work - Strike Movements.

“Parece que a escola do município ideal seria aquela que não tem professor. O plano para o futuro deve ser esse: uma escola sem professor!”

Educadora entrevistada durante a pesquisa.

César Maia foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro por três mandatos (1993-1996, 2001-2004 e 2005-2008). No seu último mandato, ocorreu a construção do sistema de avaliação por ciclos de três anos ao longo de todo o Ensino Fundamental² (no ano de 2007). Sendo assim, o aluno só poderia ser reprovado no fim dos dois últimos ciclos (6º e 9º ano), pois se trabalhava com a concepção de um processo avaliativo que deveria se desenrolar em um período de tempo maior que um ano e de maneira qualitativa, tanto que não se admitia o uso de números para a mensuração de resultados de aprendizagem, mas sim, obrigava-se o uso de conceitos qualitativos nas avaliações.

Essa política de avaliação angariou uma grande antipatia de professores e responsáveis, sendo classificada como “aprovação automática”. Criticou-se que muitos estudantes avançavam nos anos escolares sem domínio mínimo dos conteúdos. Dessa maneira, esse imbróglio se inscreveu como um grande passivo político da gestão em tela, sendo usado como um assunto de crítica por parte da oposição.

Dessa maneira, em 2009 temos a eleição do Prefeito Eduardo Paes para o primeiro dos seus dois mandatos (2009-2012 e 2013 até o presente). Esse político era um aliado do Prefeito anterior, mas quando se elege, o faz como um candidato de oposição. Instaura seu discurso de crítica na campanha tendo como uma de suas bandeiras o fim da “aprovação automática”.

Essa discussão do sistema de avaliação se consubstanciou como uma questão política tão premente na disputa eleitoral, que no seu primeiro dia de atuação como prefeito, Paes editou uma resolução que propunha a mudança do regime em ciclos para o tipo seriado. Essa ação deixou claro que a transformação do regime de avaliação não obedecia a princípios pedagógicos, mas sim, elementos eleitorais e partidários.

O apontamento dos caminhos que marcaram a rede municipal do Rio de Janeiro evidencia uma falta de continuidade em termos de política pública educacional, já que o enquadramento dos projetos variava de acordo com a gestão político-partidária da Prefeitura. Essa discussão funciona como um exemplo da crítica feita por Cunha (2005) do efeito “zigzague” que marca a Educação pública nacional, visto que esse autor

² Cabendo ressaltar que a Prefeitura já aplicava o regime de avaliação em ciclos nos três anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano 2000.

argumenta que as políticas educacionais trocam de inclinação muito mais por interesses eleitorais, do que por discussões pedagógicas. Sendo assim, temos um quadro de constante alternância que não permite a edificação de um plano de metas e objetivos em longo prazo no que tange a Educação, fazendo com que a escola pública padeça por falta de perenidade de ações, ora indo para um lado, ora indo para o outro, de acordo com os “ventos eleitorais”.

Por todo esse embate envolvendo as discussões acerca da “aprovação automática” temos a construção de uma gestão do Paes preocupada em implementar um conjunto de mudanças no âmbito da rede municipal de Educação. O princípio regulador dessas reformas reside no entendimento de que o Estado e seus agentes não conseguem construir o processo educacional sem a participação de organismos da sociedade civil. Para tanto, dirige-se fundos públicos para empresas de capital privado ou instituições sem fins lucrativos, que devem atuar nas escolas públicas. Dessa maneira, mantém-se sob a gestão estatal a administração dos prédios escolares e parte dos profissionais - como os professores, por exemplo, já que outros profissionais, como os porteiros ou cozinheiros em geral possuem vínculo empregatício com empresas privadas; enquanto, por exemplo, a produção de métodos pedagógicos e material escolar ficam a cargo de empresas ou grupos sem fins lucrativos. Para evidenciar essa tendência na rede em estudo, basta analisar a figura 1. Nela, observamos um forte movimento de transferência de verba pública da Educação para entidades externas ao espaço escolar estatal (instituições sem fins lucrativos) a partir de 2009 - primeiro ano da gestão Paes, existindo, no período, um aumento percentual de cerca de 14.751% no montante transferido.

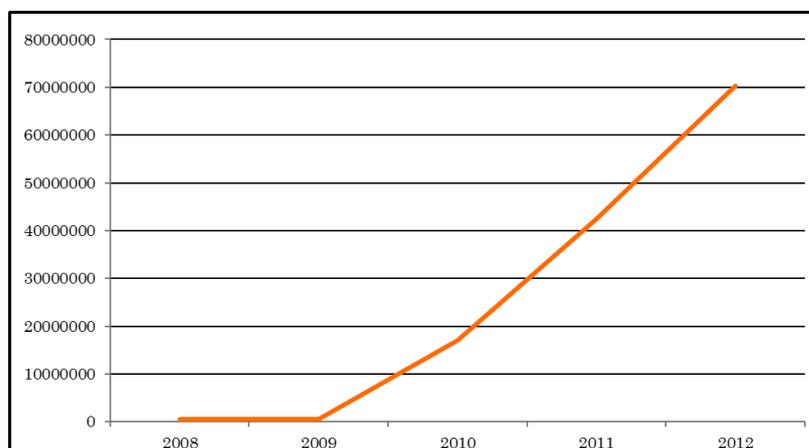


Figura 1 – Despesas em reais pagas às Instituições sem fins lucrativos pela Secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008-2012).

Fonte: Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)

Esse direcionamento de gestão da rede em tela se enquadra no movimento de gestão educacional pelo viés neoliberal. Esse caminho marcou a administração de muitas redes escolares pelo mundo acerca dos últimos 25 anos. O marco da produção desse ideário ocorreu na Conferência de Jomtien (Tailândia) em 1990. Nessa Conferência, defendeu-se a ineficiência do Estado para produzir educação de qualidade, existindo, assim, a necessidade de direcionar verbas públicas para organismos da sociedade civil que deveriam construir a educação. Para ratificar essa defesa do fortalecimento da esfera privada como construtora da Educação, cabe analisar um fragmento do artigo 7 denominado “Fortalecer as alianças”, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência em estudo. Fica claro o emponderamento do mercado privado e de organismos não-governamentais para a produção de “educação de qualidade”, como se o Estado tivesse fracassado de maneira inexorável nesse objetivo:

“As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (...).”³

Tiradentes dos Santos (2012) discute que atualmente no âmbito neoliberal vivenciamos o “sequestro da escola”. Argumenta-se que a democratização da gestão e acesso à escola pública produziu um quadro inexorável de fracasso escolar. Sendo assim, deve-se diminuir a influência do Estado e controle social sobre os rumos das

³ Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (Tailândia) – 1990. Artigo 7º.

escolas, devendo-se, assim, entregar a sua administração ao capital. Esse argumento gera a produção de mercado dentro da escola pública para grandes empresas e instituições sem “fins lucrativos”, tirando completamente a autonomia de construção da educação por parte dos membros da comunidade escolar. Dessa forma, dimensiona-se essa gestão na escala das empresas e órgãos que não vivenciam o cotidiano do espaço da escola, ou seja, quem efetivamente vive a escola, não consegue controlar os seus caminhos. Nas palavras da própria autora:

“O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola à competência administrativa dos senhores de negócios e seus institutos. A este processo denominamos neste trabalho sequestro da escola. O espaço moral para que a escola seja sequestrada pelo capital consiste em constatar-lhe a falência, associando-se a democratização. Eis o caráter moral do sequestro: se, com o movimento de democratização e autonomia, a escola pública chegou ao ponto de indigência que todos percebem, a solução é entregá-la ao capital.” (TIRADENTES DOS SANTOS, 2012, p. 11).

Esse processo de “sequestro da escola” marca a atual administração da rede municipal do Rio de Janeiro, visto que essa é dimensionada como “incompetente”, possibilitando a transferência de fundos públicos para empresas e instituições sem fins lucrativos que se apresentam como “salvadores” da Educação carioca. Esse movimento apresenta o problema de não dimensionar responsáveis, alunos e professores como construtores das políticas educacionais, já que essas já vêm “prontas” dos grupos “salvadores”. Para exemplificar a construção desse sequestro, percebemos que a Gestão Paes nomeou como Secretária municipal de Educação a professora Claudia Costin desde o primeiro ano de mandato até o ano corrente (2009-2014), que, anteriormente, ocupou o cargo de vice-presidente executiva da Fundação Victor Civita (Grupo “sem fins lucrativos” que apresenta o interesse de grandes corporações na Educação pública), exemplificando o dimensionamento dos grupos empresariais como “redentores” da escola pública no âmbito da rede municipal.

Pode-se perceber que as estratégias neoliberais na atualidade não se resumem a uma mera transferência das matrículas de alunos da escola pública para a privada, gerando uma expansão das escolas do último tipo, ou uma venda de prédios escolares

públicos. Essas são estratégias mais clássicas de privatização, sendo mais fácil articular uma estratégia de resistência por parte dos membros da comunidade escolar. Temos hoje, portanto, um fenômeno diferente: a execução da “privatização por dentro da escola pública”, ou seja, a manutenção do prédio escolar e o regime de contratação de professores permanecem ligados à administração pública, mas os processos educativos são terceirizados, como produção de material didático, avaliações de larga escala, produção de programas educacionais, métodos pedagógicos etc. Não privatiza-se, assim, o produto (a educação), mas sim sua própria produção. Dessa maneira, professores e alunos perdem autonomia do trabalho pedagógico e torna-se difícil impingir resistência a esse tipo de privatização, devido a seu caráter mais difuso. Logo, a construção de controle social dessas transferências configura-se como muito problemática, pois dentro do Estado existem obrigatoriedades de transparência e prestação de contas de execução de verbas de Educação. Já nas Fundações e empresas não temos as mesmas obrigatoriedades de controle. Dessa maneira, um montante significativo de dinheiro público é utilizado com baixíssimo nível de controle social por esses grupos externos ao espaço escolar. Tiradentes dos Santos (2012) chama esse fenômeno de “pedagogia do mercado”. Nas palavras da própria autora:

“Eis o traço diferencial da pedagogia do mercado em sua contemporaneidade: a mercantilização não ocorre apenas na dimensão de sua circulação ou distribuição na forma de oferta por escolas privadas. Este traço (coexistência de escolas privadas e o sistema público) é característica histórica do capitalismo periférico. Não foi introduzido pelo neoliberalismo, embora tenha sido evidentemente acentuado. A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. Não apenas a distribuição da mercadoria-educação é envolvida no sistema de mercado sob a forma de sua venda por instituições privadas. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da Educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas.” (TIRADENTES DOS SANTOS, 2012, p. 20).

A atualidade da rede municipal do Rio de Janeiro é marcada pelo processo de “privatização por dentro” e força da “pedagogia do mercado”, pois temos a manutenção de uma rede pública, mas que mercadoriza os seus processos pedagógicos,

terceirizando-os para empresas e “grupos sem fins lucrativos”. Dessa maneira, o produto permanece público (“mercadoria-educação”), mas os processos são terceirizados e privatizados, perfazendo uma máquina pública produtora de lucratividade para muitos grupos privados externos à escola. Os educadores, nesse contexto, são dimensionados como meros reprodutores desses processos construídos pelos grupos externos, não sendo articulados como construtores de saber no modelo de escola da “pedagogia do mercado.” Produzindo assim, uma desterritorialização do processo educacional, ou seja, os atores locais perdem a capacidade de construção do espaço escolar, sendo esse, edificado por grupos e projetos externos. A título de exemplo, pode-se observar a propagando oficial vinculada no jornal de maior circulação na cidade carioca que enquadra estudantes como participantes de uma linha de montagem, onde se lê: “Nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros”, significando o processo educacional como negócio e passível de repartições. (Figura 2).

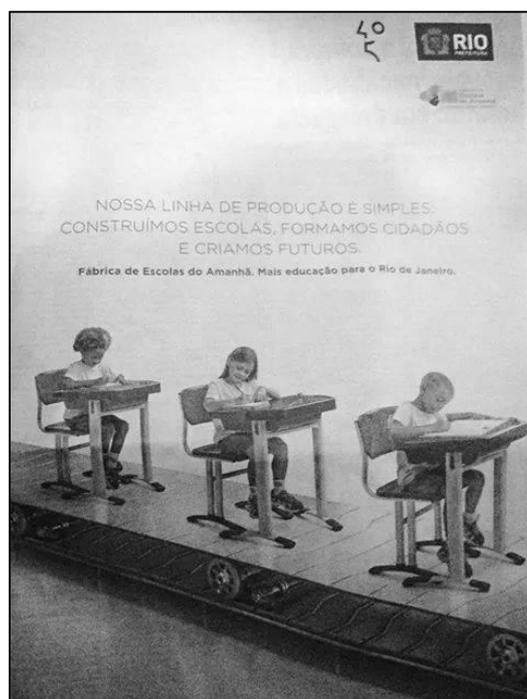


Figura 2 – Publicidade da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Fonte: Jornal O Globo (07/12/14).

Como já debatido, observamos que a Gestão Paes implementou na rede escolar da SME um conjunto de reformas. Essas se desenvolveram em três pilares básicos: mudanças no funcionamento integral de algumas escolas, como o Projeto Ginásio Carioca ou o Projeto Escolas do amanhã; projetos que foram aplicados em toda a rede, como práticas de aceleração ou realfabetização; e programas de extensão escolar e formação docente, como a Escola Paulo Freire e os Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte. Faremos uma caracterização de algumas dessas dinâmicas de transformação propostas no âmbito do Ensino Fundamental.

A Lei nº 5225 de 2010 instituiu a adoção de turno único na rede. Esse foi definido com a duração de pelo menos 7 horas diárias de trabalho educativo. O presente tecido normativo argumenta que até 2020 toda a rede (Educação infantil e Ensino Fundamental) deverá alcançar o turno único, com a razão de 10% das escolas por ano. Elenca que existe, como prioridade, a adoção do horário integral em escolas situadas em áreas urbanas de baixo IDH (índice de desenvolvimento humano). Segundo dados do Censo Escolar, em 2013, 19,5% dos estudantes da rede estudavam nesse regime, demarcando um déficit de difusão do turno único em relação ao que coloca a própria Lei. O presente texto não define o modelo de construção do horário integral, pois esse pode desenrolar-se de várias maneiras. Sendo assim, deveria ocorrer uma delimitação dos modelos pensados para construir uma política educacional com uma clara definição legislativa.

Observa-se novamente, nesse momento, a demonstração do efeito “zigzague” na Educação Pública, visto que as gestões Conde e Maia reforçavam o regime de horário integral em espaços educacionais de extensão, tais como os clubes escolares, núcleos de artes e pólos de Educação pelo Trabalho. O Projeto de “turno único” impetra um novo modelo de expansão de horário escolar sem debater os méritos ou deméritos pedagógicos do modelo anterior⁴. O primeiro propunha uma complementaridade espacial na produção da Educação, pois uma parte da formação se desenrolava na escola, e a outra nos núcleos de extensão. O segundo defende a concentração espacial das atividades educativas, pois todas se desenvolvem no mesmo prédio escolar.

⁴ Lembrando que os prefeitos Maia e Conde também desconstruíram o projeto CIEP por esse apresentar um possível ganho político para o PDT, partido que esses gestores faziam oposição. Não ocorrendo, assim, um debate intenso sobre as potencialidades e limites pedagógicos do modelo descartado.

O projeto de “turno único” apresenta uma modificação do modelo anterior apenas por esse ter sido uma construção de oponentes políticos do Prefeito Paes. Novamente na rede em tela, a possível continuidade temporal do projeto educacional é ceifada por objetivos meramente eleitorais, sem ocorrer um debate pedagógico produtivo sobre o modelo anterior.

O Decreto nº 30871 de 2009 criou o Programa “Apoie uma escola ou creche” no âmbito da SME. O objetivo desse projeto, segundo o artigo primeiro do texto em análise “tem por objetivo o apoio, por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, a unidades escolares ou creches integrantes da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.”

A SME tem a obrigação de construir uma lista com as escolas que pertencem ao Projeto e divulgar por meio de publicação de edital. Assim sendo, os interessados elaboram um plano de trabalho e propõem a “adoção” de uma escola. É possível a proposição dos seguintes objetivos por parte de pessoas físicas ou jurídicas para as unidades “adotadas”:

- “I – custeio e/ou execução direta de obras nos prédios onde funcionem as unidades escolares ou creches;
- II – doação de bens e/ou equipamentos necessários ou úteis ao funcionamento da unidade escolar ou creche;
- III – custeio de serviços que sejam necessários ou úteis à unidade escolar ou creche, bem como ao seu corpo docente e discente;
- IV – promoção de atividades culturais ou de lazer;
- V – oferecimento de assistência ao corpo docente e/ou discente nas áreas socioeconômica e de saúde;
- VI – oferecimento de programas de capacitação de docentes e de reforço escolar;
- VII – reconhecimento dos servidores públicos da unidade escolar ou creche que se destaquem após avaliação de desempenho;
- VIII – fornecimento de mão de obra, voluntária ou onerosa para o proponente, para realização de atividades na unidade escolar ou creche;
- IX – adoção de quaisquer outras medidas que se afigurem necessárias ou úteis às unidades escolares ou creches.”⁵

⁵ Decreto nº 30871 de 6 de julho de 2009, município do Rio de Janeiro, art. 2º.

Esse projeto exemplifica a inclinação neoliberal da gestão em análise, pois se desloca do Estado para a sociedade civil funções fundamentais da produção do fenômeno educativo, como aquisição de equipamentos, regime de gratificação, custeio de serviços, fornecimento de mão de obra etc. Nesse arranjo jurídico, o Estado se torna apenas um regulador da ação de pessoas físicas ou jurídicas nas escolas públicas, passando por uma lógica de esvaziamento em suas funções fundamentais (que é a construção da Educação), já que seriam esses últimos que proporião e desenvolveriam atividades no espaço escolar, e o Estado apenas regularia essa prática.

Em termos de formação continuada, podemos perceber que o próprio Estado se exime dessa responsabilidade ao permitir que grupos ou pessoas da sociedade civil edifiquem políticas de “capacitação docente” em unidades da SME.

Um programa que demarca a proposta de transformação na organização das escolas é o Ginásio Carioca. O decreto nº 33649 de 2011 criou esse Programa, tendo como objetivo definido no seu artigo 2º:

“formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação e atenderá a todas as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.”⁶

A meta do programa, portanto, é atingir a totalidade da rede de Ensino, mesmo que não seja demarcado no texto da Lei o período de tempo necessário para construir esse intento. Para alcançar esse objetivo, são definidas as seguintes ações:

I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com material estruturado de ensino, impresso e digital;
II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
III – possibilidade de utilização da Educopédia, que é uma plataforma de aulas digitais que reúne vídeos, planos de aulas, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online;
IV – reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
V – foco no Projeto de Vida do Aluno;
VI – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano.”⁷

⁶ Decreto nº 33649 de 11 de abril de 2011 – Município do Rio de Janeiro- art. 2º.

⁷ Idem, art. 3º.

Os objetivos expostos demarcam a preocupação com a introdução de tecnologia no espaço escolar, representada pela plataforma Educopédia⁸. Define-se também a sua importância para a edificação de “reforço online”, ou seja, enquadra-se o artefato tecnológico como um “substituto” ao trabalho docente, e não como uma tecnologia a ser dinamizada pelo professor. Existe também uma clara preocupação com a formação continuada dos professores, mesmo que não exista no documento a delimitação do método, espaços e maneiras que ocorrerão esse processo.

O texto demarca que esse projeto deveria ocorrer de maneira experimental em dez escolas de 7º ao 9º ano, transformando-se no modelo Ginásio Experimental Carioca (GEC). Em 2012, mais nove unidades foram incorporadas ao Programa, e, em 2013, mais oito escolas viraram GECs. Dentre as ações que devem formar os GECs, temos a seguinte definição:

- “a) educação em tempo ampliado para jovens de 7º ao 9º ano;
- b) uso da Educopédia;
- c) currículo diversificado, incluindo disciplinas eletivas, estudo dirigido, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil;
- d) disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.”⁹

A delimitação acima elenca novamente a importância da Educopédia como tecnologia educacional. Demarca, também, a obrigatoriedade de expansão de horário escolar, complementando o programa de turno único já analisado e elenca a definição do currículo diversificado, como disciplinas eletivas, projeto de vida etc.

Esse programa pressupõe a existência do “tutor”. Tal papel seria desempenhado pelo professor ao auxiliar a construção dos procedimentos de projeto de vida e protagonismo juvenil com os alunos. O educador do projeto deve ter na prefeitura uma carga horária semanal de 40 horas, com 8 horas diárias de trabalho na escola. Pela dedicação exclusiva ao projeto, o docente recebe uma gratificação de 15% referente a remuneração inicial da carreira. Devido ao seu caráter experimental, torna-se obrigatória, em uma parte da carga de trabalho, a construção de disseminação das experiências docentes no restante da rede. Situação interessante ao dimensionar o

⁸ Plataforma virtual criada pela SME que reúne aulas digitais e atividades.

⁹ Idem, art. 6º.

próprio professor como construtor de formação continuada dos demais colegas, ao empoderá-lo como sujeito a criar reflexões sobre sua própria prática.

Os GECs ainda objetivam dimensionar o espaço concernente à escola (como quadras de esportes, escolas de samba, etc) nas suas dimensões pedagógicas. Sendo assim, atividades educativas podem se desenrolar em áreas fora do espaço escolar formal. Situação que pode ajudar a empoderar os usos didáticos da dimensão do lugar nas práticas educativas. Por outro lado, essa proposta também pode ser entendida pelo seu viés neoliberal ao permitir que espaços não mantidos pelo Estado possam ser incorporados ao processo pedagógico. Sendo que, em muitos casos, esses apresentam-se em caráter precário no que diz respeito à infraestrutura física para a produção de dinâmicas formativas, precarizando o trabalho docente. Apesar da polêmica, segue definição do texto da lei que preconiza a valorização do espaço local no âmbito dos GECs:

“§ 2º No implemento das ações previstas neste artigo, serão considerados aspectos da infraestrutura local, que poderão estar integrados a outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que funcionem como espaços adicionais de aprendizagem para os alunos.”¹⁰

No ano de 2012, foi implantado o Projeto Ginásio Experimental Olímpico (GEO) no contexto do Programa Ginásio Carioca. Esse iniciou-se na escola Juan Antonio Samaranch no bairro de Santa Teresa (Rio de Janeiro/RJ). Atualmente, abarca mais duas escolas.

O objetivo manifesto dos GEOs é formar “aluno-atleta-cidadão”, que seria aquele que desenvolve seus conhecimentos “acadêmicos, esportivos e sociais, através de um olhar crítico e da busca por tornar possível as ideias de uma sociedade mais justa e solidária.”¹¹

O professor, como todo participante dos GECs, deve se dedicar 40 horas semanais à escola, com a produção do trabalho de tutoria em projeto de vida. Esse trabalho deve abarcar quatro pilares centrais: Aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser¹².

¹⁰ Idem, art. 6º

¹¹ Informações extraídas do sítio do Programa. <http://ginasioexperimentalolimpico.net/sobre.html> (acesso 25/6/14)

¹² Esses são os quatro pilares da Educação definidos pelo chamado relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir, elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o século XXI da UNESCO.

O diferencial dos GEOs em relação aos GECs reside na presença de aulas diárias de inglês e na articulação do Projeto de Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP). O DELP pressupõe: no 6º ano, o aluno pratica várias modalidades ao longo da semana, e exerce alguma de sua escolha três vezes por semana. No 7º e 8º anos, o estudante pratica sua modalidade principal quatro vezes por semana, sendo que no outro dia pratica modalidades diversificadas. No 9º ano, o educando pratica a modalidade escolhida cinco vezes na semana.

O Projeto em tela é articulado em conjunto com o Instituto Trevo, de formação de tecnologia social de educação e esporte. Esse processo evidencia a lógica da “Pedagogia do Mercado” já discutida, pois os métodos do trabalho pedagógico não são desenvolvidos por agentes do espaço escolar (como alunos e professores), e nem pelo Estado, mas sim, por um grupo externo à escola e ao próprio aparelho estatal.

Em 2013, criou-se o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) na Escola Municipal André Urani na Rocinha. Essa já participava do projeto de turno único aqui discutido, participando também do Programa dos GECs. Tal unidade já compunha ao mesmo tempo o Projeto “Escolas do amanhã”, implantando em 2009 em escolas de baixo rendimento localizadas em áreas conflagradas da cidade.

O GENTE pressupõe a abolição da organização em séries e anos. Para tanto, foram implementadas modificações na arquitetura do prédio escolar para a produção de espaços mais amplos que permitiriam o trabalho coletivo. Nessa organização, o aluno é dimensionado como ativo no projeto, ao se consubstanciar como produtor de saber, e não como mero receptáculo do conhecimento professoral. O professor é dimensionado como orientador e mediador de trabalhos de produção de cunho individual e coletivo, e não como detentor único do saber. Esse modelo de escola defende, também, uma forte introdução de tecnologia no espaço escolar, com a utilização de tablets e smart phones como material didático. Defende-se, também, o dimensionamento da Educopedia como ferramenta didática e da máquina de testes¹³ como dispositivo avaliativo. A SME explicita que deseja expandir o modelo GENTE para o restante da rede, sem demarcar nenhum prazo para a construção desse processo.¹⁴

¹³ Ambiente virtual criado pela SME que oferta bancos de questões e exercícios para uso como atividade didática.

¹⁴ Informações extraídas de documento elaborado pela SME denominado: “PROJETO GENTE LEVA PROPOSTA EDUCACIONAL INOVADORA PARA ESCOLA NA ROCINHA.”

Os alunos não passaram por pré-seleção para participar do Projeto. Os professores apresentam dedicação de 40 horas semanais à escola, como todos os docentes participantes dos outros GECs.

Tamanha mudança nas práticas escolares deveria ser acompanhada de uma política de formação continuada marcante. Porém, não observou-se, no âmbito da SME, nenhuma produção expressiva de dinâmicas de formação de professores para a construção do GENTE. Situação que pode dificultar um real dimensionamento das novas tecnologias como ferramentas didáticas.

O GENTE é produzido pelos seguintes grupos externos ao Estado: Fundação Telefônica|Vivo, Intel, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, MStech, Tamboro, Instituto Conecta, Unesco no Brasil, Microsoft, Sapieni, Mind Lab, Evobooks, Cultura Inglesa, Cisco, Pete, Geekie, e Jair de Souza Desing + Grupo do Rio.

Esse imenso grupo de “parceiros” do Projeto evidencia a dinâmica de “sequestro da escola pública” discutida anteriormente, pois dimensiona-se essa como deficitária e retrógrada. Sendo assim, a “salvação” deve ser articulada pelo grande capital, que deve modificar o arranjo escolar e introduzir tecnologia. Essa situação pressupõe desvio de fundos públicos da Educação para grupos que não necessitam agir segundo nenhum controle social. Além disso, os sujeitos da comunidade escolar não são dimensionados como produtores do formato pedagógico do Projeto, já que são colocados como meros executores do “pacote” produzido por empresas e Institutos conceituados como “salvadores”.

Além de mudanças nas estruturas de algumas escolas, existiu também a construção de transformações que se desenvolveram de maneira ubíqua, gerando impactos em toda a rede.

A Gestão Paes, por articular uma crítica política-eleitoral ao regime de avaliação por ciclos do governo anterior, denunciou um grande número de estudantes com baixo nível de domínio de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, operou um projeto de Realfabetização nas escolas municipais. Para tanto, impetrou uma avaliação diagnóstica na escala da rede para aferir presença de alunos com graves deficiências de alfabetização. A partir desse evento, edificou turmas específicas nas escolas agrupando os estudantes que apresentaram um baixo rendimento na avaliação em uma única turma. Um único professor com alguma licenciatura específica ministra aulas de todos os campos do saber, à exceção de língua estrangeira, educação artística e educação física. Esse processo marca a adoção da polivalência

docente no âmbito da SME nas séries finais do Ensino Fundamental. As dinâmicas de formação docente, construção de métodos pedagógicos e produção de material didático são articuladas pelo Instituto Ayrton Senna.

A SME adotou, ainda, um programa de aceleração de estudos no contexto das escolas municipais. Esse se destina a diminuir o desnível série/idade da rede. Para tanto, separam-se alunos com idade avançada em relação ao resto da escola e ocorre um agrupamento desses em uma única turma. Novamente adota-se a polivalência docente, à exceção dos campos listados no projeto anterior. Esse programa também oferece organização pedagógica e dinâmicas formativas construídas pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho.

Os Projetos “Nenhuma Criança a Menos” e “Nenhum Jovem a Menos” foram aplicados em alunos com a condição de forte desnível série/idade e problemas de alfabetização. Esse ocorreu em escolas com baixos índices de rendimento, gerando também uma construção de turma específica na organização da escola. A meta dessa intervenção é, sobretudo, combater a evasão escolar. Utiliza também a polivalência docente nas séries finais do Ensino Fundamental nos moldes descritos anteriormente.

A caracterização acima evidencia que atualmente a rede carioca vivencia uma abundância de programas que opera uma transformação marcante na realidade escolar. Esses são articulados por meio de terceirização de processos pedagógicos para Fundações e Institutos, demarcando a lógica de mercantilização da própria construção da Educação, e não apenas de seu oferecimento.

Essa miríade de intervenções marca também a questão da adoção da polivalência docente de maneira marcante das escolas da SME nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse processo pode apresentar o mérito de tentar construir um saber escolar mais articulado *a priori*, mas pode, por outro lado, exemplificar também uma estratégia de precarização do trabalho docente, já que o sujeito possui uma formação inicial em licenciatura específica, sendo depois obrigado a trabalhar com a construção de áreas do saber que não possui uma acumulação de discussão ao longo de sua trajetória profissional.

Além disso, essa dinâmica pode obscurecer os objetivos de cada área do saber no ambiente escolar, pois defende-se, no âmbito do presente trabalho, que cada disciplina possui uma meta que só ela consegue desempenhar em termos de construção do conhecimento docente e discente. Dessa maneira, ao se adotar a polivalência, esses objetivos podem ser negados a um grande número de estudantes.

Para que ocorra essa transformação tão profunda da prática docente (licenciatura específica em polivalência), deveria-se articular projetos profundos de formação continuada que dimensionasse o educador como construtor do saber, e não dinâmicas aligeiradas do tipo “capacitação”, como as que marcam os projetos descritos.

Cabe destacar que a Gestão Paes tenta articular a polivalência docente no Ensino Fundamental como uma de suas marcas no que tange a Educação. Tanto que esse conceito figura na produção normativa de seu governo. A Lei nº 5623 de 2013 instituiu o novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da SME. Esse texto criou apenas dois cargos para a carreira do magistério: A) Professor de Educação Infantil (PEI) – Permite atuação docente exclusiva em turmas da Educação Infantil; e B) Professor de Ensino Fundamental (PEF) – Docente do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

Essa última definição permite que um professor de formação inicial do tipo licenciatura específica (como geografia ou matemática, por exemplo) atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que a sua formação não possibilite uma satisfatória prática profissional nessa fase de ensino. Além disso, não existe a defesa, no corpo da Lei, do respeito às áreas de saber do docente em sua prática profissional. Ou seja, a polivalência se consubstanciou como figura jurídica no Plano de Cargos edificado pelo Executivo Municipal.

Já debatemos que a construção da polivalência demanda um forte investimento em formação continuada, pois o docente vivenciou uma formação inicial em área específica de saber, e ao longo da carreira enfrenta o desafio de trabalhar com vários saberes de maneira integrada. No texto da Lei em estudo, a única menção a essa dinâmica reside no Anexo II no fragmento destinado a “Atribuições do Professor de Ensino Fundamental”, demarcando a pouca preocupação da SME com dinâmicas de formação continuada. Nessa, define-se como uma das obrigações do docente: “Manter-se em permanente atualização pedagógica, visando ao aperfeiçoamento profissional.”¹⁵.

Essa definição desobriga a Prefeitura de produzir dinâmicas de formação continuada de professores, já que a formação é dimensionada como uma obrigação individual do professor. Essa postura evidencia o caráter neoliberal da atual gestão da SME, pois transfere uma obrigação estatal para o indivíduo, culpabilizando-o

¹⁵ Lei municipal nº 5623 de 1 de outubro de 2013. Anexo II.

individualmente por não se “atualizar” no primeiro momento, e no fim, pelo próprio fracasso escolar.

Além das mudanças no cotidiano escolar, existiu também a conformação de transformações em espaços de formação docente e extensão escolar.

O Decreto nº 35602 de 2012 criou a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. Isso evidenciou o próprio reconhecimento da SME como defasada em relação à política de formação docente até então. Para tanto, a escola Paulo Freire apresenta três objetivos centrais: Promover dinâmicas de formação básica – Cursos que os professores candidatos ao ingresso na rede participam como uma das etapas do próprio concurso público; Políticas de formação continuada – Valorização de modelos presenciais, semipresenciais e à distância; Construção de conhecimento, com a delimitação de relações com o mundo acadêmico para a edificação de pesquisas e reflexões mais profundas.

Segundo o texto em estudo, a Escola Paulo Freire deve apresentar as seguintes competências:

- “• Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores;
- planejar e supervisionar o curso de Formação Básica, etapa do processo de seleção dos professores candidatos a ingressarem na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância;
- avaliar o processo de Formação do Professor;
- estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação;
- propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor;
- aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos.”¹⁶

Novamente, a inclinação neoliberal e privatizante da gestão em análise mostra-se clara, pois obriga-se a Escola de formação docente a “estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais”, situação que limita a capacidade da própria SME e dos seus educadores a construírem essa dinâmica, pois se desterritorializa a

¹⁶ Decreto nº 35602 de 9 de maio de 2012. Competências da 044638 E/EPF Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

construção das práticas de formação da escala da rede e da escola, para um regime de articulação nacional e internacional. E, nessa escala, professores e alunos não são dimensionados como produtores de conhecimento.

Essa situação contribuiu para o processo de terceirização da formação docente, pois a Prefeitura se desobriga de custear as atividades formativas, já que define-se como uma obrigação da Escola a “captação de recursos financeiros na área de formação do professor”. Dessa maneira, o próprio Estado diminui a importância das políticas de formação docente como construtora das dinâmicas escolares, pois não visa financiá-las e nem construí-las, ao propor a busca de verbas no mercado privado.

Sendo assim, a presença de uma escola de formação mantida pela SME poderia empoderar o Estado como efetivo ator da produção de formação docente e construção de práticas pedagógicas na rede em tela. No entanto, o seu próprio Decreto de criação esvazia politicamente a sua importância, ao obrigá-la a estabelecer “conexões” com organizações do mercado privado. O texto normativo corrobora as ações já estudadas de transferência de etapas fundamentais do trabalho pedagógico para empresas e institutos. Nesse caso específico, registra-se em Lei o encaminhamento de terceirização da formação continuada.

No que tange a formação continuada, o Decreto faz a seguinte definição de competências:

- “• Gerenciar, executar e monitorar programas, projetos e ações de formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- Promover o desenvolvimento de processos de formação, por meio da pesquisa, divulgação e avaliação, disseminando as boas práticas de gestão e interação pedagógica;
- Implementar a aplicação de tecnologias facilitadoras do processo de formação dos professores;
- Realizar estudos e pesquisas que subsidiem o processo de formação continuada dos professores.”¹⁷

O fragmento acima evidencia que em nenhum momento o educador também é dimensionado como um construtor da formação continuada. O professor é significado

¹⁷ Idem, Competências da 044635 E/EPF/GFC Gerência de Formação Continuada.

como um objeto passivo que receberá a formação, e não como um edificador dela também. Além disso, a tecnologia é conceituada como uma ferramenta que possibilita a “aplicação” da formação continuada, situação que muitas vezes a dimensiona como um meio que pode substituir a ação do professor na produção desses processos. Observa-se também que a tecnologia não é demarcada como um objeto de discussão da formação, mas sim, como um meio para que ela ocorra, diminuindo, assim, as potencialidades educativas do aparato tecnológico no espaço escolar.

A Escola Paulo Freire opera um modelo de formação desterritorializada do espaço escolar, já que não existe nenhuma obrigatoriedade de edificação de pesquisa e produção de práticas pedagógicas calcadas no chão de escola, ou em práticas pedagógicas efetivas.

O conjunto de transformações impetradas na rede carioca compõe três caminhos centrais: produção de novos arranjos nos espaços escolares, criação de projetos que se desenvolveram em todas as escolas e reformulação da política de formação continuada. Essa última congrega dois modelos: Escola Paulo Freire (desterritorializada) e Centros (territorializados). Sendo assim, a rede municipal passa por uma dinâmica de modernização conservadora, já que se inserem dinâmicas de transformação (como a polivalência docente, fortalecimento do turno único, introdução de tecnologia, etc). No entanto, isso acontece pelo viés conservador (ao desenvolver um empoderamento de empresas e “institutos sem fins lucrativos”), já que produz uma limitação à capacidade criadora e transformadora de professores e alunos, aprofundando a desigualdade entre as escolas da mesma rede.

Essa dinâmica de escolha de investimento em apenas algumas escolas da rede (como os GECs, GEOs ou o GENTE) acaba por ratificar a desigualdade espacial na educação carioca, já que nem todas as unidades conseguiram articular atração de investimentos de grupos externos (como empresas), pois nem todas serão “adotadas” por “grupos” da sociedade civil. Sendo assim, algumas unidades se transformaram em “ilhas de qualidade educacional” (por possuir maior investimento) em um “mar” de fracasso escolar (por não receberem investimentos).

Dessa maneira, esse processo produziu uma resistência por parte do professor, já que esse percebeu que essas transformações são edificadas em uma escala na qual ele não consegue atuar. Sendo assim, o educador é significado pela SME como um obstáculo a ser dobrado para que essas mudanças se desenrolem, não sendo dimensionado como um construtor de nenhum desses projetos apresentados. Portanto, o

docente resiste. Não por ser anacrônico, refratário a mudanças de maneira infantil, ou puramente corporativista, mas sim, porque esse sujeito se observa perdendo a sua capacidade de produtor efetivo da escala que ele age e constrói (a escola), visto que o espaço escolar passa a ser produzido por agentes com os quais educadores e educandos não conseguem edificar redes de interação e interferência. Portanto, os docentes se sentem alienados da produção do seu próprio espaço de trabalho, e, sendo assim, lutam para não se converterem em meros objetos, pois querem ser entendidos como sujeitos.

Um indício importante dessa noção de resistência foi a construção do movimento de greve dos servidores da SME nos anos de 2013 (agosto a outubro) e 2014 (greve unificada com servidores da Educação do estado do Rio de Janeiro, de maio a junho).¹⁸Esse ciclo grevista articulou uma pauta de alguns pedidos relacionados com carreira e proventos, condições de trabalho (como pleitos de melhorias físicas nas escolas) e críticas à mercadorização da educação. Denunciou, assim, a privatização dos processos de produção da educação pública e a consequente perda de autonomia docente. Sendo assim, esse movimento, em muitos casos, pleiteava a manutenção da escala local como produtora do espaço escolar, já que no âmbito das Empresas e Fundações, a escola é produzida apenas nas escalas nacional e internacional, sendo a escala local apenas uma executora de ditames e “pacotes pedagógicos” prontos, não gozando de nenhuma autonomia pedagógica.

Tenta-se articular assim pelo projeto neoliberal um cenário teratológico onde a escola passa a não ser mais um território de alunos e educadores, para se configurar como um espaço territorial do capital. A escola deixa de ser lugar para virar mercadoria. A educação deixa de ser produzida por sujeitos, para ser produzida por empresas. Deixa de ser vida, para ser vendida!

Referências

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. Ed. Cortez. 5^o edição. Brasília, 2005.

TIRADENTES DOS SANTOS, A.F. **Pedagogia do mercado – Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Ed. Ibis Libris, 2012.

¹⁸ Antes desse ciclo de greves (2013-2014), o último movimento grevista na SME tinha ocorrido no ano de 1994 na gestão César Maia.