



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Márcio Martins Costa Brigeiro

Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)

Rio de Janeiro
2012

Márcio Martins Costa Brigeiro

Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis
Coorientador: Prof. Dr. Domingos Barros Nobre

Rio de Janeiro
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

B854 TESE	<p>Brigeiro, Márcio Martins Costa.</p> <p>Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de regulação transnacional de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012) / Márcio Martins Costa Brigeiro. – 2012. 242f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Conde Sangenis. Co-orientador: Domingos Barros Nobre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Políticas públicas - Educação – Teses. I. Sangenis, Luis Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 37(815.3)</p>
--------------	--

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

Assinatura

Data

Márcio Martins Costa Brigeiro

**Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de
transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação
do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-graduação em Processos Formativos e
Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof. Dr. Domingos Barros Nobre
Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Pero no amo tus pies sino porque anduvieron sobre la tierra y sobre el viento y sobre el agua,
hasta que me encontraron. Pablo Neruda. Para Bento.

AGRADECIMENTOS

O caminho depois de percorrido impõe sua historicidade, e direcionando nossos olhos para trás, a paisagem retida é árida e montanhosa. No entanto, há outros elementos que compõem esta cena, humanizando-a e convertendo a escrita acadêmica, aparentemente um ato solitário, em um trabalho em equipe e solidário. São pessoas que me doaram, com dedicação e tolerância, seus tempos, seus saberes, suas orientações e suas experiências pessoais sem terem ao menos uma ligação mais forte com este projeto além da amizade com seu autor. Não poderia iniciar a exposição desta pesquisa sem assinalar o apoio, a compreensão e a colaboração de todos aqueles cujas atitudes permearam a investigação de diversas maneiras. Para além das formalidades, há muito que agradecer.

Gostaria de exprimir a minha profunda gratidão e agradecer especialmente o apoio e a confiança dos professores Luiz Fernando Conde Sangenis e Domingos Barros Nobre. Como orientadores desta dissertação, demonstraram interesse, incentivo, sabedoria e, sobretudo, paciência e compreensão em relação às intempéries pessoais durante o mestrado, principalmente com os meus dilemas em conciliar os prazos da vida com os prazos da dissertação

Meu reconhecimento à Professora Helena Amaral da Fontoura por me apoiar nos momentos mais difíceis desta pesquisa, colocando-se à disposição em retirar-me do limbo quando eu estava "cansado demais para prosseguir e longe demais para retornar".

À Professora Eveline Bertino Algebaile, a admiração e a gratidão por ter participado da minha banca e ter contribuído de forma tão elegante para o redirecionamento desta investigação, antes e depois do momento de sua qualificação.

Pude me beneficiar da interlocução e do interesse dos professores Christian Maroy da Université de Montréal, e Elisabeth Chatel da Université de Rouen. Agradeço a ambos pelo estímulo intelectual, expressado no gentil envio de textos significativos a presente pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGE-FFP/UERJ e aos convidados que por lá passaram, por terem sempre no horizonte de suas ações e palavras o nosso melhor desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos funcionários do PPGE-FFP/UERJ pela competência, agilidade e disponibilidade para facilitar ao máximo a rotina institucional dos alunos ao programa.

A gratidão vai ainda para os colegas da turma 2010 do curso de Mestrado da FFP/UERJ, pelo carinho da convivência e pelos saberes compartilhados.

Por fim, não é possível esquecer os apoios incondicionais de minha família, encorajadora em minha trajetória até aqui. Dedico uma afetuosa gratidão à minha querida e

saudosa mãezinha que me acompanha e me dá força em outro plano. Ao meu pai, Ayres, meus dez irmãos e irmãs sou grato pelo constante incentivo, a mim direcionados de forma tão sincera e carinhosa.

O agradecimento estaria incompleto se não destacasse o amor de minha companheira Marcilene, por compreender minhas ausências, por respeitar meus longos períodos de silêncio e pela generosidade em não discutir a relação durante o período de pesquisa.

Ao meu querido filho Bento, bendito seja sempre por incomodar-me tantas e muitas vezes durante a redação desta pesquisa, lembrando que a (nossa) vida não é só mestrado.

Muitíssimo obrigado a todos e todas!

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos alunos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

Paulo Freire, 1997, p. 107.

RESUMO

BRIGEIRO, Márcio Martins Costa. *Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)*. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação de Mestrado descreve, problematiza e analisa o Projeto "Salto de Qualidade na Educação Carioca" (SQEC), expressão maior da política educacional posta em movimento no período da administração Eduardo Paes (2009-2012) na prefeitura do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O referencial teórico-metodológico está fundamentado na construção de um repertório de análise para circunscrever uma visão crítica sobre a política educativa municipal em curso. Este considerou a abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold; o conceito de transnacionalização de políticas educativas, a partir de Antônio Teodoro e Roger Dale; os conceitos de regulação e multirregulação dos sistemas de ensino e do trabalho escolar formulados no diálogo entre Christian Maroy e João Barroso, o conceito de terrores da performatividade de Stephen Ball; a perspectiva crítica da educação como direito de Paulo Freire, Michael Apple, João Barroso, Pablo Gentili, Enrique Díez Gutiérrez e Orlando Pulido Chaves. Busca-se, a partir dessa plataforma teórica, identificar as influências e estratégias de um projeto político-educacional que pretende proporcionar um salto na qualidade da educação pública com base em valores neoliberais e neoconservadores. O período é caracterizado por um forte investimento em um discurso de qualidade do ensino e por mudanças ainda em processo no governo da educação pública operada pela atual representação política da SME/RJ, que propõe como principal dispositivo de gestão a definição de metas e obrigação de resultados. Liderada pela economista Cláudia Costin, a SME/RJ tem formulado e direcionado exigentes demandas aos agentes do sistema educativo em função de novas expectativas de desempenho de estudantes do ensino público da cidade do Rio de Janeiro. Nessa nova coordenada histórica, a práxis política municipal de reestruturação do sistema de ensino, traduzida em determinadas ações de intervenção pedagógica e administrativa, ultrapassa a soleira da porta de entrada das escolas e estabelece diferentes modalidades e dispositivos de regulação. Tais intervenções de caráter invasivo e sem o escrutínio docente expressam uma forte disposição na disputa pelo pedagógico no terreno escolar. Nesse sentido, a dissertação aborda o contexto de produção, influência e estratégia política que resignifica tal política educativa. Os temas tratados nela são: (i) os vínculos municipais com o Estado nacional, cujo papel está em mutações em meio às influências de organismos internacionais; (ii) o ímpeto e ênfase desse projeto na avaliação externa como eixo central das pretensões de novas relações de regulação do território educativo; (iii) os processos de uma nova divisão do trabalho escolar; (iv) os dispositivos curriculares postos em jogo; (v) os projetos institucionais vinculados a uma privatização indireta da educação pública; e (vi) as intencionalidades e efeitos nocivos de transferir a responsabilidade pelos resultados acadêmicos dos alunos, medidos em testes de larga escala, para os atores escolares.

Palavras-chave: Política Educacional Municipal. Qualidade em Educação. Regulação Educativa. Ensino Fundamental.

RESUMEN

La disertación de maestría describe, problematiza y analiza el proyecto "*Salto de Qualidade na Educação Carioca*"(SQEC), ejemplo máximo de la política educacional implementada en el periodo de la administración de Eduardo Paes (2009-2012) en la alcaldía de Río de Janeiro. Se trata de un estudio bibliográfico y documental. Su referencial teórico-metodológico se ha fundamentado en un repertorio de análisis construido para circunscribir una visión crítica sobre la política educativa en curso en el municipio. Así, se ha considerado el abordaje del ciclo de políticas de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold; el concepto de transnacionalización de políticas educativas de Antônio Deodoro; los conceptos de regulación y multirregulação de la educación y el trabajo escolar formulados en el dialogo entre Christian Maroy e João Barroso; el concepto de terrores de la performatividad de Stephen Ball; la perspectiva crítica de la educación como derecho de Paulo Freire, Michael Apple, João Barroso, Pablo Gentili, Enrique Díez Gutiérrez e Orlando Pulido Chaves. A partir de esta plataforma teórica se busca identificar las influencias y estrategias de un proyecto político-educacional que pretende proporcionar un incremento en la calidad de la educación pública con base en valores neoliberales y gerenciales. El periodo estudiado está caracterizado por una fuerte inversión en un discurso sobre calidad y por cambios todavía en curso en el gobierno de la educación pública conducidos por la Secretaria Municipal de Educación de Río de Janeiro (SME-RJ), que a su vez propone como principal dispositivo de gestión la definición de metas y la obligación de resultados. Liderada por la economista Cláudia Costin, la SME-RJ ha formulado y direccionado diversas demandas a los agentes del sistema educativo en función de nuevas expectativas de desempeño de los estudiantes de la red pública municipal de educación. Según esa nueva coordinada histórica, la praxis política municipal de reestructuración del sistema de educación, traducida en determinadas acciones de intervención pedagógica y administrativa, adentra el interior de las escuelas y establece diferentes modalidades y dispositivos de regulación. Tales intervenciones de carácter invasivo y sin el escrutinio docente expresan una fuerte disposición en disputar por lo pedagógico en el terreno escolar. En este sentido, la disertación aborda el contexto de producción, influencia y estrategia política que resignifica tal política educativa. Los temas tratados en ella son (i) los vínculos municipales con el Estado nacional, cuyo papel está en mutación en medio a las influencias de organismos internacionales; (ii) el ímpetu y el énfasis de ese proyecto en la evaluación externa como eje central de las pretensiones por nuevas relaciones de regulación del territorio educativo; (iii) los procesos de una nueva división del trabajo escolar; (iv) los dispositivos curriculares puestos en juego; (v) los proyectos institucionales vinculados a una privatización indirecta de la educación pública; y (vi) las intencionalidades y efectos nocivos de la transferencia de la responsabilidad por los resultados académicos de los estudiantes - medidos por pruebas de larga escala - hacia los actores escolares.

Palabras clave: Política Educativa Municipal. Calidad de la Educación. Regulación Educativa. Nivel Básico de Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Charge sobre responsabilização docente.....	58
Figura 2 -	Charge sobre responsabilização docente.....	58
Figura 3 -	Página da Secretária de Educação Cláudia Costin no site do Instituto Millenium.....	71
Quadro 1 -	Convênios entre a PCRJ e a Sangari do Brasil Ltda.....	92
Quadro 2 -	Metas e ações do Programa Reforço Escolar [2009-2012].....	100
Quadro 3 -	Metas e ações do Programa Reforço Escolar [2009-2012].....	101
Figura 4 -	Nova logomarca da SME/RJ, a partir de 2009.....	105
Organograma 1 -	Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 26/02/2009.....	108
Organograma 2 -	Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 24/05/2011.....	109
Organograma 3 -	Organograma anterior da Secretaria Municipal de Educação, em vigor de 2007-2009.....	110
Mapa 1 -	Mapa da Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro.....	115
Tabela 1 -	Lista dos bairros que compõem cada CRE e sua correspondência com a respectiva RA da cidade do Rio de Janeiro.....	116
Figura 5 -	Página inicial do Portal Rio Educa.....	120
Figura 6 -	Logomarca do Projeto Ginásio Carioca.....	138
Quadro 4 -	Quadro síntese do Projeto Ginásio Experimental Carioca.....	142
Figura 7 -	Informe da Coordenação Pedagógica de uma escola municipal do Rio de Janeiro.....	165
Tabela 2 -	Critérios de enturmação dos alunos para o ano de 2012.....	170
Quadro 5 -	Quadro de defasagem idade / ano de escolaridade.....	175
Figura 8 -	Modelo de placa informativa de divulgação das metas de desempenho educacional para o IDEB e para o IDE-RIO a ser fixado na entrada dos estabelecimentos de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Avaliação Externa
BM	Banco Mundial
CESPE/UnB	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NCA / NJA	Projeto Nenhuma Criança/Jovem a Menos
NCBM	Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPCRJ	Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro
PISA	Programa Internacional de Educação Comparada
PRE	Programa Reforço Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SQEC	Projeto Salto na Qualidade da Educação Carioca
TCD	Termo de Compromisso de Desempenho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	MARCOS ANALÍTICOS PARA COMPREENDER A INSCRIÇÃO HISTÓRICA DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA MUNICIPAL	25
1.1	As árvores e a floresta: leituras da paisagem de uma política educativa local numa época de transnacionalização	25
1.2	Governar a educação em tempos de modernização conservadora	37
1.3	As novas formas de regulação dos sistemas de ensino: a emergência do Estado regulador	40
1.4	Retorno a uma (nova) caverna de Platão: a qualidade da/na educação e seus simulacros políticos	47
1.5	A despolitização da avaliação externa: implicações da lógica da política baseada em evidências no âmbito educativo	51
1.6	A responsabilização dos atores escolares e os terrores da performatividade: a obrigação de resultados em educação	58
1.7	A entronização da meritocracia escolar: aplicação à escola de um critério mercantil de êxito	61
2	UMA LEITURA DO CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2009-2012): LINHAGENS, COMPROMISSOS E ESTRATÉGIAS	67
2.1	Transições políticas na cidade do Rio de Janeiro: linhagens de um projeto para a educação pública carioca	67
2.2	A política educacional carioca e sua meta: o salto de qualidade na educação carioca	75
2.3	A partida para o salto: o diagnóstico da crise com favas contadas	80
2.4	O espaço privado do salto: o mercado na escola pública carioca	85
2.5	A gestão do impulso: ajustes na avaliabilidade do salto	96
2.5.1	<u>As forças do ajuste: reforço escolar e correção do fluxo escolar dos alunos da rede pública de ensino</u>	96
3	ESPAÇOS, DISPOSITIVOS E MODALIDADES DE REGULAÇÃO POLÍTICA DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: A DISPUTA PELO PEDAGÓGICO	105
3.1	Espaços de intervenção pedagógica e administrativa da SME/RJ no governo do sistema de ensino público	107
3.1.1	<u>O gerencialismo na SME/RJ: modernização semântica e ênfase tecnicista na gestão do sistema público de ensino</u>	107

3.1.2	<u>O papel das CREs como espaços intermediários de regulação no governo da educação pública da cidade do Rio de Janeiro</u>	114
3.1.3	<u>Da direção à gestão escolar: a ofensiva de um modelo de gestão empresarial na escola pública carioca</u>	122
3.1.4	<u>Uma nova divisão do trabalho escolar? Ingerências no território educativo</u>	134
3.2	Estandarização curricular: a opacidade do currículo "claro"	148
3.2.1	<u>To back to basics: voltar ao básico e a idealização da escola</u>	151
3.2.2	<u>Currículo morto e a morte da Multieducação: a indiferença à diferença</u>	153
3.2.3	<u>Consolidando o currículo morto: Materiais pedagógicos, ferramentas digitais e multiavaliações</u>	155
3.3	Multiavaliações na escola pública: tempos/espaços de exames e tempos/espaços educativos	159
3.3.1	<u>Muitos exames, um só padrão: high stakes nos tempos/espaços educativos</u>	160
3.4	A responsabilização dos atores escolares e a escola pública sob os terrores da performatividade: o salto na qualidade do/no ensino público pela obrigação de resultados	176
3.4.1	<u>Um salto para a performatividade escolar: "nenhuma escola deixada para trás"</u>	177
3.4.2	<u>"Acordos" de Resultados na rede pública carioca: a contratualização sem negociação na educação pública</u>	180
4	PRIVATIZAÇÃO INDIRETA, ESTANDARIZAÇÃO CURRICULAR, MULTIAVALIAÇÕES, OBRIGAÇÃO DE RESULTADOS E RESPONSABILIZAÇÃO DOS ATORES ESCOLARES: UMA MULTIRREGULAÇÃO À PROVA DE ESCOLA?	188
4.1	Potencialidades teóricas da multirregulação à prova de escola	189
4.2	Limites teóricos da multirregulação à prova de escola: as virtualidades da práxis docente no terreno escolar	191
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESEJO DO 'SALTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CARIOCA' E AS SEDUÇÕES DO ABISMO	199
	REFERÊNCIAS	207
	ANEXO A - SELEÇÃO DE CONTRATOS FIRMADOS ENTRE A PCRJ/SME/RJ E ENTIDADES PRIVADAS E CONSULTORIAS	232
	ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DE DESEMPENHO	239
	ANEXO C - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO	240
	ANEXO D - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO	241
	ANEXO E - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO	242

INTRODUÇÃO

Na realidade, o que quero fazer, e aí reside a dificuldade da tentativa, consiste em operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, do outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam às linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer.

Michel Foucault¹

Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.

(AFONSO, 2009, p. 42)

A rota acadêmica de um trabalho de pesquisa geralmente começa pela formulação de uma pergunta. Essa questão constitui o norte para justificar sua viabilidade, definir os objetivos, projetar os percursos metodológicos na recolha, construção e análise dos dados, e fundamentar, por fim, a apropriação de determinados referenciais teóricos que utilizamos para desenvolvê-la e discuti-la em termos de problemática da pesquisa. E a pergunta desta investigação interrogou de partida sobre as formas pelas quais o governo do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro se ressignificou, a partir de 2009, ao entrar em consonância tardia com referenciais de um contexto de redimensionamento da regulação transnacional e nacional das políticas educacionais locais. Esses referenciais, de caráter neoliberal e neoconservador, impulsionaram, desde o final da década de 1980, a criação de um novo senso comum em torno da validade de soluções gerencialistas e tecnocráticas para os problemas históricos que afligem nossas escolas. Circulando há vários anos na arena educacional global, esses referenciais proliferaram-se, atualizaram-se e tomaram diferentes formas, segundo as relações de forças implicadas no jogo dinâmico e complexo da sua recontextualização local. A necessidade de ampliação da margem de convergência infranacional expressa, por outro lado, que a manutenção da hegemonia de determinados temas e enfoques na agenda educativa internacional continua sendo considerada essencial para a recomposição econômica das forças políticas neoconservadoras e neoliberais.

¹ FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escrito IV – Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 278.

Nesse sentido, uma das maneiras de analisar a dinâmica política desse processo ainda em curso é compreender, mais especificamente, como, e com quais ações e estratégias de intervenção pedagógica e administrativa, a atual política pública de educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) contextualizou essas tendências de governança² dos sistemas de ensino em modalidades e dispositivos³ de regulação do trabalho escolar em um âmbito subnacional.

Pensar essas questões exigiu na dissertação todo um exercício de descrição, problematização e análise do Projeto “Salto de Qualidade na Educação Carioca” (SQEC), importante eixo retórico da política educacional⁴ posta em movimento no período da administração Eduardo Paes (2009-2012) na PCRJ. Trata-se, nesse contexto municipal, de um projeto integrado de intervenção no sistema de ensino público e que envolve um conjunto de ações formuladas e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). O exercício descritivo-analítico proposto para esta investigação tenta evocar a reflexão sobre os custos sociais da práxis política municipal, traduzida por um projeto educacional que, em ação, tem enfatizado fins instrumentais à escolaridade fundamental, em função de expectativas políticas de melhora, em curto prazo, do desempenho discente do ensino público carioca no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do governo federal. Essas expectativas são convertidas em pressões de cariz neoliberal e técnico-objetivista sobre o sistema de ensino para que a ação educativa obtenha, invariavelmente, “saltos” contínuos nos resultados das avaliações externas (AE). Tal visão performática, redutora, constrangedora e simplificadora do trabalho escolar requereu da ação pública a mobilização

² Compreende-se *governança dos sistemas de ensino* um movimento generalizado de especialização dos grupos profissionais internos e externos à escola, além de tornar mais complexos os dispositivos educativos que necessitam da colaboração dos mais diversos atores (GARNIER, 2011, p. 622).

³ Ao longo dessa pesquisa se utiliza o termo *dispositivo* com o sentido que aqui se define com o aporte de BRASLAVSKY (1998, p. 47): **Dispositivo**: artefato ou artifício de qualquer tipo que contribui sistematicamente para que as escolas e os sistemas educativos cumpram com algumas de suas funções específicas. Essas definições tem, segundo a autora, inspiração nos trabalhos de Popkewitz (1991), Bernstein (1994) e Foucault (1993). Para efeitos de complementação, citemos Michel Foucault, para quem a noção de **dispositivo** compreende “(...) discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. **O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos** (...); entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (...); o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas, que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. 244-246).

⁴ Nessa dissertação entende-se política educacional na acepção que lhe dá Agnès van Zanten (2011, p. 640) como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação.

de novos dispositivos de governança, no sentido de induzir reconfigurações na autonomia docente, na rotina escolar e nas prioridades da/na educação pública.

O período foi caracterizado pelo forte investimento em um determinado discurso de qualidade da/na educação, de matriz neoliberal e neoconservadora, cujo papel estratégico na abertura do território escolar a novas formas de regulação dos sistemas de ensino é fundamental e corresponde em “silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos”, segundo a pontual expressão de Maria Teresa Esteban (2008). Esse discurso manipula e confisca politicamente a expectativa social da urgência da melhoria da/na educação pública, exibindo, por isso, a potência legitimadora de enfraquecer e até dissolver resistências sociais em relação a mudanças em processo no governo do ensino público carioca que, em outro momento sócio-histórico, seria objeto de forte desgaste político. Referimos-nos, sobretudo, a duas ações públicas que tentam colonizar os espaços escolares cariocas: o primeiro, a proposição de novos dispositivos de gestão e de regulação do sistema, que atacam frontalmente a autonomia escolar e docente; o segundo, o espaço privado do “salto”, isto é, o deslocamento autoritário de atribuições do Estado para o setor privado, a partir do estabelecimento de “parcerias” e “convênios” a custos elevados e dispensados de licitação, que mal dissimulam o que especialistas chamam de privatização indireta de setores da educação pública, “não necessariamente relacionada com a titularidade do serviço, mas com o funcionamento do mesmo” (ÂNGULO RASCO, 1999, p. 31).

A SME/RJ a partir de 2009 introduz, sem dúvidas, uma descontinuidade importante nas políticas educativas da cidade do Rio de Janeiro. A explicação para essa evolução é complexa e ultrapassa a simples evocação à mudança no governo da prefeitura e do novo equilíbrio de forças políticas resultante disso, por certo significativo, levando em consideração a trajetória, os compromissos e as filiações políticas e ideológicas dos novos dirigentes da ação pública na PCRJ. Todavia, o exercício sobre as questões de pesquisa partiu da consideração de que essas ações de intervenção local, que sustentam operacionalmente o Projeto SQEC, se realizaram no âmbito de um processo marcado por articulações entre planos transnacionais⁵, nacional e municipal. Nessa arena de entrecruzamentos de diferentes lógicas

⁵ Em um contexto de expansão da internacionalização cultural, econômica e política, a noção de plano transnacional é caracterizada aqui como um plano que está além do âmbito do Estado nacional, onde novos, variados, desiguais e interdependentes atores internacionais (estatais ou não) exibem poder de estabelecer fluxos de ideias propositivas e fixar a sua formulação e suas estratégias de regulação em bases internacionais. Tais atores, abordam um variado espectro de atividades (sejam elas de natureza política, econômica, jurídica, educacional ou cultural), e suas ações baseiam-se em contatos, coligações e interações através das fronteiras nacionais, articulando-se de diferentes formas aos processos de decisão, implementação e monitoramento de políticas nacionais e subnacionais. Nesse contexto, os velhos atores (Estado-nação) passam a desenvolver novos papéis, em função da diminuição de sua capacidade regulatória em confronto com os interesses dos novos atores do sistema internacional do pós-Guerra Fria. As relações transnacionais desenvolvem-se em um

e interesses que se articulam, uma dinâmica nova se instaura nos centros de decisão do plano local, permeáveis a essas influências.

Daí a necessidade de compreender as políticas educativas atuais no marco da complexidade de contextos, sujeitos e práticas ressignificadas como trajetórias dinâmicas. A leitura dessa paisagem multifacetada ganha sentido a partir de diversas abordagens nas quais procuro construir percursos e clareiras de entendimento que me permitam ver as *árvores* e a *floresta* (ANTUNES, 2007a). Evita-se, dessa forma, descontextualizar os processos políticos e da política educativa das dinâmicas ideológicas e socioeconômicas em que se produzem / reproduzem e das finalidades para a qual se orientam. Sentidos esses que, muitas vezes, deixam os atores escolares à deriva dos possíveis benefícios.

A perspectiva marcadamente recentralizadora, eficientista e produtivista da gestão pública da educação que se quer imprimir de forma tardia na administração da rede pública municipal de ensino é um indicador claro desse cenário sufocante e excludente das alternativas de reforma educacional. Essa tendência hegemônica de política educativa advoga uma “pretensão racionalização das estruturas e das práticas educativas, imposta pela *mercadorização* do direito à educação e que têm na comparação internacional e/ou nacional da avaliação dos resultados escolares o referente legitimador de toda sua ação” (TEODORO, 2001, p. 157-8). À vigência dessa tendência contrapomos a validade social de agendas contra-hegemônicas que visam a atingir a qualidade da/na educação para além dos parâmetros dos índices quantitativos das avaliações institucionais externas, locais e nacionais, obtidos através da aplicação de exames em larga escala aos alunos da rede municipal.

Nessa nova coordenada histórica, a práxis política municipal de reestruturação do sistema de ensino e do seu governo, traduzida em determinadas ações de intervenção pedagógica e administrativa, ultrapassa a soleira da porta de entrada das escolas e estabelece diferentes modalidades e dispositivos de regulação. A SME/RJ investe na lógica de que o sistema educativo tornar-se-ia mais eficaz e equitativo ao ser reestruturado por um modelo transnacional de governo da educação que, com diferentes matizes e graus nacionais e locais, se faz hegemônico entre as forças que atualmente operam no âmbito educativo. Esse modelo

locus diferente: a sociedade internacional, nos seus planos interestatal, supranacional e transnacional, e, nesse patamar de análise, as relações de *influência* tendem a atingir um nível menos regulado e pautado que o esperado nas relações entre atores na ordem interna. Nesse sentido, a busca por qualidade na educação, por exemplo, sendo caracterizado como um fenômeno descentralizado, abre uma extensa possibilidade de os atores transnacionais virem a *influenciar* os centros de decisão estatal e supranacional relacionados com o desenho, as ações e as regências de políticas educacionais. A categoria de *influência* proporciona o instrumental teórico que permite localizar os limites reais da ação política do ator transnacional. Cf. VILLA, Rafael A. D. Formas de influência das ONGs na política internacional contemporânea. *Revista de Sociologia e Política*. 1999 jun.; (12): 21-33.

articula metas mensuráveis em educação e maior responsabilização dos atores escolares pela externalização de (obrigação de) resultados, a partir do estabelecimento de multiavaliações alinhavadas por uma standardização curricular. Nesse processo, é aplicado à escola um critério mercantil de êxito, em que uma meritocracia descontextualizada e descolada de toda contingência socioescolar é entronizada como “a única suscetível de conciliar eficácia e justiça social” (DURU-BELLAT, 2009, p. 13). Tais ações de intervenção de caráter invasivo e sem o escrutínio docente expressam estratégias⁶ de atuação política na disputa pelo pedagógico no terreno escolar para alcançar a utopia tecnicista de uma multirregulação do sistema de ensino à prova de escola ou até mesmo à prova de professor.

Para além de expandir os propósitos declarados do Projeto SQEC para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino oferecido aos estudantes da rede pública municipal, o objetivo da pesquisa buscou descrever, problematizar e analisar as ações de intervenção pedagógica e administrativa vinculados aos objetivos políticos do Projeto SQEC, procurando, mais especificamente: (i) circunscrever, do ciclo de política educacional do município, o contexto de influência, de produção de textos e estratégia política do Projeto SQEC; (ii) identificar e explicitar a sua concepção, as suas propostas e as suas iniciativas estratégicas, com ênfase nas ações de intervenção pedagógica e administrativa; (iii) identificar e problematizar as concepções redutoras atribuídas à qualidade da/na educação e (iv) identificar, descrever e analisar os espaços, dispositivos e as modalidades de regulação do sistema de ensino carioca postas em movimento no período da administração Eduardo Paes (2009-2012).

Nesse sentido, a dissertação aborda analiticamente os contextos de influência, de produção de texto e de estratégia política, verificando as suas potências de resignificação da política educativa em seu processo de efetivar aquilo que repetidamente é expresso nos discursos dos tomadores de decisão política como o “salto de qualidade da educação carioca”. Pretendo discutir, à luz da perspectiva da educação como direito, algumas preposições, limitações e equívocos da lógica que preside a ação da nova gestão a frente da SME/RJ, desenvolvendo os seguintes temas. (i) os vínculos municipais com o Estado nacional, cujo papel está em mutações em meio às influências de organismos internacionais; (ii) o ímpeto e ênfase desse projeto nas AE como eixo central das novas pretensões multirregular o território educativo; (iii) os processos de uma nova divisão do trabalho escolar; (iv) os dispositivos

⁶ O termo *estratégia* é entendido na acepção elaborada por Michel De Certeau (1998) que a designa como a *arte dos fortes* ou um dispositivo de poder que constituem o espaço (lugar institucional, físico, simbólico e teórico) no qual transitam os sujeitos, em um cálculo (ou manipulação) das relações de força/poder constituídas por ela em um dado momento histórico.

curriculares postos em jogo; (v) os projetos institucionais vinculados a uma privatização indireta da/na educação pública; e (vi) as intencionalidades e efeitos nocivos de transferir a responsabilidade pelos resultados acadêmicos dos alunos, medidos em testes de larga escala, para os atores escolares.

Em relação aos procedimentos metodológicos de pesquisa, esta investigação é resultado de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica foi organizada por meio de consulta a livros, artigos de periódicos e textos acadêmicos relativos ao tema. Buscou-se, nessa seleção, uma coerência de pensamento em relação à perspectiva crítica da educação como direito, ancorando-se em determinados especialistas que produzem compreensões e proposições sobre políticas públicas em educação e sobre as novas modalidades e dispositivos de regulação transnacional, nacional e local dos sistemas de ensino e do trabalho escolar.

Entre os documentos, optou-se por aqueles que compreendem a produção e desenvolvimento do Programa SQEC elaborados durante o período da atual gestão da PCRJ. Foram selecionados decretos, resoluções, portarias e outros textos jurídico-normativos, de tipo injuntivo, produzidos em diversas instâncias de órgãos de controle, de coordenação e de comunicação da SME/RJ. Adicionam-se a esse conjunto, os Planos Estratégicos da Prefeitura do Rio de Janeiro de 2009-2012, lançado em 2009, e de 2013-2016, lançado no começo de 2012. Esses documentos estão disponíveis no portal virtual da PCRJ⁷ e no *site* da própria SME/RJ⁸. A pesquisa documental também se valeu de ofícios e outros expedientes de comunicação internos ao sistema escolar entre o nível central (SME/RJ) e o intermediário (Coordenadorias Regionais de Educação - CREs) para as escolas da rede municipal de ensino, aos quais tive acesso como docente da rede municipal do Rio de Janeiro.

A análise documental foi complementada por seleção de informações coletadas a partir de artigos, depoimentos e declarações públicas dos tomadores de decisão na administração municipal registradas em *sites*, como o Instituto Millenium e o portal da PCRJ; em mídia impressa e, também, em vídeos disponíveis no *site* YouTube⁹ que procuram, segundo a natureza de cada canal de expressão e a situação do pronunciamento, justificar e divulgar, para diversos destinatários, o Projeto SQEC e suas ações de intervenção pedagógica e administrativa. Além das facilidades de acesso, a constituição desse corpus documental se

⁷ Cf. <http://www.rio.rj.gov.br/web/>.

⁸ Cf. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>.

⁹ Cf. <http://www.youtube.com/>.

justifica pela qualidade das informações de domínio público que, além de dispensar a prévia negociação com os sujeitos políticos das ações que são objetos da pesquisa, não dependem exclusivamente da minha posição no campo como pesquisador e como ator, uma vez que componho, há 8 anos, o quadro dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa documental, é importante destacar que sigo as orientações de Antônio Teodoro (2003), para quem a análise das políticas de educação não pode prescindir de metodologias que interroguem o modo de construção das políticas e até tornem os decisores políticos, eles próprios, objetos de investigação. Isso significa integrar no percurso metodológico práticas de pesquisa das narrativas dos decisores políticos, onde se procura, além de compreender as suas lógicas de ação, recriar os contextos, muitas vezes sigilosos, das tomadas de decisão e imergir na cultura política do decisor. Esses depoimentos dos decisores políticos, para Teodoro,

constituem, muitas vezes, importantes fontes documentais que, em geral, conduzem a fontes primárias (algumas apenas existentes em arquivos pessoais) e permitem a recolha de informação sobre instâncias de decisão cujos atos, na sua maioria ou em parte, não são públicos (ou publicitados), havendo como único registro a memória dos protagonistas. Nesse caso, mais do que em outros, torna-se fundamental proceder a uma triangulação com outras fontes, de forma a superar os limites de um discurso exclusivamente legitimador. (2003, p. 24).

No que se refere à dimensão investigativa deste exame da política pública de educação municipal, o referencial teórico-metodológico está fundamentado na perspectiva da educação como direito que orientou a construção de um repertório de análise para circunscrever uma visão crítica sobre a política educativa municipal em curso. Esta considerou a abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe, Stephen Ball e Ann Gold como uma opção de enfoque analítico de investigação de políticas educativas. O repertório integrou à análise da política educativa a articulação de determinados conceitos como: transnacionalização de políticas educativas, apoiado nos estudos de Antônio Teodoro e Roger Dale; regulação e multirregulação dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, formulado no diálogo entre Christian Maroy e João Barroso e de terrores da performatividade de Stephen Ball. Busca-se, a partir dessas plataformas teóricas, iluminar as tarefas de identificação, descrição e análise das influências e estratégias do projeto político-educacional da PCRJ que pretende proporcionar um salto na qualidade da educação pública, com base em valores neoliberais e neoconservadores, típicos dos atuais processos de modernização conservadora da educação pública.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas educacionais e dos diferentes contextos que dele participam proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) é incorporado à pesquisa como matriz analítica para abordar o movimento da política educativa municipal como organismo vivo e em processo indeterminado, considerando a tese da pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas educacionais em um contexto difuso de transnacionalização.

Como opção de pesquisa e teorização dos processos de construção, atuação e retroalimentação de políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas concebe que as políticas educacionais são rearticuladas em diversos âmbitos ou contextos que as realizam continuamente ao longo do processo político e que envolvem a efetivação da política na prática e através da prática. Considera-se importante complementar que a articulação analítica de uma trajetória política não linear dessas instâncias de significação em ação requer ser construída ajustando, de acordo com as diferentes políticas e situações de partida, os constrangimentos macro e a agência micro¹⁰, a fim de acompanhar os fluxos de transformações contínuas, recíprocas e simultâneas entre os múltiplos níveis do processo político e dos processos da política. Esse cuidado se faz necessário para evitar analisar o processo de produção e movimentação das políticas públicas como uma regularidade preconcebida.

A abordagem propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos para destacar a natureza complexa e controversia da política educacional: o contexto da influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas¹¹.

O contexto da influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Atuam aqui, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006).

¹⁰ Observa-se, com Mainardes e Marcondes (2009, p. 315), que o debate em torno da influência da estrutura (*structure*) ou da ação humana (*agency*) sobre o pensamento e comportamento humanos é uma das questões centrais das Ciências Sociais. Neste contexto, “*agency*” refere-se à capacidade humana individual de agir independentemente e fazer suas próprias escolhas. “*Structure*” refere-se a fatores, tais como: classe social, religião, gênero, etnia, costumes etc., os quais parecem limitar ou influenciar as oportunidades que os indivíduos têm.

¹¹ Inicialmente, Stephen Ball e colaboradores trabalharam com os três contextos primários, incorporando, posteriormente, o contexto dos resultados e da estratégia política na abordagem do ciclo.

O contexto da produção de texto está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Estes representam a política, e essas representações podem tomar várias formas: textos legais, oficiais, textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes espaços da produção de textos competem para controlar as representações da política. Os textos produzidos nesse contexto sempre expressam negociações de sentidos entre todos os contextos de produção da política. (BARRETO; LOPES, 2010, p. 140-1)

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretações e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esse argumento assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação de políticas (BARRETO; LOPES, 2010, p. 141).

O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade pessoal. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Aqui se considera que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas, das dimensões, suas implicações e das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisa sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (BARRETO; LOPES, 2010, p. 141).

O contexto da estratégia política envolve identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas reproduzidas pela política investigadas (BARRETO; LOPES, 2010, p. 140-1).

A importância do ciclo de política contínuo no exame de políticas educacionais é a substituição de modelos lineares de interpretação das políticas pela complexidade desse processo entendido como multifacetado e no qual perspectivas macro e micro são articuladas (MAINARDES, 2006). Faz-se necessário, todavia, vigiar possíveis extrapolações analíticas que concebam tanto o Estado, a nível macro, como os atores escolares, a nível micro, como componentes isolados de constrangimentos contextuais e que possam, cada um, exibir poder

absoluto nessa rede de inter-relações. Todos os contextos são considerados partes integrantes da plena compreensão do processo político.

Esta escala de observação responde ao desafio de captar possíveis tensões entre os diversos contextos analíticos, isto é, entre influências, o planejado e sua gestão e o efetivamente praticado nas micropolíticas escolares, problematizados nos seus fluxos, influxos e contrafluxos. Considera-se, assim, fundamental reconstruir na análise as inter-relações entre as elaborações e prescrições políticas, bem como a atuação de seus dispositivos de regulação, com as práticas institucionais e institucionalizadas, organizacionais e culturais de agentes escolares implicados em processos de reelaboração contínua e contextualizada de políticas educativas. Esses processos de recontextualização constituem-se, por sua vez, em (re)leituras ativas que reconfiguram e atualizam, localmente, zonas de indeterminação, imprevisão e contradição da práxis docente tensionada por movimentos de ação/reação resultantes da dinâmica de porosidade social com novos tempos e estratégias de mudanças instituídas.

Na condução do estudo, as categorias analíticas dessa abordagem permitem observar a circulação das políticas do contexto das influências e produções dos textos oficiais ao contexto das práticas no chão da escola que, por sua vez, retroalimentam a realização daquelas mesmas políticas em um ciclo contínuo. Nesse processo dialético pressupõe-se ressignificações e apropriações das propostas oficiais, que reelabora os discursos normativos, realizando adaptações em função do contexto particular de cada unidade escolar investigada. Cada escola realiza essa leitura em função de vários aspectos, dentre eles a sua própria organização; a maneira como são encaminhadas as ações pelos seus integrantes, no contexto escolar; e a relação entre a administração central e local. A tradução que ocorre é uma forma de leitura ativa, um processo de rerepresentação, reordenação através de diferentes práticas. É um processo de deslocamento. Stephen Ball indica que a abordagem do ciclo contínuo de políticas sugere ao pesquisador a atitude de aceitar e se envolver com a confusão do que é a atuação das políticas em cenários reais. Ou seja, não se pode reduzir esse processo na simplicidade nem da resistência, nem da aceitação, mas compreendê-lo como um processo contínuo e intenso de reinterpretação e retransformação. Trata-se de um abandono radical das teorias tradicionais ao rechaçar o enfoque *preceptivo* "de cima para baixo" e abordar os dilemas correntes de mudança com que se enfrentam as escolas. Ao fazê-lo, coloca questões sobre a educação e a propriedade das formas existentes de controle organizativo nas escolas.

Dada à abrangência do desafio, restringi a pesquisa no sentido de produzir compreensões sobre o seu processo de construção e de desenvolvimento de estratégias de

ação. Para essa pretensão, fez-se necessário a opção de situar a política educativa municipal na sua inscrição histórica e em determinados contextos do ciclo da política. Ao focar especificamente sobre o conjunto de ações de intervenção da SME/RJ para melhorar a qualidade da educação carioca, dar-se-à ênfase à apreensão das formas como esses programas do Projeto SQEC se instauram e se inserem no ciclo de políticas de educação da cidade do Rio de Janeiro, destacando a análise do contexto de influência, do contexto de produção de textos e do contexto de estratégia política. Pelas limitações de tempo e pelo enquadramento dos objetivos traçados, a análise do contexto da prática e do contexto dos resultados, importantes instâncias que contextualizam, realizam e dão sequência ao ciclo de políticas educativas, no âmbito das leituras e traduções escolares, será um desdobramento natural da continuidade das reflexões de pesquisa no projeto de doutorado.

Além dessa introdução, o texto da dissertação está organizado em duas partes, antecedido por um capítulo introdutório. Resultado da pesquisa bibliográfica, este capítulo tem a função de expor os marcos analíticos e conceituais que considero fundamentais para compreender a inscrição histórica da política educativa municipal em vigor. Seu desenvolvimento servirá de base para a análise e reflexão posterior do projeto da política educacional carioca em vigor, em seu contexto político de produção e atuação. Nela são incorporadas referências de análise dos seguintes âmbitos que constituem o mesmo contexto histórico: o âmbito de transnacionalização das políticas educativas e as articulações realizadas em âmbito nacional e municipal; o âmbito dos novos modos de regulação educativa no governo da educação, em seus espaços e dispositivos; o âmbito do discurso da qualidade em educação em convergência com a aplicação à escola de um critério mercantil de êxito; o âmbito da politização da avaliação externa por exames de larga escala e suas implicações no campo educativo e, por fim, o âmbito da responsabilização e regulação por resultados, em suas conexões nocivas à educação como direito.

Na primeira parte, realizo uma leitura do ciclo da política de educação da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012), através da análise do corpus documental organizado. Nela descrevo e analiso as transições políticas na cidade do Rio de Janeiro, problematizando as linhagens do Projeto SQEC na formulação de suas diretrizes, metas e estratégias de atuação.

Na segunda parte desenvolvemos as questões e objetivos da pesquisa, em torno dos espaços, dispositivos e modalidades de regulação política do sistema de ensino público carioca. No âmbito das estratégias de intervenção, houve a preocupação com a identificação, descrição e problematização das múltiplas ações que foram sendo planejadas e direcionadas às escolas da rede municipal de ensino, no sentido de multirregular o sistema de ensino

público carioca, visando coordenar toda a ação escolar para a meta política de “saltar” a todo custo no ranking nacional do IDEB, ambição política partilhada por quase todos os governos subnacionais. Analisam-se, desta maneira, a: (i) estruturação das novas modalidades de gestão do governo da educação pública e os dilemas da regulação intermediária das CREs; (ii) as mudanças da transição da concepção de direção escolar a um novo modelo de gestão da escola pública; (iii) as ingerências pedagógicas no território educativo estimuladoras de uma nova divisão do trabalho escolar; (iv) as novas ações de intervenção para garantir a ênfase na aprendizagem dos alunos, situando a incidência de projetos na reestruturação do ensino; (v) a produção de um vasto conjunto de dispositivos curriculares voltados para a standardização curricular e a melhora dos resultados em testes de larga escala, como orientações curriculares, materiais de apoio pedagógico, plataformas de acesso de aulas digitais; (vi) a obsessão avaliativa e a *avaliocracia* sobre as escolas presentes em avaliações de diagnóstico, exames bimestrais, avaliações externas (AE) e, por último, (vii) as pretensões de regular as mudanças por indução política via procedimentos de responsabilização dos atores escolares por obrigação de resultados na educação pública.

Nas considerações finais, realizo um balanço dos resultados da pesquisa a partir da perspectiva crítica da educação como direito.

1 MARCOS ANALÍTICOS PARA COMPREENDER A INSCRIÇÃO HISTÓRICA DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA MUNICIPAL

1.1 As árvores e a floresta: leituras da paisagem de uma política educativa local numa época de transnacionalização

É cada vez mais difícil reconhecer alguma divergência substantiva nas ações e discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educativa em todo o mundo.
(DÍEZ GUTIÉRREZ, 2009, p. 204)

Em síntese, a globalização da educação implica que no campo educativo se encontrem os efeitos: i) da interpenetração de atividades econômicas e das economias nacionais ao nível mundial; ii) do desenvolvimento de mercados globais; e iii) de uma agenda de educação globalmente estruturada.

(STOER, 2002, p. 36)

A metáfora da floresta e das árvores pode suscitar inicialmente uma simples questão de escalas espaciais no plano analítico de observação. Quando aplicada a cenários reais, como o educativo municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, a metáfora evoca uma relação dialética entre o global e o local que dê conta da compreensão das atuais dimensões do espaço-tempo em que os fenômenos educativos se instauram, se movimentam, se transformam e se retroalimentam, sobretudo, nesse momento em que a “educação se tornou um assunto de políticas regionais e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p. 1108).

Um dos domínios dos estudos atuais sobre os processos do ciclo de políticas em educação tem sido o reconhecimento analítico da existência ativa dos contextos de produção de textos e de influência das políticas educacionais como ambientes significantes em que as redes de globalização atuam no debate das agendas de políticas¹² e nas modalidades de

¹² Segundo Carlos Marquís, a expressão “agenda de políticas” é algo mais complexo e conflitivo que uma lista de problemas sem resolução. A construção de agendas de políticas é, em si mesma, uma luta cuja resolução refletirá a concentração e o exercício do poder por parte de alguns dos atores envolvidos, isto é, reflete a desigualdade na participação efetiva dos atores no momento da definição e seleção de alternativas de solução. Portanto, nem todas as questões têm tratamento público, nem todos os problemas conseguem entrar na agenda. Os problemas públicos são uma construção social, não existem por si mesmos, nem são objetivos, mas constituem um fato socialmente assumido como problemático que alude a um âmbito de responsabilidade específico. Os problemas são situações que geram insatisfação e discrepância entre aquilo que acontece e o

repercussão e implicação da ação política transnacional sobre as dinâmicas internas de mudança política, normativo-administrativa e pedagógica locais. Vários pesquisadores (ANTUNES, 2004; APPLE, 2002; DALE, 2007; INSTANCE, 2011; MAROY, 2008; PELLETIER, 2005; TEODORO, 2001, 2003, 2008) têm chamado a atenção sobre o processo multifacetado de crescente internacionalização das políticas educativas, paralelo a um aumento da dimensão global dos problemas educativos nacionais.

Um dos temas discutidos na investigação atual sobre esses processos de internacionalização consiste na identificação e análise das novas formas de inter-relacionamento da globalização das políticas educacionais com as variadas leituras locais. Essas leituras reconvertem e reatualizam a política a partir de processos complexos de tradução e bricolagem. Os dois processos são tributários das diferentes situações de partida e das nuances contextuais de cada país ou região, que especificam aquilo que pode ser observado de fora como variação convergente das manifestações da emergência de fenômenos de padronização patentes tanto na semântica discursiva dos textos, como nas orientações e dispositivos de regulação política em cenários nacionais e subnacionais.

De fato, há mais de duas décadas, as significativas mudanças que se processam em cenários educativos de diferentes contextos indicam tendências convergentes para o estabelecimento de novos modos de regulação dos sistemas educativos que, através de diferentes ações e dispositivos de intervenção ainda pouco articulados no âmbito escolar, passam a incidir em seu cotidiano e na dinâmica das atividades pedagógicas, administrativas, de relacionamento com a comunidade, de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos.

Evidentemente, essas mudanças assumem alguns traços de identidade em um ambiente globalizado, uma vez que podem ser observadas como parte de um movimento político mais amplo, onde as circunstâncias internacionais provocam cada vez mais e maiores impactos nas questões locais e nas suas propostas de resoluções pelo viés educativo. No âmbito municipal, objeto desta dissertação, como já anunciado na introdução, pode-se considerar que essas mudanças educativas são conformadas por uma *agenda globalmente estruturada*¹³ e se

que queríamos que fosse. Constitui uma construção analítica e não uma circunstância observável e objetiva. Por isso, surgirão distintas visões sobre as causas e se colocarão soluções alternativas. No trânsito de um problema à agenda e a sua caracterização intervêm grupos de interesses, assim como quem tem capacidade para impulsionar novos temas, promover a opinião pública com a finalidade que os problemas alcancem essa dimensão, entre outros. Cf. La evaluación universitaria en la agenda de las políticas públicas. In: AAVV. Seminario *Internacional de Asseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones*. Santiago de Chile: CSE/CNAP, 2005, p. 143-150.

¹³ Segundo Fátima Antunes (2004, p.503-4), apoiando-se nos estudos de Robert Dale (2000), a perspectiva de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação admite, com base em estudos de economia política, que os Estados-nação se

realizaram no âmbito de um processo marcado por articulações entre planos transnacionais, nacional e municipal. Nessa arena de entrecruzamentos de diferentes lógicas e interesses que se articulam, uma dinâmica nova se instaura nos centros de decisão do plano local, permeáveis a essas influências.

A política educativa posta em movimento pela PCRJ é compreendida, assim, em um quadro panorâmico mundial de disseminação de diagnósticos, cenários e recomendações, propiciados por organismos e projetos internacionais, entrelaçadas em uma rede complexa de processos de transnacionalização de ajustes neoliberais e neoconservadores nas políticas públicas de educação. No âmbito internacional, em razão da ampliação da demanda por conhecimentos e informações e da reestruturação dos processos produtivos, esta aliança hegemônica (APPLE, 2002; 2010), embora não isenta de tensões e contradições, converge para o estabelecimento de um modelo de educação a serviço do mercado e dos valores conservadores. A expectativa é criar condições educativas globais necessárias tanto para manter o nível de competitividade e salvaguardar, mais uma vez, a economia capitalista de suas crises sistêmicas, como para entronizar socialmente valores tradicionais de determinados grupos neoconservadores.

Em virtude do papel estratégico que ocupam na economia mundial, países periféricos pobres e em desenvolvimento não conseguem permanecer alheios a essas transformações econômicas, políticas e sociais do cenário internacional. As escolhas de políticas de educação desses países não se constituem como neutras e raramente resultam de uma leitura nacional das prioridades educativas (PELLETIER, 2005, p. 89), isentas de contaminações externas. As evoluções em curso e as demandas específicas que são formuladas, quando alcançam proporções de crise, são traduzidas em agendas de políticas transnacionais que reúnem um conjunto de problemas urgentes e importantes que precisam ser atendidos e solucionados em articulação global. Concentrando as atenções de governos no mundo todo, essas agendas, quando assumidas por diferentes organismos exteriores de envergadura internacional, incidem

confrontam com "um conjunto sistemático de questões", colocadas quer pelos processos de *globalização* (econômicos, políticos, culturais), quer pela situação desses mesmos Estados no contexto internacional que condiciona a sua relação com esses processos. O argumento principal da perspectiva de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação é sustentado pela análise de que o modo como aqueles problemas se apresentam e a prioridade relativa que lhes é atribuída são crescentemente modelados pelos constrangimentos e pelas pressões de relações globais (sobretudo econômico-políticas), dispondo os Estados de um leque diminuído de opções quanto à orientação das suas políticas. Tal não implica que a atuação do Estado seja determinada pelo contexto econômico-político global/regional, mas as orientações adotadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interação complexa entre a percepção/interpretação e formulação daqueles problemas pelos atores do Estado, da sociedade civil e da economia e o leque de respostas e soluções disponibilizáveis por intermédio das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, econômicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional.

com poder de pressão, de diversas maneiras, em sistemas públicos de educação, através de movimentos de políticas de ajustes estruturais na educação.

Agarrando-se a esses imperativos capitalistas, agravados por momentos de crise como a atual, uma série de orientações similares em relação a ações de gestão e administração da educação quanto ao papel, aos objetivos, aos conteúdos, à gestão e à avaliação escolar são definidos e preconizados a diversos governos nacionais e locais no sentido de reordenar as formas públicas de educação às ressignificações atuais da lógica do capital.

O intenso fluxo destas injunções políticas globais em contextos locais se afirma requerendo um ritmo acelerado de reordenação administrativo-financeira dos sistemas de ensino e de seus aspectos pedagógicos. A expectativa de alguns gestores políticos nacionais e subnacionais é que a contextualização local do receituário dessa *agenda globalmente estruturada* crie condições de potência e impulse seus sistemas educativos para seguir “avançando”, mesmo em “saltos” retóricos, na dinâmica incerta que impõe o mundo global do mercado, garantindo, assim, a sua participação produtiva no século XXI. A realidade que se instaura é que as empresas privadas e os organismos internacionais secundarizam os pais e os professores como os agentes fundamentais em educação. Essas novas instâncias de influência, especialmente as instituições financeiras internacionais, estabelecem referenciais educacionais difíceis de serem desconsiderados, sobretudo quando oferecem investimentos às iniciativas de reforma que os favoreçam.

Almerindo Afonso (2010), ao articular esse contexto às mudanças mais ou menos profundas, em diferentes países, nas orientações para a Educação e nos pressupostos a partir dos quais se reestruturam ou redefinem as respectivas políticas públicas, concorda que, entre outros fatores, “essas políticas não são indiferentes às mutações do Estado, à internacionalização crescente do capitalismo e ao papel das organizações internacionais e supranacionais” (p. 345).

Doravante, é essencial perceber a influência e os modos de injunção institucional dessas organizações internacionais que trabalham em escala internacional no domínio da educação ou avaliar o impacto dos modelos que delas emanam sobre os sistemas educativos nacionais. Essa percepção não é, todavia, uma operação fácil de observar nos textos políticos locais, em virtude da necessidade de legitimação dos governantes e do uso retórico da permanência da educação como uma prerrogativa nacional e da relativa autonomia dos seus entes estaduais e municipais.

Retóricas à parte, a hegemonia política e econômica que estes diversos organismos multilaterais alcançaram na segunda metade do século XX desdobrou-se, de fato, para o

âmbito educativo como um espaço privilegiado das estratégias de manutenção prolongada da direção global que ainda exercem, na dependência de seguidos ajustes e, como se pode deduzir das últimas crises, de apoio de forte intervenção estatal. Como afirma Antônio Frasseto, ao relacionar o debate da função da educação na manutenção das relações sociais estabelecidas pelo ideário neoliberal,

a reestruturação produtiva possibilitada pela microeletrônica e pelas tecnologias de informação gerou uma nova configuração do mundo do trabalho, que tornou necessárias as mudanças no campo educacional, uma vez que nessa instância se definem os produtores e os consumidores dos mercados do conhecimento. (2011, p. 55).

Analistas como David Instance (2011) afirmam que a maior parte das atividades das organizações internacionais “diz respeito à cooperação entre organismos nacionais, assim como ao exercício de uma influência situada sobre as políticas e práticas de diferentes países” (p. 611). Baseado em reflexões de 2003, David Instance considera que

essas organizações internacionais desenvolvem seus programas à distância dos fatores e inconvenientes, tais como a limitação de recursos, os direitos adquiridos, a burocracia, as políticas partidárias, e a complexidade da governança diante do declínio do poder do Estado-nação. Da mesma maneira, os dirigentes e políticos que participam das reuniões internacionais estão prontos a subscrever ideias radicais quando livres do cotidiano das condicionantes políticas, assim como da desordem da realidade das instituições. (2011, p. 612 apud INSTANCE, 2003).

No terreno da educação, esses processos conformam, assim, uma *agenda globalmente estruturada* (DALE, 2007; STOER, 2002) cujos temas hegemônicos participam do contexto de influência e de definição de textos de políticas educativas em quase todo o mundo, a partir de conexões e interconexões internacionais cada vez mais numerosas (INSTANCE, 2011, p. 613)¹⁴, orientando os debates, as disputas e a formulação de políticas em numerosos países que acolhem os referenciais desse novo contexto.

Vale a pena, nesse sentido, a descrição sucinta desses diferentes organismos transnacionais, entidades fundadas com base em acordos multilaterais entre representantes de governos de vários países e de setores do capital, cuja atuação diretiva simultaneamente medeia e contribui fortemente para o desenvolvimento de dinâmicas de *globalização* e dos seus efeitos; constituem, assim, instâncias que criam, modelam, filtram e veiculam esses

¹⁴ Para David Instance, as organizações internacionais encontram-se em uma nova postura em relação à educação, aumentando o seu poder e potencial. Ao mesmo tempo, elas são objeto de uma atenção e de críticas mais consistentes porque a tomada de consciência relativamente a seu papel é proporcional a sua maior influência.

processos (ANTUNES, 2004, p. 482), exercendo uma influência no sentido da convergência das políticas e dos modos de organização e de regulação da educação.

Agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) voltadas para a cooperação do desenvolvimento econômico, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que, desde a sua criação em 1948, produz pensamento influente sobre a função da educação nesse desenvolvimento. Agências especializadas em educação e atendimento da infância, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que trabalha em programas e iniciativas no domínio da educação e o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) que se concentra nas questões de saúde e assistência à infância, mas também atua em projetos de educação, têm nos países pobres e em desenvolvimento o objeto de maior parte da sua ação educativa.

Organizações intergovernamentais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem na educação um setor de atividade permanente, desde a sua criação no começo da década de 1960, divulgando relatórios e produzindo dados estatísticos e de indicadores de comparação internacional no domínio da educação. Nesse sentido, os estudos do Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) sobre as competências em leitura, matemática e ciências, dos alunos com 15 anos de idade que terminam o ensino básico obrigatório, tornaram-se a atividade da OCDE mais relevante no domínio da educação, a cujos relatórios comparativos de desempenho entre diferentes sistemas educativos parece ser cada vez mais difícil escapar ou manter-se indiferente.

Agências de financiamento intergovernamentais, como o Banco Mundial (BM) ou o Fundo Monetário Internacional (FMI), por seu papel preponderante em todo o mundo no apoio financeiro e técnico, não isenta de pressão, em favor de alguns tipos de reforma e ajustes estruturais, países em desenvolvimento, como o Brasil ou aqueles ainda tão dependentes de recursos externos para programas governamentais. Essas agências concedem aos países em vias de desenvolvimento empréstimos, créditos e doações nos domínios, entre outros, da educação, da saúde, das infraestruturas e das comunicações (INSTANCE, 2011, p. 608), exigindo condicionalidades e contrapartidas, a partir do compromisso com suas recomendações de ajustes estruturais na economia local.

Pode-se ainda citar diferentes organizações internacionais que, segundo David Instance, incluem a educação como um setor muito importante de/para as suas atividades: organizações econômicas de regulação do comércio global como a Organização Mundial do Comércio (OMC), que repensa a educação como um mercado promissor que deve ser protegido por lei, no âmbito das regulamentações mundiais; organizações internacionais para

cooperação intergovernamental entre países com origens linguísticas e históricas comuns, como a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) que atua através de intercâmbios e do desenvolvimento de relatórios e programas educativos; Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos que também operam, em escala internacional, no domínio da educação, como o movimento Educação Para Todos (EPT), um compromisso em escala mundial, sob a égide da UNESCO, para fornecer uma educação básica de qualidade a todas as crianças, assim como a todos os jovens e adultos (2011, p. 612).

Muitos outros organismos internacionais poderiam ser listados. E, à primeira vista e na avaliação de alguns observadores, todas essas instâncias parecem procurar convergir na injunção de um modelo neoliberal único, estreitamente vinculado às necessidades da competitividade econômica. No entanto, os estudos mais detalhados mostram que, se existem influências convergentes em direção a uma maior eficácia das instituições educativas a partir de reformas de cunho neoliberal, vários modelos estão em circulação (ZANTEN, 2011, p. 642), em função da combinação de convergências de diretrizes e variabilidade dos meios, efeitos e resultados.

Evidentemente, não se pode falar de um empréstimo ou uma importação mimética de experiências realizadas em outros contextos ou até de um simples traslado de diretrizes internacionais para propiciar uma concertação mundial sem tensões e variações no governo da educação de diferentes países e regiões. A necessária relativização de uma congruência idêntica de sua ocorrência global está relacionada à concorrência de numerosos processos e ações locais de tradução e *bricolage* (BALL, 1994) institucionais que mediatizam, ao longo dos vários contextos do ciclo contínuo de políticas, a influência concreta desses modelos transnacionais. Esses processos de contextualização locais podem afetar, de diferentes maneiras, a natureza e o alcance dos efeitos da globalização na definição das agendas educativas de âmbito nacional e subnacional e suas reverberações contingenciais no plano da política educativa efetivada como uma variação convergente.

Christian Maroy (2008), estudando as formas de regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino europeus, defende também a existência de variações das políticas em relação aos modelos disseminados por organismos internacionais e especialistas como efeitos de hibridação e recontextualização desses modelos em processos de desterritorialização e reterritorialização.

A inspiração das políticas educativas por modelos de governança “pós-burocráticos” não significam políticas estritamente idênticas, não somente em razão das diferenças de intensidade ou de dosagem entre os modelos evocados, mas também porque situações de partida diferentes podem conduzir a políticas diferentes, precisamente quando o modelo de referencia está próximo. As políticas não são, portanto, a transposição mecânica de modelos de governança sem recontextualização, em função das restrições materiais, políticas ou simbólicas na qual eles são apropriados. Mas, como já observamos, os sistemas são profundamente diferentes na partida e todos eles são atravessados por muitas formas de tensões e contradições. A hibridação de novas políticas com as práticas e instituições existentes também podem contribuir para o efeito oposto às intenções supostamente referidas. (p. 46-7).

O mesmo autor (2008), baseando-se em Levin (1998) e Barroso e Bajomi (2002), complementa:

As condições de "recepção" destes modelos devem ser consideradas: modelos de governança promovidas não se difundem de um país para outro, como uma epidemia (Levin, 1998), sem processo de tradução ou *bricolage* institucional. Existe um efeito de hibridização desses modelos com os contextos ideológicos e institucionais próprios de cada país. Os quadros nos quais as políticas são construídas ficam em grande parte dependentes de estruturas institucionais, de relações sociais e dos atores que constituem um sistema educacional produzido por uma história anterior. Há um efeito de hibridização de modelos, definido pela "superposição e mistura de diferentes lógicas, por discursos e práticas na definição e ação política, o que reforça o seu caráter ambíguo e composto" (Barroso e Bajomi, 2002: 21). Este efeito pode ocorrer na fase da formulação de política, mas também na sua execução. (p. 46).

Outras razões são, ainda, apontadas por alguns observadores dos fatos educativos para fundamentar a cautela da relativização. Em primeiro lugar, no panorama apresentado das organizações internacionais que atuam de alguma maneira no setor, a grande marca é a sua grande diversidade: as próprias organizações diferem grandemente por seus objetivos, pelos países que são seus membros, por seu maior ou menor poder no que se refere ao financiamento e à regulação; além disso, convém esclarecer se a educação está no centro de suas preocupações ou se ela está inscrita em atribuições maiores (INSTANCE, 2011, p. 608).

Em segundo lugar, existem alguns aspectos que relativizam a ideia da influência linear ou de simples fluxos de empréstimos institucionais e pedagógicos das orientações transnacionais nas políticas educativas nacionais e subnacionais, que devem ser levados em consideração. Alguns são sinalizados por Agnès van Zanten no verbete “Políticas educativas” do *Dicionário de Educação* que organizou (2011, p. 642). A autora cita a falta de coerência entre as orientações propostas pelos diferentes atores transnacionais, pela polifonia de alguns conceitos - tais como “descentralização”, “*accountability*” ou “profissionalização” - e pelas múltiplas interpretações possíveis dos resultados das classificações e das avaliações internacionais e, por outro, pela diversidade de usos nacionais e destes para os entes subnacionais. Além disso, a autora lembra a dinâmica do contexto da prática, em que os conceitos e os dispositivos são retraduzidos pelos diferentes atores que o manipulam, em

função de suas crenças, de seus objetivos e de seus recursos, além de darem lugar a formas de hibridação local.

Cabe ressaltar que tais observações de cunho relativista, em nenhum momento desconsideram a força de influência e reorientação das pautas normativas e de gestão sobre a política educativa em escala mundial, de documentos de referência elaborados por organizações e agências multilaterais. Tais referências internacionais, além de elaborarem e realizarem estudos comparativos, têm vindo a emitir diagnósticos, cenários e recomendações muito centrados na reestruturação dos sistemas educativos aos referenciais de mercado e na instauração de sistemas de avaliação em larga escala, direcionadas como modelos de gestão e regulação das redes de ensino nacionais e subnacionais para a melhoria da qualidade educativa. O que parece imperativo é reconhecer e acompanhar a complexa trajetória de recepção, reconstituição, desdobramentos e possíveis implicações dessas tendências quando adotadas por concretos e diferentes agentes e contextos regionais e nacionais.

Considerando as relativizações em relação à real capacidade desses organismos internacionais interferirem no desenho das políticas educativas em âmbito nacional e subnacional, talvez, o maior êxito da globalização neoliberal conduzida, de formas diversas, pelos diferentes organismos internacionais sobre o mundo da educação tenha sido redefinir, nos seus termos, os debates em torno da educação. Diferentes povos que habitam instituições públicas de ensino, em diferentes latitudes socioculturais, sentem o peso e a pressão do fluxo de políticas educacionais pouco eficazes, mas altamente restritivas para as opções de ações nacionais e locais diante dos dilemas da melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem. Isso significa que essas políticas globais¹⁵ operam com a potência de redefinir os limites da discussão em torno do tema. Esse poder limitante pretende empobrecer o espaço das traduções e hibridações que ocorrem de diversas formas no âmbito das práticas de diferentes atores políticos nacionais e locais, ao longo do ciclo de políticas educativas.

A realidade que se instaura é que grandes empresas privadas e organismos internacionais secundarizam os pais e os professores como os agentes fundamentais em educação. Essas instâncias de influência, especialmente as instituições financeiras internacionais, estabelecem referenciais educacionais difíceis de serem desconsiderados no mundo globalizado, sobretudo quando oferecem investimentos às iniciativas de reforma que os favoreçam.

¹⁵ Acompanhamos Boaventura de Sousa Santos quando defende que o que geralmente é designado por globalização consiste sempre em uma globalização bem sucedida de determinado localismo (2001).

Entender nesse contexto atual os pressupostos de uma política pública de educação local é, portanto, admitir a difusão, variável no tempo e no espaço, de modelos transnacionais de políticas educativas, de modo a não ocultar a circulação, no espaço local, de hegemônicas referências para a mudança educativa. A própria Agnès van Zanten é uma das autoras a afirmar que

a proliferação de instâncias e de agências supranacionais ou internacionais que produzem diagnósticos, cenários e recomendações em matéria de educação, acaba formulando de maneira mais nítida a questão da capacidade dos dirigentes políticos nacionais e subnacionais para fazer escolhas políticas autônomas. (2011, p. 642).

Jane Ferretti (2004), focando a experiência brasileira e os dilemas do dirigente municipal de educação face aos constrangimentos de uma economia globalizada, lembra que:

no Brasil a política pública da educação vem recebendo recursos financeiros para projetos e pesquisas a partir de alguns princípios norteadores de políticas educacionais e de gastos públicos fundamentais, baseados em relatórios elaborados pelo Banco Mundial. Hoje, os dirigentes municipais têm que entender que as propostas do Banco Mundial para a educação são formuladas por economistas, e, dentro da lógica e da análise econômica, é clara a sua posição quanto à necessidade de instrumentalização da educação para alcançar a eficiência, a eficácia, a descentralização, a desconcentração e a privatização dos recursos. Hoje é importante saber que o Banco Mundial impõe: ampliação do acesso à educação em alguns países; maior participação da comunidade; melhoria da equidade (...); ampliação da qualidade do ensino (...); avaliação dos sistemas de ensino, vista numa combinação de gestão de insumos e verificação de resultados. (p. 118-19).

Esses constrangimentos realizados por essas instâncias multilaterais permitem compreender parcela importante das relações entre o modelo econômico e as configurações sociais. Divulgam-se, assim, as virtualidades de modelos educativos que, em determinados contextos, propõe o cumprimento de estândares de qualidade educacional alinhados à exigência de ampliação global da eficácia e da equidade escolar de diferentes países via “políticas educacionais formuladas e impostas como vetores de um maior desempenho dos seus sistemas educativos” (AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

Para Maria Inês Barreto e Tullo Vigevani (2004), a questão subnacional no Brasil encaixa-se hoje na problemática estratégica que contribui para definir os grandes cenários da globalização.

O fenômeno recente da globalização econômica - dominante nas áreas de circulação de capitais, produção e comércio – constitui aspecto-chave do cenário internacional contemporâneo, que apresenta como consequências diretas, entre outras, o acirramento da competição econômica e tecnológica, a intensificação das assimetrias entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento e a tendência à integração de espaços econômicos. Nesse contexto, a acumulação baseada no desenvolvimento industrial, tecnológico e do comércio (desde que em condições favoráveis de competitividade) passou a constituir preocupação central dos Estados nacionais. (...) Essas novas bases de competitividade

internacional passaram a exigir novos padrões de capacitação global dos países, regiões e cidades, considerados atualmente como pré-requisitos para o desenvolvimento econômico e social. Esses novos condicionantes deflagraram um processo de deslocamento dos elementos constitutivos do poder nacional, que passaram a ser identificados por um elenco de características como credibilidade e confiabilidade do governo no plano internacional, estabilidade política, indicadores econômicos, sociais e educacionais, volume de investimentos em pesquisa, ciência e tecnologia, custos de produção, coesão cultural e social e identidade nacional. (p.29).

As pressões do novo ambiente global hipercompetitivo são incorporadas ao planejamento público de muitos governos nacionais e subnacionais, nesses processos de projeção e inserção na economia global, como fortes constrangimentos para promoverem ajustes estruturais no sentido de homogeneizar as suas condições econômicas aos padrões macroeconômicos internacionais, e, assim, tentar entrar em sintonia com as determinações e a dinâmica do mundo capitalista globalizado.

Nesse quadro, as estratégias dos governos subnacionais frente à inserção internacional e à integração nacional, definem o grande desafio da gestão pública municipal que, para Barreto e Vigevani (2004),

consiste não apenas em promover mudanças capazes de conseguir competitividade e inserção nos espaços econômicos globais, mas também – e sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso latino-americano – em assegurar as condições mínimas de bem-estar social para que a convivência democrática possa se consolidar. (...) Frente a esses novos requisitos de gestão, governos locais são induzidos a assumir novos papéis e funções, como, por exemplo, a liderança desse processo de transformação e o desempenho de função coordenadora e articuladora entre as administrações públicas das diferentes instâncias de governo, a iniciativa privada e os demais integrantes da sociedade civil. (p. 31).

Na cena municipal observam-se essas questões que hoje afetam o poder local e as possibilidades de gestão relativamente independente das políticas educacionais, condicionada por constrangimentos, em sua ação, pelas pressões do capital financeiro, das agências internacionais e das regulações nacionais do, agora, Estado avaliador. Esse Estado nacional tenta recompor sua legitimidade no contexto da descentralização que, ao transferir encargos e responsabilidades para as instâncias subnacionais de governo, livrou-se de algum fardo, mas reforçou, em contrapartida, o poder das instituições locais e regionais, que passam a com eles concorrer (NOGUEIRA, 2004, p. 22). Nesse sentido, na avaliação de Marco Nogueira, os municípios brasileiros, por exemplo, tornaram-se protagonistas decisivos da Federação, passando a compartilhar novas responsabilidades e direitos com os Estados e a União. (2004, p. 23).

No Brasil, esse novo pacto e as tentativas de recompor a legitimidade do Estado nacional pode ser ilustrado com o surgimento de novos dispositivos de regulação que marcam as inter-relações entre diversas políticas de âmbito nacional e local no contexto educativo,

buscando combater a fragmentação da política educacional. Entre esses marcos pode-se citar programas voltados para o aperfeiçoamento da gestão escolar como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola)¹⁶, cujas ações cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura (SAVIANE, 2007, p. 1233).

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”¹⁷, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Além desses dispositivos, merecem destaque as avaliações nacionais de desempenho educacional como a Provinha Brasil e a Prova Brasil. A construção de indicadores nacionais de desenvolvimento educacional, como o IDEB¹⁸, etc. vistos enquanto mecanismos de regulação nacional sobre as instâncias de governo estadual e municipal, pressionam por nova organização de ações para a melhoria da qualidade do ensino e elevação dos resultados em educação. Busca-se o caminho da padronização e do estabelecimento via AE de um currículo mínimo nacional para que Estados e municípios comunguem da mesma definição de sucesso

¹⁶ O PDE-Escola é um programa federal criado em 2007 simultaneamente à promulgação do Decreto nº. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação”. É apresentado como uma ferramenta gerencial que auxilia a escola pública a realizar melhor o seu trabalho; focalizar sua energia; assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado em dezembro de 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo prazo de vigência se esgotava no final desse ano. Como se pode ver pela própria denominação, o atual Fundo amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica. Para isso, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União. (SAVIANI, 2007, p. 1234).

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil. (SAVIANI, 2007, p. 1234).

escolar e do direito a uma aprendizagem comum em Português e Matemática, induzindo a autorregulação dos gestores estaduais e municipais em relação ao peso da valorização de culturas locais e da autonomia das escolas.

O IDEB tornou-se, no Brasil, a referência mais utilizada por políticos estaduais e municipais para legitimarem suas políticas educacionais e atestarem para a sociedade a validade dos caminhos e ações tomados para assegurar a melhoria da educação. A Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro não é diferente nesse aspecto e reduz toda avaliação da política educacional à melhoria dos índices nacionais de “qualidade” da educação.

1.2 Governar a educação em tempos de modernização conservadora

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado. (...) Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio.

(BALL, 2006, p. 13)

Para efeitos analíticos, o caso da política educacional carioca não se configura nesta dissertação como um projeto isolado que cativa seus sentidos políticos ao contexto local da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se mais da expressão local daquilo que Michael Apple (2010), a partir dos estudos de Roger Dale (1999), situa para o âmbito educativo como *modernização conservadora*, uma tendência que se manifesta de forma multifacetada através de uma coligação tensa e contraditória dos interesses econômicos neoliberais com os valores neoconservadores e que se faz hegemônica entre as forças que atualmente operam na educação.

A partir de um olhar crítico sobre as tentativas de reforma educacional atualmente em curso em um grande número de países, sobretudo apoiando-se em investigações relacionadas com a Inglaterra, a Nova Zelândia, os Estados Unidos e outros países, Michael Apple documenta alguns dos efeitos das forças da modernização conservadora sobre as políticas e práticas das escolas, a partir do destaque de duas estratégias interligadas: as propostas neoliberais inspiradas no mercado e as propostas regulamentadoras e reguladoras inspiradas pelos neoliberais, neoconservadores e parcela da nova classe média. Esses poderosos grupos,

em coligação com políticos populistas autoritários, constituem o que ele chama de aliança hegemônica (2010)¹⁹. Em conjunto, esses grupos delineiam um estranho pacto que permite alcançar avanço econômico pela manutenção de formas arcaicas de poder, enraizando o passado nas realidades presentes. O objetivo é manter, mesmo que sob forte tensão, um projeto conjunto de modernização da sociedade capitalista tecido para manter a tradicional estrutura de dominação em face das novas exigências da economia globalizada.

Para Thomas Pedroni (2006), apoiado em estudos de Michael Apple (1996), esse bloco hegemônico é dinâmico (ou seja, está sempre em formação) de três maneiras significativas.

Em primeiro lugar, ele é temporalmente dinâmico, pois pode e deve reagir a condições históricas em transformação, a alianças instáveis, à introdução de novas tecnologias, ao nascimento de novos movimentos sociais e tendências econômicas mais amplas. Em segundo e terceiro lugares, essa modernização conservadora é espacialmente dinâmica em termos de discurso, tanto horizontal quanto verticalmente. O dinamismo horizontal está presente na sutura que ocorre quando diferentes grupos dominantes se reúnem numa união tensa sob um único “guarda-chuva ideológico”. (2006, p. 175-6).

Em resumo, esse é um processo de *sutura* horizontal e *articulação* vertical. Ainda segundo Thomas Pedroni (2006), o dinamismo vertical está presente quando os discursos desses grupos dominantes

agem de forma criativa para desarticular conexões anteriores e rearticular grupos de pessoas [predominantemente sem um a ideologia formada] nesse movimento ideológico mais amplo, conectando-se com as verdadeiras esperanças, receios e condições de vida do cotidiano das pessoas e oferecendo explicações aparentemente ‘sensatas’ para os problemas que as pessoas enfrentam no momento. (p. 176 apud Apple, 1996, p. 45).

No contexto de políticas neoliberais e neoconservadoras observa-se que no cerne dessa modernização conservadora uma nova dinâmica mundial de reestruturação educativa e curricular é posta em movimento, redefinindo novas bases para o governo da educação

¹⁹ Colocando de forma mais direta, os neoliberais são os atores sociais que essencialmente veem os mercados não regulados como panaceia para todos os males sociais e econômicos. Eles defendem, portanto, a marquetização ou até mesmo a privatização de todos os serviços públicos como paliativo para aquilo que se percebe como o estado de ineficiência e desigualdade social. Os neoconservadores, por outro lado, clamam pela descentralização do conhecimento e dos valores encerrados na tradição cultural “ocidental” como antídoto para a balcanização social, a deterioração moral e o declínio econômico que eles observam na sociedade americana. Os populistas autoritários – o terceiro grupo – exigem e insistem em formas de controle localizado que acreditam que serão capazes de proteger suas famílias das forças sinistras e do humanismo secular que permeia as escolas públicas. Finalmente, os membros da classe média profissional e administrativa, que, apesar de não estarem abertamente alinhados com qualquer das tendências acima, são os provedores do conhecimento técnico e profissional em questões de eficiência, avaliação e gestão das quais as reformas sociais e educacionais direitistas dependem. (Apple, 2010). Em conjunto, esses grupos são hegemônicos, pois são capazes de manter a liderança e promover uma determinada agenda, principalmente através da conquista de consenso para sua visão social. Os grupos participantes da aliança hegemônica fazem isso de duas maneiras – estabelecendo acordos mútuos a respeito de quais elementos dessa visão deverão ser adotados, e (re)desenhando o território do senso comum na cultura mais ampla a fim de que ele reflita cada vez mais as suas mensagens culturais e interpretações (Apple, 1996, p. 15).

pública. Para Michael Apple, no desenvolvimento da estranha combinação entre mercantilização e Estado regulamentador, é destacada a capacidade de os grupos dominantes exercerem a liderança na luta em torno de questões como a passagem para a similaridade pedagógica e para o ensino e currículos acadêmicos tradicionais, a elevação de padrões de qualidade e a necessidade de currículos prescritos, de exames redutores e competitivos e de ataques sistemáticos ao profissionalismo docente (2010, p. 138-9).

Em outro estudo, Michael Apple sinaliza que as investidas ideológicas da modernização conservadora têm a meta de promover a conservação de um sistema educativo dual em que “haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados. Para o resto as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas e permanecerão sem vinculação com empregos de remuneração decente (2011, p. 83-4).

A estruturação gradual dessas questões educacionais, principalmente em termos da plataforma da restauração conservadora, empurra o debate para o terreno delimitado pelos neoliberais e neoconservadores. Segundo Michael Apple, a análise ‘do que é’ levou à negligência ‘do que podia ser’, atrofiando alternativas praticáveis às visões, políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras, que poderiam perfeitamente ir muito além delas. (2011, p. 140).

De fato, a educação pública, sob os ataques da modernização conservadora, se vê encurralada por todo um conjunto de reformas e políticas educativas centradas sob similares linhas de ação: (i) a elevação constante de padrões de desempenho; (ii) a obrigação de resultados para os atores da escola num processo de ênfase exagerada nas performances escolares; (iii) a mensuração desses resultados em exames standardizados de larga escala e (iv) a conexão desses exames a currículos mínimos institucionalizados por decretos.

Reformas deste gênero, justificadas em nome da melhoria da qualidade educacional, estruturam novas formas de governo da educação pública. Essas modalidades de governo da educação atualmente comunicam-se através de expressões chave como “pilotagem” ou “gestão” dos sistemas escolares, onde a escola é alçada como lugar estratégico de mudança e espaço privilegiado de regulação e coordenação do sistema educativo.

1.3 As novas formas de regulação dos sistemas de ensino: a emergência do Estado regulador

Assistimos à construção de novos processos de regulação, mas não se trata de processos fundacionais que fazem tábula rasa dos anteriores (ainda que o pretendam); apenas são redefinições que se constituem mediante deslocamentos e subordinações de velhas formações e sentimentos.

(BIRGIN, 2000, p. 97)

No cenário da modernização conservadora em educação é relevante analisar as políticas públicas, a partir do enfoque das novas configurações de sua potência reguladora no âmbito educativo, isto é, dos novos cenários e arranjos institucionais que incidem em sua capacidade de mobilizar “um processo constitutivo de qualquer sistema [que] tem como objetivo assegurar o equilíbrio, a coerência e também a transformação desse mesmo sistema” (BARROSO, 2005a, p. 733) constituído e envolvido por uma diversidade de atores em interações tensas, desiguais e, constantemente, em desalinho.

Sem dúvida, a questão da irrupção de novas formas de regulação da educação pública, enquanto mecanismos de coordenação dos sistemas de ensino, proporciona um importante marco analítico para compreender o processo de recomposição do Estado no contexto atual de globalização neoliberal e de restauração conservadora. Nesse contexto, outros atores educativos e os próprios processos educativos também não escapam das tramas desse jogo de recomposição.

A partir desse marco analítico, as alterações na organização e gestão do sistema de ensino municipal ganham dimensões maiores, pois podem ser articulados a um processo de circulação de experiências transnacionais, nacionais e subnacionais que orientam a produção de textos nos movimentos hegemônicos de reforma, não das políticas educacionais em si, mas das suas formas de condução e efetivação no/junto ao território escolar.

Isso significa dizer que as mudanças que podem ser observadas no ciclo de políticas educacionais da PCRJ não são exclusivas nem ao âmbito da SME/RJ, nem ao cenário geográfico desta investigação, tratando-se de um processo de diferentes matizes que já está em marcha em diversas regiões do mundo, há muitos anos. Elas se aproximam, em muitos aspectos, daquilo que se reconhece no Brasil, desde a década de 1990, como “modernização”

ou “reforma do Estado”, operando processos de recomposição do papel do Estado, de mudanças em suas relações com a sociedade civil e na alteração dos seus modos de intervenção governativa, em meio a um quadro de crise da gestão burocrática, de críticas à baixa racionalidade e eficiência do Estado, de questionamentos sobre seus custos elevados e baixa efetividade do gasto e, finalmente, de emergência de novos modelos de regulação, enquanto modelos de “coordenação da ação coletiva” (BARROSO, 2003; 2006), denominados de pós-burocráticos (MAROY, 2009b), que tem na configuração de um Estado avaliador (NEAVE, 1998; BROADFOOT, 2000), um de seus principais referenciais.

Esses processos globais de reforma quando especificados para o campo educativo se orientaram fortemente para mudanças dos modelos de gestão tanto das estruturas de condução do sistema educativo, como das instituições escolares. Essas direções se cruzam para melhor regular mudanças significativas na disposição docente, no sentido de alcançar uma normatização de suas práticas mediante dispositivos de regulação multipolar que induza melhoria das performances dos alunos em testes de larga escala. A expectativa é que esses dispositivos introduzam uma nova dinâmica institucional no sistema de ensino e nas escolas e opere como legitimador de específicas concepções e finalidades da educação através, sobretudo, da obrigação de resultados.

Sem d vida, começa a conquistar hegemonia um modelo de gestão do educativo que João Barroso chama de *transforma o regulada da escola*.

Comentando o modelo de gestão que denomina de transforma o regulada da escola, Barroso (2001) aponta consequências como a ênfase na forma o de professores e gestores do tipo “gerentes”, centrada no conhecimento das normas que devem reger a escola; as transforma es organizacionais fundamentadas na redefini o normativa, mais do que na ressignifica o da cultura escolar; a ênfase na “colegialidade” limitada a uma estratégia para legitimar a participa o “concedida” - ou controlada - na escola, ou como meio de assegurar a participa o da comunidade na soluço de problemas escolares; a tendência a considerar os atores escolares “focos de resistência”, e não “sujeitos” dos processos de mudança. (BARROSO, 2001 apud FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 56).

Para uma compreensão de partida da no o e do fenômeno,   pertinente a defini o geral de Cecília Braslavsky (1998) para quem regula o pode ter seus contornos compreendidos em torno:

dos fins e princípios e, em consequência, das possibilidades e limita es das distintas institui es e agentes educativos, através da inven o / legitima o de certos modelos de funcionamento macro e micro institucionais que se plasmam em leis, decretos, regulamentos outras normas formais e informais. (BRASLAVSKY, 1998, p. 47).

Quando aplicada para iluminar as novas modalidades de ação pública sobre o cenário educativo, o termo “regulação” se emprega, segundo João Barroso (2003; 2006), para descrever dois tipos de fenômenos diferenciados e interdependentes: (i) os modos como se produzem e aplicam as regras que orientam a ação dos atores; assim como (ii) os modos como esses mesmos atores se apropriam e transformam essas mesmas regras. No primeiro caso, há uma *regulação institucional*, normativa ou de controle, enquanto regras, discursos ou procedimentos de uma autoridade que orienta as ações e interações dos atores; enquanto que no segundo caso nos dirigimos a uma *regulação situacional*, ativa ou autônoma daqueles que são protagonistas.

Esse duplo nível - o institucional e o situacional - tanto possibilita identificar e compreender as configurações, atores e efeitos da ação política em contextos específicos relevantes, como permite entender o sistema educativo como um sistema complexo, com pluralidade de fontes e formas de regulação, segundo os atores ou instâncias em jogo.

Ao considerar essas duas dimensões, João Barroso (2005b) analisa o processo de recomposição do poder do Estado no domínio da educação se realizando segundo três níveis de regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional, a microrregulação local, que seguimos enquanto marco analítico das questões dessa dissertação. Na linha adotada pelo autor, esses níveis de regulação exibem significação, processos e efeitos distintos, mas complementares.

Como acrescenta Fátima Antunes (2007b), em um quadro de relações sociais com certo grau de institucionalização, “cada contexto de ação, seja transnacional, nacional ou local, é fonte e cenário de regulação institucional e situacional” (2007, p. 114). Ou seja, reconhece-se que podem ser múltiplos os planos e escalões em que os processos de regulação se concretizam (TEODORO, 2011).

A “regulação transnacional” é entendida por João Barroso (2005b) como o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) produzidos e circulados em fóruns internacionais de decisão e de consulta em matéria de educação, e que os políticos, os funcionários ou especialistas nacionais invocam como uma “obrigação” ou uma “legitimação” para adotar ou propor decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. Esta “regulação transnacional” frequentemente tem sua origem nos países centrais e faz parte do sistema de dependência nas quais se acham os países periféricos ou semiperiféricos, sobretudo nos quadros dos constrangimentos estruturais de natureza política, econômica, geoestratégica, etc., que compõem aquilo que designam como “efeitos da globalização”.

Esse nível de regulação resulta ainda de estruturas supranacionais. Mesmo se elas não disponham formalmente de um poder de decisão em matéria de educação, elas controlam e coordenam, através de regras e de sistemas de financiamento, a execução de políticas nesse domínio. Nesse contexto, se assiste a uma espécie de “contaminação” internacional dos conceitos, políticas e de medidas colocadas em prática em diferentes países, em escala mundial. Esse efeito de “contaminação” é recorrentemente destinado a legitimar, pelo exemplo estrangeiro, soluções internas e traduzem em certos casos uma convergência real antes que finalidades políticas mais vastas.

Sobre a “regulação nacional” João Barroso (2005b) entende que se aplica no sentido de “regulação institucional”. Ou seja, o conceito exprime a maneira como as autoridades públicas (a saber, o Estado e sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, de injunções e de constrangimentos o contexto da ação dos atores sociais e de seus resultados. Esse modo de regulação da educação na estruturação mesma do chamado Estado providência combinava duas formas de coordenação: a *administração burocrática* e o *profissionalismo* que permitiam ao Estado se organizar entorno do “interesse público” (em nome do qual agia a burocracia) e do “bem público” (ao serviço do qual se inscreve o profissionalismo corporativo). Essas formas de coordenação são marcadas na evolução da organização e da gestão escolar por um conflito entre uma “racionalidade estatal de tipo burocrática e administrativa” e uma “racionalidade corporativa de tipo profissional e pedagógica” e, em função disso, não se combinavam sem tensões e ambiguidades, em particular no que respeita seus objetivos principais: o controle da escola, a orientação das atividades dos alunos e a coordenação do trabalho dos(as) professor(as). Esse conflito de racionalidades é responsável pela maioria das modificações informais introduzidas no enquadramento legal, assim como da inversão, em numerosos casos, do sentido das reformas educacionais. a persistência dessa conflitualidade tem, finalmente, dado lugar a uma política de compromisso. Na gestão da escola, essa política é traduzida pela coexistência e pela interface entre a “zona de influência dos administradores” e a “zona de influência dos(as) educador(as).

O enfraquecimento desse regime burocrático e profissional é explicado por fatores externos (de natureza econômica e política) e internos (tais como a perda de confiança em sua neutralidade, traduzida pela ineficácia e os efeitos perversos da impessoalidade) e é uma das expressões mais visíveis da crise do Estado providência. Para muitos, é a origem das políticas de reestruturação do serviço público, cujo principal objetivo consiste em modificar os modos de regulação do Estado. A degenerescência desse processo de regulação burocrática e

profissional e a emergência de novos modos de regulação (em consequência da “regulação transnacional” e de mutações políticas e sociais internas), constituem uma das principais características da situação atual no domínio da regulação nacional. De uma parte, em uma perspectiva diacrônica, se assiste a um processo de sedimentação normativa resultante da superposição de novas regras, orientações e reformas às práticas e às estruturas antigas que, na maioria dos casos, subsistem, mesmo se elas são “travestidas” em práticas e estruturas pretensamente modernas. De outra parte, em uma perspectiva sincrônica, a introdução, por via da “regulação transnacional” de discursos e de práticas descentralizadoras (quase sempre impregnadas de uma lógica de mercado ou de privatização) é mediatizada por influência do contexto nacional. Essa situação tem como efeito principal o hibridismo, enquanto superposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas, na definição e na ação políticas, o que reforça seu caráter ambíguo e composto.

Se a “regulação nacional” reenvia a formas institucionalizadas de intervenção do Estado e de sua administração na coordenação do sistema educativo, para João Barroso (2005b) a microrregulação local, reenvia a um jogo complexo de estratégias, de negociação e de ações, jogada por numerosos atores, pela qual as normas, as injunções e os constrangimentos da “regulação nacional” são (re)ajustadas localmente, frequentemente de maneira não intencional. Nesse sentido, a “microrregulação local” pode ser definida como um processo de coordenação da ação dos atores sobre o terreno, resultado da confrontação, da interação, da negociação ou do compromisso entre os interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, tanto em uma perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, como em uma perspectiva horizontal entre os diferentes ocupantes do mesmo espaço de interdependência (intra e intergovernamental): escolas, territórios educativos, municipalidades, etc. É difícil descrever os processos de “microrregulação local” em razão de sua complexidade, imprevisibilidade e da variedade de interventores, de espaços e de polos de influência.

A articulação dinâmica dos três níveis de regulação descritos com o aporte de João Barroso tem se transformado, tornando-os mais complexos, incorporando níveis cruzados de ação e com mecanismos “pós-burocráticos” de regulação.

A regulação é desse modo um processo dinâmico, incompleto, portadora tanto da ordem quanto de novas tensões. Em definitivo, nesse novo quadro de análise a regulação é pensada (...) como um processo plural e conflituoso de produção de regras do jogo, como entrelaçamento de ações e dispositivos de coordenação, por natureza, situados e em contínua interação. (MAROY, 2011, p. 689).

Nessa evolução nos modos de regulação dos sistemas de ensino, a questão atual é, nas palavras de Antonio Bolívar Bótiá,

se estamos passando de uma regulamentação da educação (com um controle *a priori* e nula preocupação pelos resultados) por um novo modo de regulação: uma maior autonomia para o desenvolvimento dos processos e, em troca, um crescente e rígido controle da eficácia e eficiência nos resultados. Por isso mesmo, comenta João Barroso, em lugar de um Estado regulamentador, se deve começar a falar de um Estado “regulador”. Ao mesmo tempo, se entendermos a regulação do sistema educativo como um “sistema de regulações”, é necessário ter em conta múltiplas instâncias que mediam, traduzem e interatuam nos fluxos reguladores. (2008, p. 4).

Portanto, a regulação do sistema educativo resulta mais de “um sistema complexo de coordenações onde numerosos níveis, finalidades, processos e atores interagem entre si, às vezes de maneira imprevisíveis, segundo racionalidades, lógicas, estratégias e interesses distintos” (BARROSO, 2005b, p. 165). Nesse sentido,

a regulação, definitivamente, não é mais regulamentação. Desde o momento em que as políticas públicas são pensadas em termos de ação pública e não como obra linear de uma vontade política da administração, mas como resultantes de conflitos, de arranjos, de compromissos, onde intervém uma diversidade de atores (públicos e/ou privados), a análise da ação pública adota a noção de regulação como um conceito que permite pensar e nomear as novas formas de intervenção e de papéis do Estado em um contexto de “governança”. (...) Nesse contexto, novas teorias emergem tendendo a pensar a regulação não mais de modo funcionalista, como uma propriedade ou uma função de um sistema, mas como um jogo e como resultante de uma multiplicidade de ações em um campo de ação específico. (...) Nesse sentido a regulação é sempre ou quase sempre multirregulação. (MAROY, 2011, p. 689).

A dinâmica dessas multirregulações que operam sobre os sistemas de ensino e suas instituições expressa um movimento de redefinições - via rearranjos contextuais os mais variados - no funcionamento da organização burocrática moderna do sistema de ensino para o estabelecimento de sistemas de corte pós-burocrático, que, segundo Sandra Ziegler (2011), em consonância com os estudos de Barroso (2005b), alerta para uma reconfiguração de hierarquias, dos centros de controle e intervenções do governo e dos seus sistemas de coordenação que envolvem a mediação, tradução e síntese dos conflitos que suscitam as diversas regulações existentes. Para a autora,

Notamos uma presença e combinação de diferentes agências que se juntam no estabelecimento e operação de regras de jogo, gerando não um controle direto mediante a aplicação de um conjunto de regras sobre aquilo que se regula, mas uma multiplicidade de fontes, atores e modos regulação (com forças desiguais) que procuram direcionar e incidir nos processos de ensino. (p. 51).

O aporte dos estudos de João Barroso e Christian Maroy sobre as novas formas de regulação educativa que emergem em vários contextos internacionais permitem evitar a aceitação do fenômeno da regulação como um processo único e monolítico. Muito pelo contrário, a exploração das políticas públicas de educação como ação política faz com que sejam cruciais as mediações, articulações e conexões entre processos e cursos de ação reguladores em múltiplos níveis. Trata-se de um processo composto, resultado de uma interação de regulações ou “multirregulações”, acentuado no contexto atual em que se recompõe o papel do Estado e se incrementa a autonomia de outros agentes e instâncias em todos os níveis da ação social, seja local, intermediário, nacional e transnacional, destacando-se a pluralidade das fontes de regulação.

A vigência desta multirregulação mantém-se dissimulada e atrelada à defesa da concepção neoliberal de qualidade da educação. Observa-se que esses novos arranjos institucionais são convocados para permitir “implantar transformações estruturais que garantam a sinergia entre melhora das práticas de ensino, as formas de financiamento, os caminhos da carreira docente e os dispositivos de avaliação e informação do sistema” (IAIES, 2011, p. 141). Nessa concepção, a avaliação externa ganha uma centralidade no processo educativo a partir da montagem de uma nova via ‘administrativa’ de governo do sistema de ensino público, compatível com novas exigências educacionais do capitalismo. Ao sobredimensionar sua relevância nas políticas educativas atuais, a nova gestão da educação pública acaba contribuindo para convertê-la em uma referência quase exclusiva sobre a desigualdade de aprendizagens no sistema educativo, desconsiderando outros aspectos essenciais da educação ou pressupondo ser ela um sucedâneo relevante a estes.

A potencialidade política das avaliações externas reside, justamente, na capacidade de se converterem em dispositivos de fortalecimento do papel regulador do Estado, reverberando na possibilidade de induzir mudanças na prática educativa e de responsabilizar a escola pela qualidade dos ‘produtos’ que é levada a produzir, independentemente se os efeitos de suas ações sejam igualmente condicionados por fatores contextuais mais amplos, englobando, inclusive, a ação / omissão do próprio Estado.

1.4 Retorno a uma (nova) caverna de Platão: a qualidade da/na educação e seus simulacros políticos

A “qualidade” da educação se transformou em um talismã, em um totem e, portanto, em um fetiche. Supõe-se que alcançar a desejada “qualidade” da educação nos garante a chave da felicidade, onde se encerram todos os segredos do desenvolvimento, do bem estar e do progresso econômico de uma sociedade. Medir, portanto, a “qualidade” e fazê-lo com indicadores que supostamente dão conta do rendimento e da eficiência institucional dos centros escolares, tornou-se um imperativo categórico da reforma educativa, que não parecem estar dispostos a questionar gregos e troianos. A “qualidade” é universal e indivisível, como o é o método que nos permite reconhecê-la; ou seja, a avaliação.

(GENTILI, 2012, p. 13)

Nos últimos anos, a busca pela qualidade tem sido o “motor” das políticas e das ações na educação, por vezes contraditórias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 30). “Educação de qualidade”, “Qualidade da/na educação” e “Melhoria da qualidade da educação” são algumas das expressões mais frequentemente reiteradas nos argumentos e propostas de ação das atuais políticas educativas.

Os discursos e documentos que acompanham essas propostas de ação da política pública de educação convertem o referente “qualidade” nas *sombras* de um conceito universal, inquestionável, técnico e cognoscível, muitas vezes não permitindo o entendimento exato dos aspectos do fenômeno educativo a que faz referência. Do lado de fora da “caverna”, incomodando, as *luzes* de sua dimensão como construto socialmente construído, ao mesmo tempo subjetivo e relativo, plural e complexo, contextualizado e dinâmico, e sobre o qual é possível ter múltiplas perspectivas, manipulações e justificativas. De modo que,

se estamos a falar da qualidade da educação, deve-se ter em mente que estamos, implícita ou explicitamente, propondo uma caracterização da educação a que estamos nos referimos, das concepções que temos sobre a escola e suas funções, dos processos de ensino-aprendizagem, da ação dos docentes, dos processos de avaliação, etc. (SVERDLICK, 2009, p.2).

Mas de onde vem a força dessa representação imperfeita e grosseira do conceito de “qualidade” que invade o cenário educativo como novo totem das políticas educativas? Na verdade, a resposta não é tão simples, na medida em que sua emergência nos discursos, práticas e políticas da educação se instaura a partir de nossa relação simbólica com um

consenso continuamente procurado e permanentemente postergado, de diversas maneiras e por diferentes motivos.

Vive-se em um movimento em que todas as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas com a educação, parecem estar de acordo que a qualidade deve ser o objetivo prioritário da educação e do ensino. Ingrid Sverdlick (2009) em relação ao desejo manifesto na recorrente expressão “melhorar a qualidade da educação”, indaga:

Quem ousaria discordar de tão nobre propósito? O discurso cala tão fundo dentro das próprias instituições educativas, que os professores e professoras, autoridades, pais e alunos o utilizam habitualmente como uma explicação para as mais diversas situações. Dizer que se faz tal coisa para melhorar a qualidade da educação soa mais como uma muleta do que a um conceito que supõe uma ideia do que se diz. (...) Ou seja, tudo o que é feito sob a bandeira de "melhorar a qualidade da educação" é, por definição, "bom". Não seria conveniente determinar o significado de um conceito que é essencialmente valorativo para compreender de que se está falando? (p. 1).

Um caminho de compreensão dessa situação é evidenciar qual a lógica que cercou a polissemia do conceito de qualidade nestes últimos anos. A aliança neoliberal e neoconservadora, que alimenta o desenho e as novas formas de implementação das principais políticas educativas em vigência, se aproveitou desse fetiche que a própria sociedade estabeleceu com o desejo de uma melhor educação para as novas gerações e sequestrou a polissemia do conceito “qualidade” para pavimentar o seu projeto de modernização conservadora da educação. Divulgando uma empobrecida visão de qualidade da/na educação, a “melhor educação” foi nivelada com o seu projeto de educação. Este se espalhou com a promessa, frequentemente atualizada, de enfrentar os “problemas” da educação pública e o desafio da “qualidade” educativa, posto como problemas técnicos e de caráter universal, que requerem somente ações corretivas igualmente técnicas, universais e controladas externamente por especialistas.

Essa lógica da correção legitima-se com a frequência cada vez maior como o termo “qualidade” aparece nos discursos dos decisores políticos, cumprindo diversos papéis na hegemonia dos projetos de modernização conservadora na educação, a ponto de Pablo Gentili designar a intensa utilização do termo como a “nova retórica conservadora no campo educacional” (1995). Para este autor, os discursos hegemônicos sobre a qualidade assumiram “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (p.115).

Este conceito de qualidade tomado do campo empresarial oculta aspectos fundamentais ao ser transposto para a educação escolar.

Primeiro, quando neoliberais sustentam critérios universais de aferição e promoção da qualidade, obscurecem a existência de critérios variados, construídos historicamente, a partir de motivações políticas distintas. Ao apresentarem a qualidade como um dispositivo que necessariamente deve produzir diferenciação educacional (e social), anulam a possibilidade desta vir articulada à democratização do sistema educacional. Por fim, quando a qualidade é travestida em mercadoria (comprada pelos mais "capazes"), esvazia-se o conceito da qualidade na educação referida a um direito da população. (MANCEBO, 1996).

Quando se atribui à escola a responsabilidade do êxito ou fracasso no alcance de suas funções ou quando serve para justificar planos e programas de reforma em todos os níveis do sistema (SVERDLICK, 2009, p. 1), a defesa da “qualidade”, enquanto promessa de mudança na educação, mais do que legitimar as ações de intervenção política no sistema de ensino, posterga ainda mais a criação das mínimas condições para a sua vivência social, enquanto uma conquista coletiva e sustentável no tempo, justamente por desconhecer que a qualidade não é um problema técnico, ao menos não somente, nem principalmente.

Segundo Ingrid Sverdlick, algo semelhante acontece quando se afirma avaliar a qualidade da educação através de múltiplos programas internacionais, nacionais e locais.

Que qualidade? Que avaliação? Que, como, para que e por que se avalia? Tanto se fala sobre estas questões que se esquece de fazer estas perguntas, e supõe-se que o propósito de "aumentar a qualidade" é, em si mesmo, e por definição, o objetivo atual que têm tanto as escolas, de uma forma particular, como todo o sistema educacional, em geral. E, claro, que, ligado a isso, aparece, como estrela principal, a avaliação, definida como a vara que mede "essa" qualidade. (2009, p.2).

Nos processos sociais, como o educativo, se faz indispensável recuperar a questão ética na promoção e defesa da sua “qualidade”. Daí que é importante tomarmos a distinção entre dois enfoques acerca da qualidade, assinalada por Ángel Pérez Gómez (1991 apud SVERDLICK, 2009, p. 2-3):

- um enfoque instrumental, que se centra fundamentalmente no produto obtido, em conseguir os objetivos pré-estabelecidos;
- um enfoque ético, cuja preocupação é o valor dos processos e das práticas em si mesmas.

Dentro da primeira posição, a qualidade do ensino refere-se ao grau de correspondência entre os objetivos propostos e os resultados obtidos. Baseia-se no termo econômico de eficiência, ou seja, a adequação dos meios para atingir os fins pretendidos.

Adaptar os meios para uma produção eficiente é buscar a melhor equação para obter o produto desejado de forma eficiente e econômica.

Inseridos nesse espaço, os problemas da prática educativa são reduzidos a questões de ordem técnica. Assim, pode-se concluir que, ingenuamente, com uma boa bateria de técnicas e instrumentos de "ensino" (desenvolvidos por especialistas), e bons aplicadores das mesmas ("técnicos de ensino"), seria suficiente para obter os produtos desejados e, assim, "melhorar a qualidade educativa". Seguindo este raciocínio, as necessidades se concentram em treinar os técnicos para a correta utilização de suas ferramentas, e no trabalho de especialistas, que teorizam e desenvolvem aplicações.

A segunda posição que Ángel Pérez Gómez faz referência - o enfoque ético - supõe considerar o ensino como uma prática social que está atravessada por opções de valor, contingente a um tempo e espaço determinado. Uma prática complexa, cujo sentido não se limita ao objetivo externo que se quer alcançar, nem aos produtos observáveis ou medidos em curto prazo.

Toda a atividade que se desenvolve nas instituições educativas, ainda que não esteja explicitamente destinada a produzir aprendizagens, tem seus efeitos; muitas vezes, inclusive, mais contundentes e duradouros. Por outro lado, quando se limita o conceito de qualidade do ensino aos resultados da medição dos produtos observáveis em curto prazo, se cai em um reducionismo imprudente; os processos de aprendizagem são longos, lentos, complexos e difíceis de verificar nas medidas de tempo que as exigências escolares impõem. Este último enfoque traduz os desafios maiores que qualquer política pública que pretenda a melhoria da qualidade da/na educação deve enfrentar no século XXI.

Nessa tarefa coletiva e colaborativa, faz sentido seguir a proposta de Jorge Seibold (2000) de uma *qualidade integral em educação*, um novo conceito de qualidade educativa que correlacione outros índices educativos e incorpore diversos indicadores que possam refletir as distintas virtualidades dos docentes e alunos, como também do currículo, em ordem para alcançar a "excelência" educativa.

Esse conceito mais amplo de qualidade, qualitativamente distinto do conceito de "qualidade total" importado da administração privada, emerge avançando para estratégias mais "integrais", em correspondência com uma qualidade mais integrativa daqueles aspectos fundamentais que afetam o fenômeno educativo enquanto tal.

O "Relatório Delors" da UNESCO, de 1996, salienta que a educação tem como fundamento quatro pilares ou aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser. Tudo isto significa que a qualidade da educação não resulta da

excelência em uma só de suas áreas. Tal parcialidade dos exames de avaliação afeta o resultado, por mais que a escola tenha um espectro mais amplo de expectativas em termos de sua qualidade. (SEIBOLD, 2000, p. 219).

Tudo isso faz Jorge Seibold sentir que esta "qualidade integral" não será fácil de avaliar pelos métodos atuais prisioneiros do horizonte estreito valorado pelo modelo de "qualidade total" empresarial.

Uma avaliação de qualidade sensível apenas aos modelos economicistas de educação irá favorecer determinados perfis que respondam a tais tipos de demandas. Por exemplo, se avaliará a gestão educacional enquanto seja capaz de formar indivíduos com habilidades para resolver problemas ou com capacidades solicitadas agora pelas empresas para inovar em um mercado altamente competitivo. Seus resultados tenderão a melhorar as performances da instituição educativa nessa linha empresarial. A qualidade integral não se nega a enfrentar esses desafios, mas se recusa a submeter-se à lógica meramente economicista que lhe é oferecida. É por este motivo que para avaliar em termos de qualidade integral se deve apelar para novas formas de avaliação e auto-avaliação, não só dos estudantes, mas de todos os agentes envolvidos na gestão educacional, incluídos a família e a sociedade. (SEIBOLD, 2000, p. 226).

1.5 A despolitização da avaliação externa: implicações da lógica da *política baseada em evidências* no âmbito educativo

Quando a avaliação é imposta a uma escola pelo sistema educacional do qual faz parte, a relação de forças é evidente: uma administração central quer se certificar de que as escolas observam os programas e as regras comuns e atingem um rendimento aceitável. Provavelmente, uma parte das escolas, no final das contas, sairá ganhando com uma operação deste tipo, mas, no início, todas poderão sentir-se ameaçadas, principalmente se pretende conduzir a avaliação segundo critérios "objetivos" e métodos "científicos". Pois, nesse caso, ninguém poderá proteger-se de um julgamento negativo invocando o arbítrio de um observador, sua má compreensão do que ocorre na escola, seus erros ou o tipo de aproximação que adota, ou ainda sua cumplicidade com informantes mal-intencionados.

(PERRENOUD, 1988, p. 194).

Todos sabemos o que é ter um mal dia, menos a Administração quando opta por diagnosticar o sistema educativo com estes modelos positivistas.

(TORRES SANTOMÉ, 2006, p. 175).

Antes de tudo, é significativo especificar a questão da despolitização da AE e a operação de "resituar a avaliação em sua dimensão política e pedagógica" (SVERDLICK, 2012).

Na primeira situação observa-se a utilização da AE para diversas manipulações políticas pela administração central do sistema educativo. Uma das manipulações que mais predomina é a operação de tecnificar o debate das desigualdades educativas e responsabilizar atores escolares pelos péssimos desempenhos que determinados modelos de AE,

totalitariamente, indicam, preservando da responsabilização compartilhada os governantes e/ou tomadores de decisão das esferas do nível central do governo da educação, protegidos pela nova identidade de avaliador e regulador do processo, característico do Estado Avaliador.

Já na segunda situação, incluem-se os marcos da complexidade de contextos, sujeitos e práticas, a partir dos quais a avaliação pode ser melhor apreendida, reconhecendo sua multirreferencialidade; complexidade que nos orienta a não descontextualizar as situações de avaliação dos marcos ideológicos e políticos em que se produzem e a não perder de vista as finalidades dos processos avaliativos em educação.

Feitas essas considerações, observa-se que na modernização da gestão de sistemas de ensino, que passou da ênfase no controle pela imposição normativa para a ênfase no controle pelos resultados escolares (BARROSO, 2003), houve uma operação de superestimar o efeito das escolas em seu peso relativo para a vida acadêmica dos estudantes. Segundo Alejandro Tiana Ferrer, no funcionamento desse novo modelo, a AE desempenha um papel de primeira ordem, enquanto elemento de informação valorativa sobre o estado da educação (1996, p. 45).

Pode-se afirmar, baseando-se em uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 1994 apud TIANA FERRER, 1996, p. 45) que a avaliação se transformou em uma forma distinta e nova de fazer política educativa e, mais concretamente, de explicar as políticas por meio dos desempenhos alcançados, cujos resultados tem provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema.

Numa perspectiva da produção ibero-americana da avaliação da educação, Pedro Abrantes (2010), situa os atuais dispositivos avaliativos e a sua relação com as políticas públicas, afirmando que,

Se a avaliação periódica dos alunos sempre constituiu uma trave-mestra dos sistemas educativos ibero-americanos, nas últimas duas décadas entramos decididamente numa fase em que os dispositivos de avaliação se incorporam às suas várias dimensões, de modo estruturado e continuado, mobilizando orçamentos avultados, adquirindo grande relevância político-mediática e permitindo uma miríade de comparações longitudinais e internacionais. Basta assistir hoje a um debate público sobre educação para constatar os usos constantes, muitas vezes com forte carga retórica, dos resultados de programas avaliativos. (p. 26-7).

A utilização de AE do rendimento dos alunos, a fim de determinar a eficácia do currículo, do ensino ou do funcionamento do sistema educativo, tem conhecido, de fato, um desenvolvimento espetacular ao longo das últimas duas décadas. Em diferentes contextos nacionais e subnacionais a AE é convertida em carro-chefe de reformas educativas. Essas reformas instauram novos dispositivos de regulação de seus sistemas de ensino, procurando

encurralar o professorado a adaptar suas práticas às novas políticas de melhora do ensino escolar, no sentido de auxiliar os estudantes a alcançarem a performatividade exigida pelas metas de desempenho estabelecidas por ministérios e secretarias de educação, independentemente dos contextos de ensino e aprendizagem em que se dão.

A despolitização da AE, sobretudo das avaliações em larga escala irrompeu com força no mundo educativo em geral e na educação brasileira, em particular, levando-nos a ingressar num tempo de avaliações de redes de ensino e de sistemas educacionais (BONAMINO, 2002; BONAMINO; FRANCO, 2003) Estudando os desafios e problemas da emergência da avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil, Alicia Bonamino e Cresco Franco (2003) argumentam que

a capacidade da avaliação para estruturar e regular práticas pedagógicas e processos de aprendizagem é bem conhecida nas escolas. Quotidianamente, milhões de jovens e crianças são avaliados por meio de provas, notas e boletins de desempenho, com a finalidade de saber até que ponto eles atingiram os objetivos fixados pelo currículo ou aprenderam o que foi ensinado pelo(a) professor(a). Nas últimas décadas, ao sair do âmbito mais estritamente pedagógico e escolar, a avaliação mudou seu foco e o seu alcance e procurou articular-se ao processo de tomada de decisões. Passou-se, assim, a avaliar redes, sistemas de ensino e escolas, visando oferecer a gestores de sistemas de ensino, professores e diretores de escolas uma base de informações para orientar a implementação, manutenção ou revisão das medidas educacionais adotadas em âmbito nacional e local. (p. 191).

No entanto, para esses autores, o foco da avaliação não teria se deslocado do aluno para as redes de ensino se não fosse o impacto da crise e das transformações e reformas que atingiram a educação nas últimas décadas.

A crise afetou orçamentos públicos, instaurou a oposição entre a lógica do “Estado educador” e a lógica do mercado na oferta educacional e impulsionou a redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas entre o centro (governo federal) e a periferia dos sistemas públicos de ensino (governos estaduais e municipais) e, ainda, entre sociedade e estado. (2003, p. 191).

Faz sentido, então, a afirmação de que no projeto neoliberal, o Estado mínimo é o máximo na avaliação e que essa intencionalidade encontrou na lógica e na cultura de avaliação tradicionalmente praticada pela escola capitalista suas grandes aliadas (SORDI, 2002, p. 67).

Em meio à hegemonia ainda reconhecida e conferida às diretrizes educativas da aliança neoliberal e neoconservadora, alunos, professores, equipes de direção e de coordenação intermediária de diferentes sistemas de ensino nacionais e locais confrontam-se com a perspectiva de um novo eixo regulador do governo da educação: a questão da ênfase na obrigação de resultados em educação. Essa ênfase é colocada sob o ângulo da sua mensuração

a partir da instauração de determinados modelos de AE de desempenho escolar. A avaliação, que seguia sendo uma questão de poder no interior da escola, passa a ser manipulada externamente sobre o conjunto de atores escolares implicados, agora, em um jogo de exibição de performances diante de exames externos de larga escala, geradores de “evidências” de desempenho e da “qualidade” do trabalho realizado pela escola.

De fato, do ponto de vista da eficácia, as políticas são concebidas como operações de “resolução de problemas”. Esta maneira de proceder está muito disseminada no mundo anglo-saxão em que se desenvolve a *evidence-based policy* que se apoia em pesquisas julgadas confiáveis, segundo os padrões da pesquisa quantitativa, assim como em análises de “boas práticas” (David, 2002 apud ZANTEN, 2011, p. 641).

A produção dessas evidências de desempenho da escola tem gerado controvérsias no meio educativo, a ponto de Yves Lenoir (2008) convocar uma ética da avaliação dos resultados em educação para frear os desvios dos usos políticos no contexto neoliberal da restauração conservadora. As deduções mecânicas, de causa e efeito, em nada contribuem ao debate das virtualidades da avaliação como ferramenta auxiliar de mudança e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Para Yves Lenoir, adotar o ângulo da ética para questionar a obrigação de resultados em educação “tem a vantagem de permitir uma tomada de distância, em face das denominadas evidências e orientações apresentadas como inevitáveis, indispensáveis e, até obrigatórias” (2008, p. 259).

Nessa evolução das formas de governança dos sistemas educativos, as AEs, tanto no âmbito supranacional, nacional, regional ou local, são aqui consideradas como instrumentos de política pública portadores de certa maneira de organizar as relações entre os atores da cena educativa e de conceber o mundo no qual eles interagem, no sentido de restringir nossas concepções a respeito dos fins da educação e dos papéis que a escola deve desempenhar nesta sociedade.

Os grandes inquéritos internacionais como o PISA e sua permanente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos sócio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. Seu papel é fornecer as evidências para a ação política governativa (*evidence-based policy*), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação. Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em *evidências* apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer *políticas sem política*, de um governo de *sábios* que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz. (TEODORO, 2011, p. 101).

A potencialidade política das AEs reside, justamente, na capacidade de se converterem em dispositivos de fortalecimento do papel regulador do Estado, reverberando na possibilidade de induzir mudanças na prática educativa e de responsabilizar a escola pela qualidade dos “produtos” que é levada a produzir, independentemente se os efeitos de suas ações sejam igualmente condicionados por fatores contextuais mais amplos, englobando, inclusive, a ação / omissão do próprio Estado.

A AE ganha, assim, uma centralidade no processo educativo a partir da montagem de uma nova via “administrativa” de governo do sistema de ensino público, compatível com novas exigências educacionais do capitalismo. Ao sobredimensionar sua relevância nas políticas educativas atuais, a nova gestão da educação pública acaba contribuindo para convertê-la em uma referência quase exclusiva sobre a desigualdade de aprendizagens no sistema educativo, desconsiderando outros aspectos essenciais da educação ou pressupondo ser ela um sucedâneo relevante a estes.

A despolitização das AEs e de seus resultados está, assim, associada à lógica da política baseada em evidências no âmbito educativo. No debate político, a “evidência” é elaborada, a partir de técnicas cada vez mais sofisticadas, para oferecer uma defesa empírica do mundo que estão construindo. Nesse sentido, a AE adquire um caráter totêmico e seus resultados são deliberadamente usados como apoio fático para legitimar determinadas ações políticas de intervenção pedagógica e administrativa sobre o sistema de ensino e sobre as escolas que o compõem, que em outro contexto seriam fortemente questionadas.

Em um contexto de transnacionalização das políticas de educação, as políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais de educação e das escolas) têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal, por diferentes motivos. Segundo Almerindo Afonso, essas políticas de avaliação são justificadas por discursos muito díspares e contraditórios. Para esse estudioso português das políticas de avaliação, consoante os discursos,

o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controle e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseada em *rankings* de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos, e, entre muitas outras razões que não cabe aqui continuar a enumerar, à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestações de contas e de responsabilização (*accountability*). (2010, p. 345).

Governos de diferentes contextos nacionais e subnacionais entram nesse jogo competitivo de performances onde a AE é introduzida como um poderoso dispositivo de regulação transnacional das políticas educativas. A partir da produção de AE internacionais, esses dispositivos funcionam como importantes instrumentos de regulação baseados no conhecimento ou em um tipo de conhecimento (COSTA; AFONSO, 2009).

Gradativamente, promove-se um alinhamento global de diferentes contextos nacionais e subnacionais via um sistema de regulações que se ramifica a partir de AEs internacionais (PISA, por exemplo)²⁰ que induzem determinadas mudanças educacionais pelo constrangimento à competitividade entre os sistemas educativos nacionais. A adesão é manifestada quando os países, por sua vez, estabelecem planos de desenvolvimento da educação e criam seus próprios sistemas nacionais de AEs (Prova Brasil, por exemplo) que se convertem em referências obrigatórias em qualquer debate educativo interno.

Os resultados dessas AEs nacionais reverberam, de diferentes formas, para que Estados e Municípios, em regime de “cooperação” com a União, também criem seus próprios sistemas de avaliação das suas redes de ensino (Prova Rio, por exemplo).

Por último, uma gestão do educativo local através da obrigação de altos desempenhos mensuráveis em testes de larga escala, em consonância com referências curriculares estandardizadas, é imposta aos atores escolares para que a AE se transforme, definitivamente, em um mecanismo redutor da educação, vista enquanto direito humano, retroalimentando, por fim, uma *agenda globalmente estruturada de educação*, segundo a expressão criada por Roger Dale (2007).

Portanto, na base desse jogo em espiral, triunfa a manipulação da AE como geradora não de evidências, mas *da* evidência que alimenta e legitima totalitariamente a tomada de decisão de políticas educativas, autorizando a adoção de programas e projetos como imperativos técnicos e neutros de evidências que falam por si e por todas as outras evidências que são sofisticadamente amordaçadas. Mas, não nos enganemos, o silêncio mais desejado é a da realidade de que a tomada de decisão em si é inerentemente política.

Nesse sentido, a política educativa baseada em evidências desse tipo, entronizada como núcleo central do desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas públicas,

²⁰ O PISA, Programa internacional de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE, pretende avaliar o desempenho de alunos com 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais. O exame PISA vem se afirmando como um instrumento supranacional de avaliação da qualidade educacional impondo comparações entre diferentes sistemas educativos. A sua incidência em diferentes contextos nacionais, apesar de variar em termos de recepção, uso e circulação, já permite considerá-lo uma ferramenta de legitimação política e um instrumento de regulação à distância do conhecimento.

acaba não se diferenciando de uma política baseada na opinião, na especulação ideológica ou nos preconceitos de classe de quem exerce o monopólio da produção seletiva da própria “evidência”. Evidências cujas fontes se fundam em genéricas “pesquisas e/ou experiências internacionais” ou em resultados de exames estandardizados de múltipla escolha denunciam muito mais do que apenas fragilidade técnica, acusam intencionalidades políticas de quem não está interessado em moderar as suas ações com embreagens coletivas de ponderação das decisões que as fundamentam, como as chamadas políticas informadas por evidências (*evidence-informed policy*)²¹.

O conhecimento que é mobilizado ou invocado no processo político (ao nível da formulação das políticas, mas também da sua implementação) é bastante diversificado quanto à sua natureza ("conhecimento estatal", "conhecimento investigativo", "conhecimento teórico", "conhecimento prático", etc.), quanto aos seus produtores ("técnicos", "investigadores", "especialistas", "profissionais", etc.), quanto aos espaços institucionais de pertença (administração, universidades, centros de investigação, "think tanks", agências internacionais, "comunidades de práticas", redes, etc.). Perante esta diversidade de fontes, formas e conteúdos de conhecimento, a escolha da informação, dos dados, dos estudos, das conclusões ou recomendações a utilizar permanece eminentemente política, pouco racional e fortemente condicionada por interesses e lógicas de poder. (BARROSO, 2009, p. 989).

Baseando-se em estudos de Eldelman (1988), citado por Parsons (2001, p. 180), João Barroso conclui que:

as evidências do conhecimento científico são sempre confrontadas (ignoradas ou utilizadas) em função do pragmatismo da acção [sic] governativa. E esse pragmatismo leva a que muitas vezes o conhecimento mobilizado não sirva para encontrar soluções para os problemas, mas, sim, para construir problemas ajustados às soluções disponíveis ou que previamente se pretendem implementar. (2009, p. 991).

Em virtude do pragmatismo de carácter gerencialista que vem marcando a nova gestão da SME/RJ, há razões (ou seriam evidências?) para suspeitar que a tomada de decisão sobre os projetos e caminhos da educação pública carioca esteja baseada no uso seletivo de evidências, cuja produção monopoliza no sentido da melhor adaptação às soluções previamente adotadas, requentadas de outros tempos/espacos contextos e apresentadas como as mais ajustadas aos problemas “diagnosticados” que a ação pública não pode se omitir em resolver. Nesse ponto, a urgência vem sendo habilmente manipulada para fundamentar o processo de *evidenciação* das evidências selecionadas, descredenciando o tempo democrático da ação pública.

²¹ Para um desenvolvimento dessa questão no campo educacional, problematizando as relações entre conhecimento e política, ver BARROSO, 2009.

1.6 A responsabilização dos atores escolares e os terrores da performatividade: a obrigação de resultados em educação

Avaliar o sistema educativo deveria significar avaliar todo o sistema. Quer dizer, recolher informação tanto sobre o papel da Administração, como sobre as aprendizagens, valores, motivações e circunstâncias socioeconômicas e culturais dos(as) alunos(as). Uma avaliação educativa do sistema não deveria omitir a responsabilidade da Administração na qualidade educativa, da mesma maneira que não costuma omitir a responsabilidade dos centros e dos docentes.

(ÂNGULO RASCO, 1998, p. 215)

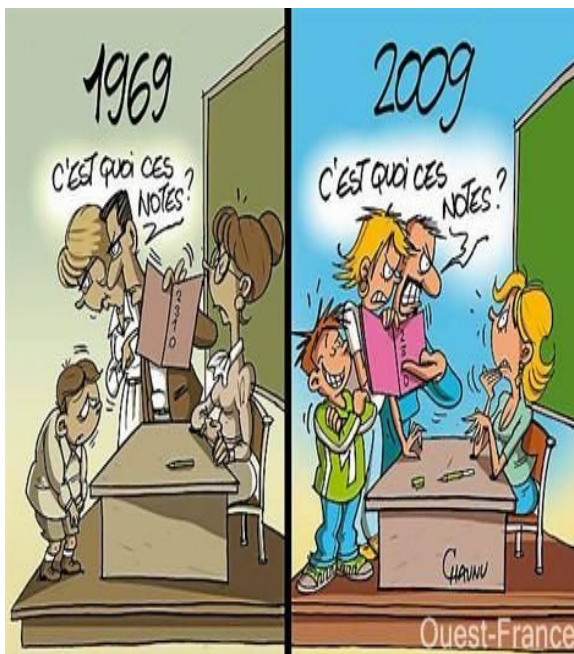


Figura 1: Charge sobre responsabilização docente.
(Emmanuel Chaunu, *Ouest-France*, abril 2009).



Figura 2: Charge sobre responsabilização docente.
(Daryl Cagle, *msnbc*, abril 2010).

A Escola e os professores estamos sob suspeita e sob avaliação. No fluxo avassalador de novas sensibilidades sociais sobre a educação pública, prevalecem discursos que responsabilizam os atores escolares pelo estado da educação. Esses discursos vêm corroborando estratégias de reforçar uma desconfiança social na capacidade da escola pública em assumir e dar respostas a novas demandas de uma sociedade cada vez mais diversa, heterogênea e descontínua, sem que ela converta seus padrões mais estáveis e mais resistentes tanto a mudanças políticas, como ao desafio de responsabilizar-se pela garantia do aprendizado de saberes básicos para todos os “todos” que ingressam no “mundo real” das escolas.

Tal estratégia abre novas possibilidades de regular o pensamento em ação de professores em ambientes escolares, constringendo-os para uma autorregulação pela pressão de resultados, a partir da promoção contínua da inversão no questionamento social contemporâneo em relação à cota maior de responsabilidade sobre o desempenho dos estudantes - estampada nos dois cartuns acima, um francês, o outro estadunidense.

Com a síntese que só a linguagem imagética é capaz de realizar e com a qual as palavras podem expandir, mas não podem competir ²², as duas caricaturas são a manifestação expressiva de um contexto de perplexidade social diante de novas relações de força entre os atores do mundo escolar, condicionadas por políticas públicas de responsabilização pelo desempenho dos estudantes. Convocadas para provocar esse debate, as imagens demarcam perplexidades a essa nova dinâmica de responsabilização e regulação por resultados que invade o cenário educativo mundial desde o final do século XX e que, desde 2009, vem envolvendo equipes escolares de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, a partir do advento do dispositivo de AE sobre o desempenho dos estudantes em exames de larga escala.

Uma das manifestações mais visíveis dos efeitos da globalização sobre as pautas educativas nacionais e subnacionais a partir do final do século XX, a institucionalização da AE nos/dos sistemas educativos é percebida no contexto atual como um novo paradigma da educação e um componente complexo das novas estratégias de regulação do Estado sobre os sistemas de ensino, vinculado à obrigação contingencial das instituições educativas de prestar contas de seus resultados (*accountability*).

A utilização de exames de larga escala para avaliar o desempenho dos alunos a fim de determinar o grau de eficácia do currículo, do ensino ou do funcionamento do sistema educativo e, por consequência, mensurar a qualidade da educação básica, tem conhecido um desenvolvimento espetacular no curso dessas duas últimas décadas. Inúmeras iniciativas para identificar, incorporar e atingir padrões educativos quantificáveis e comparáveis no tempo e no espaço tem sido levada a cabo por diversos países, convertendo a AE de segmentos selecionados dos seus sistemas educativos (a começar pelos alunos e, direta e indiretamente, abrangendo na sequência todos os setores escolares) em um dos mais poderosos modos de colocar a instituição escolar no “centro” da busca da qualidade educativa.

Vital reconhecer, todavia, que sem uma compreensão dos mecanismos de regulação por obrigação de resultados do trabalho escolar, sem conhecer as condições em que de

²² Registra-se, na composição das duas caricaturas, a ausência da presença tutelar da administração do sistema de ensino que favorece tal inversão no questionamento social sobre a responsabilização do desempenho escolar.

desenvolve esse trabalho, sem valorizar e respeitar os diretores, os funcionários de apoio, os alunos, os professores e as professoras que habitam as escolas públicas, falar de avaliação “externa” não tem sentido. As visões reducionistas, de causa e efeito, desnaturalizadas e neutras, em muitos casos, contribuem para infantilizar o debate sobre a responsabilização educativa e sobre as possibilidades de a avaliação auxiliar na mudança e na transformação da educação. É óbvio que há escolas más e com práticas ineficientes. Todavia, como aponta Michael Apple (2010, p. 134), “reduzir a educação a notas de exames, em essência formas inadequadas de avaliação e utilizadas de formas desajustadas, técnica e educacionalmente, com o objetivo de estabelecer comparações, tem algumas consequências sérias”.

Como provoca a leitura do livro *Qué hay de nuevo em evaluación educativa* de Ingrid Sverdlick (2012), a avaliação ainda continua sendo um campo controverso e mais ainda quando não se analisam alguns pressupostos nos quais se assentam os atuais sistemas de avaliação da qualidade educativa. Interrogações como: O fato de somente avaliar o desempenho dos estudantes melhora os processos de ensino-aprendizagem? O que aprende o aluno é uma consequência direta do que ensinam os professores? Os processos de AE buscam a culpabilização e perda da identidade docente e institucional ou constituem marcos referenciais para construir novas formas, novos caminhos e novos encontros?

Essas indagações evocam o perigo da institucionalização do que Stephen Ball chama, a partir dos estudos de Lyotard (1984), de “terrores da performatividade” (2002; 2006; 2010) perante testes e formas redutoras de avaliação. A *performatividade* refere-se a

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento ou mostras de “qualidade”, ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento / avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. (BALL, 2002, p. 4).

Para autores como Stephen Ball, os atores escolares em um contexto de pressões performativas de desempenhos trabalham e agem sob um modo de regulação menos visível, vivenciando um clima de terror manifesto por uma “frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória” (2002, p. 10).

A cultura da performatividade que se quer imprimir na “alma do professor” produz uma série de dispositivos morais patentes em um cenário educativo inundado de exigências de relatórios, publicação de resultados, justificativas, avaliações, mensurações, comparações,

metas, monitoramento e produção contínua de evidências de “desempenho” que acabam forjando a identidade docente a partir das contingências externas.

Acoçados pelas obsessões métricas do Estado avaliador que apoiam a verificação contínua do espaço mensurável do desenvolvimento de suas performances, professores e professoras sentem um dos efeitos mais perniciosos da política educativa voltada para a melhoria dos resultados: a indexação dos resultados da AE da aprendizagem dos(as) estudantes a todo uma dinâmica moral de prêmios e castigos, adaptando os sistemas de ensino às exigências da economia de mercado.

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade (BALL, 2005, p. 548) no fluxo contínuo de exigências e obrigações de resultados.

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (2005, p. 548).

Para Stephen Ball (2005), existe um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados.

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. (p. 549).

1.7 A entronização da meritocracia escolar: aplicação à escola de um critério mercantil de êxito

Na fundamentação da igualdade de oportunidades, as relações económicas de exclusão, exploração ou pobreza são diluídos na linguagem da competição. O modelo de escola que exalta a igualdade de oportunidades faz apenas convencer aos derrotados de que mereceram tal destino, sem colocar em evidência que por trás dos méritos se encontram os que têm melhores condições de partida.

(CANELLOTTO, 2011, p.8)

Na lógica do capital, a evidência mais provável da qualidade do processo educativo é a excelência de seus produtos. A excelência passa a ser o princípio que baliza os processos e as políticas educativas atuais - e de fato parece sê-lo -, em razão do “predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e metas de resultados quantificáveis, sem levar em consideração os contextos e os processos educativos” (AFONSO, 2010, p. 359).

Para responder às exigências do fenômeno da mundialização, o discurso ideologicamente hegemônico neoliberal destaca o “princípio da excelência” (LENOIR, 2008) na esfera educativa. Este significante é, segundo Yves Lenoir, acompanhado de outras palavras-chave: “o rendimento, a eficácia, a eficiência, as competências, a flexibilidade, a responsabilização, a imputação, a performance, a gestão da qualidade, a prestação de contas etc” (2008, p 258). A mensagem economicista transmitida é significativa para fundamentar a premissa da aplicação à escola de um critério mercantil de êxito, sobre o qual a escola é entendida como unidade produtiva, cuja eficácia há de ser medida com as mesmas pautas que as utilizadas pelo mercado em outros âmbitos. Em uma época de competição intensa pela escassez de recursos, esse fator redutor da educação a notas de exames e obrigação por resultados instaura as ‘mercadorias’ escolares que serão, agora, valorizadas pelo mercado. Nesse caso, como afirma Michael Apple (2010, p. 134), as mercadorias são notas mais altas e os recursos são tanto o número de alunos, quanto o reconhecimento público de ser uma ‘boa’ escola.

Da mesma forma como o modelo neoliberal hegemônico de educação reprime a polissemia do conceito de qualidade da/na educação, a profundidade do tema da excelência educativa é restrita o suficiente para nivelá-lo ao desempenho acadêmico a ser alcançado pelo(a) estudante em avaliações externas e à necessidade de atender metas educativas relacionadas à quantidade e não à qualidade. O ideal da igualdade meritocrática, que baseia o acesso a posições de prestígio desigual no valor pessoal e não em posições herdadas ou no dinheiro (ZANTEN, 2011, p. 640) se impõe e oculta complexidades na compreensão dos fatos educacionais, sobretudo aqueles associados ao fracasso escolar dos jovens oriundos de meios populares. Obstáculos pedagógicos e extrapedagógicos no percurso de escolarização são considerados, às vezes, de forma limitada, através de ações institucionais de compensação e discriminação positiva, como válvulas de escape governamental para a pressão social. Negando a educação como direito, o critério mercantil de êxito escolar dista e muito da mais fundamental evidência de excelência nos processos de formação educativa: a dignidade do indivíduo em ambientes escolares como ser humano, seja o professor, o aluno e outros

membros da comunidade educativa. Nos tempos atuais, esse indicador ainda não encontra terreno para se constituir no “insumo” maior, capaz de influenciar e incidir na geração de melhores políticas educativas para a efetiva melhora da qualidade da educação pública. Nesse ponto, o aspecto qualitativo em educação, por sua natureza complexa e de difícil mensuração no curto prazo que exige o mercado, quando não fica secundarizado, é simplesmente esvaziado de sua importância como elemento expressivo da qualidade do processo educativo.

Atualmente, a realidade multirreferencial que concorre para o “sucesso” ou não de uma escola não impede que o chamado efeito escola seja simplesmente reduzido a um dado que possa ser mensurável pelos instrumentos limitados de exames de múltipla escolha de larga escala, no curto prazo que contenta o mercado. Por essas razões, os discursos que acompanham a ação pública se aceleram em desdenhar do argumento de que o efeito escola pode ser também medido no impacto que produz no educando e em sua família, em um prazo lato que inclui a vida pós-escolar. A desqualificação é acompanhada da ocultação da existência de meios - caros e processuais de longo prazo - para medir isso.

Não se questiona os instrumentos da AE em si, muito menos a legitimidade dos governos nacionais e infranacionais de aplicá-los para avaliar os seus sistemas educativos. As AE são um dispositivo adicional importante, desde que não excludente das outras variáveis que tecem a experiência educativa realizada nas escolas. O problema maior é quando ela é hiperdimensionada como motor indutor de evolução contínua das performances escolares. Restringi-se, com isso, o espaço da escola para que os instrumentos da AE possam ser introduzidos como dispositivo social de referência para a correção de rumos e de suporte ao projeto pedagógico da escola. Opta-se, por outro lado, pelo seu manejo como um dispositivo moral usado para premiar e punir os segmentos escolares, sem precisar encarar os problemas de precarização dos serviços públicos como um todo e sem considerar que educação não começa nem termina na escola.

Sob influência anglo-saxã, o modelo da avaliação/regulação por resultados (*assessment*) e responsabilização (*accountability*) torna públicas as diferenças entre as escolas, embora nem sempre haja divulgação das escolas nas suas diferenças sociais, culturais, de formação de seus profissionais, clima de trabalho, de infraestrutura, enfim, dos antecedentes culturais e históricos que fundamentam as condições e diversas situações de partida entre os estabelecimentos escolares, pouco similares entre si. Para uma administração tecnocrática, esses elementos, que insistem em negar a premissa de uma pretensa homogeneização escolar, se alteram simplesmente por disposições e dispositivos de gestão, ausência ou presença de boas práticas e metodologia inovadora de ensino e que, na

contingência de baixos resultados escolares, requer unicamente replanejamento pedagógico e eficaz gestão da disposição docente para superá-los.

O foco nos resultados, presente em muitas políticas educacionais atuais, funciona como um componente básico do modelo de gestão adotado pela SME/RJ. Essa focalização incide na simplificação dos significados das diferenças - tanto entre escolas e professorado, como entre o alunado - que ficam reduzidas a sua mínima expressão meritocrática: ao resultado de esforços escolares locais e pessoais. Em consequência, a política educativa vigente fica exonerada de maiores responsabilidades pelos resultados escolares, isolando-se com a capa pretensamente neutra da instância avaliadora externa dos mesmos. É de Tomaz Tadeu da Silva (1999) uma das críticas mais agudas sobre essa “nova” estratégia de gestão da educação, ao argumentar que os jovens e crianças têm sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada. Segundo este autor, “é irônico, paradoxal e revoltante que os mesmos grupos que lhes negam essa qualidade se concentrem em desenvolver procedimentos para medi-la e avaliá-la (p.188)”.

A imagem do efeito escola que uma avaliação tecnoburocrática e empírico-racionalista gera é, assim, demasiadamente estreita e redutora diante daquilo que uma avaliação formativa, democrática, participativa (SOBRINHO, 2003) pode proporcionar. A condição de externalidade não tem, necessariamente, que excluir a escola desse processo de dar valor ao que acontece ou deveria acontecer dentro dela. Citemos, por exemplo, a auto-avaliação das escolas por um Conselho de Escola realmente representativo da comunidade escolar que tenha claro as prioridades formativas da escolarização e as condições que precisam ser instauradas para a sua real efetivação.

É nesse sentido que a meritocracia e seu peculiar senso de justiça são redimensionados no terreno educativo carioca. Enquanto sistema de governo centrado no critério de mérito, e, portanto, no merecimento relacionado ao desempenho, a meritocracia conforma um determinado modelo de sociedade que aloca hierarquicamente os atores escolares e legitima desigualdades, como justas. Registra-se que os critérios de mérito não são em si um problema, mas a hipertrofia de suas dimensões escolares e a meritocracia seletiva, como princípio e como dispositivo coercitivo que desconsidera contextos de partida e condições de trabalho, sim, na medida em que conforma uma sociedade obcecada pela medida, pela avaliação e pela classificação descontextualizada que seleciona certas qualidades julgadas meritórias em detrimento de muitas outras.

Uma das características da meritocracia é que o critério de desempenho por resultados é excludente de outros critérios. A partir disso, o mérito corporificado por notas se erigiu como o único critério de julgamento para valorar a qualidade do serviço educativo prestado por professores e professoras em termos da distância verificada entre os resultados alcançados pelos atores do sistema e as metas estabelecidas pelas autoridades governamentais. Todavia, a operação regulatória que compreende é simplista e oportunista: joga-se a responsabilidade pelos resultados das avaliações de aprendizagens dos(as) alunos(as) nas costas de equipes escolares que ficam obrigadas a cumprir metas e prazos dentro de um ambiente de trabalho onde não há motivação nem condições materiais e pedagógicas para alcançá-las de modo sustentável. Agnès van Zanten (2008) ao ressaltar a meritocracia como mito político na escola, destaca que

a meritocracia é um dos pontos de apoio centrais dos regimes democráticos, ou seja, de regimes nos quais se considera que, se existem desigualdades ligadas à sustentação de posições profissionais e sociais melhor remuneradas e com mais prestígio que outras em razão de sua utilidade social, essas desigualdades são legítimas na medida em que se respeitem duas condições: uma igualdade de oportunidades para obter as posições e uma sanção justa do valor de cada indivíduo por uma instituição socialmente neutra, que é, na maioria dos casos, a escola. Se nos referirmos a esse modelo ideal é fácil demonstrar que em nenhum país e em nenhum período da história recente se cumpriu perfeitamente esses dois requisitos. (p. 173).

Aplicar a meritocracia nestes ambientes é, no mínimo, atitude leviana por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, por admitir a tese da possibilidade de captar tecnicamente o mérito nas escolas, isolando os seus índices de desempenho das distintas situações de partida que as distinguem e das variáveis do ambiente de trabalho que interferem, de diferentes formas, na produção da desigualdade educativa. Em segundo lugar, porque boas condições de trabalho para equipes diretivas, funcionários(as) de apoio, professores(as) e alunos(as) na maioria das redes de ensino público no Brasil são negadas historicamente por aqueles que agora se empenham na disponibilização dos recursos públicas para financiar caros dispositivos de ensino e de avaliação dos resultados do trabalho educativo.

A apologia do mérito excludente, enquanto dispositivo coercitivo e indutivo para a eficiência da equipe docente, estimula muito mais uma competição insana entre o professorado e entre escolas, ameaçando o trabalho colaborativo que deve estar presente nas escolas. Além disso, esse dispositivo, ao estimular a fragmentação e a individualização, levanta obstáculos para que o coletivo escolar desenvolva uma real imagem do processo político em curso: enquanto os(as) professores(as) competem entre si, não lhes sobra tempo tanto para questionar as prioridades políticas que se quer imprimir na educação pública, como para pressionar os gestores da educação por melhores condições de trabalho.

Portanto, dificilmente a qualidade educativa se alcançaria por essa tecnologia meritocrática neoliberal em que se transfere para a instituição a competitividade do mercado, premiando os melhores e responsabilizando os derrotados à deriva no sistema de ensino. Nesse sistema de ensino, agora ressignificado como um sistema padronizado de produção escolar, “os perdedores já não são os oprimidos, os explorados, os que foram expulsos, são aqueles que jogaram e perderam, aqueles que não conseguiram ou não souberam jogar, os que, dadas as oportunidades, não conseguiram tirar proveito” (CANELLOTTO, 2011, p.7).

A educação pública deve se manter resguardada de toda essa visão redutora do mercado. Uma visão em que a sala de aula é equiparada a uma linha de produção de uma unidade (escolar) produtiva, onde o(a) professor(a) trabalha como um autômato despersonalizado que possa ser descartado se apresentar sinais de não conformidade com a lógica meritocrática do mercado. O trabalho docente em situação escolar é um ofício complexo em que se trabalha muito mais *com* jovens e crianças do que *nos* ou *sobre* os jovens e crianças. Esses seres humanos têm uma história de vida singular sob contingências socioeconômicas particulares que tornam as experiências de sala de aula muito distintas umas das outras e irredutíveis aos pressupostos da educação e da avaliação bancárias. Garantidas as condições de igualdade - ainda uma ficção social - a escola pública deve ser um refúgio de produção do intelecto e da crítica social para justamente gerar as bases sociais e epistemológicas alternativas à selva do mercado exterior à escola e à extração da mais-valia dos futuros trabalhadores.

Resituando o mérito na ação escolar e sua pretensa mensuração em um conjunto mais amplo de referências permite ver com mais clareza a necessidade de questionar as evidências superficiais dessa época de celebração do mérito descontextualizado, ajudando-nos a revelar as relações mais complexas entre mérito e justiça social. Fica, nestes termos, incompreensível falar em meritocracia quando o que interessa não são destaques isolados e sim a melhoria de qualidade de um conjunto.

2 UMA LEITURA DO CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2009-2012): LINHAGENS, COMPROMISSOS E ESTRATÉGIAS

2.1 Transições políticas na cidade do Rio de Janeiro: linhagens de um projeto para a educação pública carioca

(...) sou amiga do Gabeira. E ele falou: eu também... também sou amigo do Gabeira. Eu falei: sim, mas é... eu não... Não, não, não...eu quero que você venha... Eu falei: eu não posso ir... mas, eu vou fazer uma contraproposta: A fundação Vitor Civita prepara um programa de graça para você do que você deveria fazer para melhorar a educação no Rio de Janeiro e eu te levo ai e apresento. Então, topado! Terça feira você pode vim?...isso era uma sexta. Bom, eu fui para São Paulo... vim... voltei para São Paulo, preparamos um programa, a equipe toda da Fundação... maravilhosa..., fui para o Rio, apresentei o programa, ele se deteve em vários pontos, se interessou e falou... Ótimo, adorei, agora vem e assume.

Claudia Costin²³.

As eleições para o executivo municipal, realizadas em outubro de 2008, estabeleceram Eduardo Paes, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como novo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, após um ciclo prolongado de César Maia (Partido da Frente Liberal (PFL), agora Democratas (DEM)) na prefeitura.

Em 2009, no começo da gestão Eduardo Paes à frente do executivo municipal, a pasta da educação pública da cidade do Rio de Janeiro se reestrutura e inicia uma nova fase. O novo prefeito foi eleito após uma campanha pautada pela disputa, entre a maior parte dos candidatos, pelos dividendos eleitorais em marcar posição crítica em relação à política educativa adotada pelo então prefeito em exercício César Maia, sobretudo quanto à forma

²³ A transcrição seguiu a narrativa gravada e filmada da secretária no Seminário "Liderando Mudanças Transformadoras na Educação Municipal" por ocasião do II Seminário de Liderança Política promovido em abril de 2009 em São Paulo pelo Centro de Liderança Pública (CLP) e disponível na web, que reuniu prefeitos e secretários de educação para falar de projetos inovadores nessa área e de liderança pública. A participação de Claudia Costin abordou o tema: Formação de Equipe e Gestão de Conflitos. A secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro falou, na ocasião, dos desafios que enfrenta para implementar as mudanças na educação municipal carioca. As participações gerais estão disponíveis no site da CLP em: <http://clp.org.br/formacao/seminarios/liderando-mudancas-transformadoras-na-educacao> (acesso em 19 jan. 2012) e a participação na íntegra e isolada de Cláudia Costin, a partir do qual baseamos nossa transcrição. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SNWDt1S3h4U>. Acesso em: 23 jan. 2012.

como foi implantado o sistema de ciclos e o regime avaliativo da progressão continuada, interpretado como aprovação automática. A polêmica foi explorada pelos candidatos a ponto de resumirem suas propostas para a educação carioca à promessa de acabar com o sistema que chamavam de aprovação automática.

Eleito, o prefeito anuncia o nome de Claudia Costin para ocupar a secretaria de educação do município. Justificada como uma escolha técnica, a nova secretária é graduada e doutora em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e integrante do Comitê Todos pela Educação. Especialista em gestão de políticas públicas, Cláudia Costin fez a maior parte de sua carreira profissional na vida pública. Entre outras atividades de consultoria e docência, a nova secretária esteve à frente do ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) entre 98 e 99 no governo de Fernando Henrique Cardoso e da secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, entre 2003 e 2005, na gestão de Geraldo Alckmin. Foi também Gerente de Políticas Públicas e Combate à Pobreza para a América Latina no Banco Mundial e estava atuando como vice-presidente da Fundação Victor Civita, quando foi convidada para assumir a SME/RJ.

Em novembro de 2008, já circulavam notícias que a executiva, na época, vice-presidente da Fundação Victor Civita, deixaria o Grupo Abril e também o Conselho de Administração da Fundação Victor Civita para assumir, a partir de janeiro de 2009, a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro. Parte do processo que envolveu a aproximação e o convite do prefeito eleito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, para que assumisse a pasta da educação municipal é revelada pela própria Cláudia Costin em um seminário no CLP – Centro de Liderança Pública, cuja transcrição²⁴ é bastante reveladora da forma como o projeto de educação da candidatura de Eduardo Paes fora decidida após a vitória eleitoral.

Eu não acompanhei [a eleição]. O ano ante... o ano passado [2008] eu passei no Canadá. Eu fui professora visitante na Universidade de Quebec, justamente sobre Políticas Públicas... foi no Mestrado em Políticas Públicas²⁵. E... eu não acompanhei muito as... essas eleições. (...)

²⁴ A transcrição seguiu a narrativa gravada e filmada da secretária no Seminário "Liderando Mudanças Transformadoras na Educação Municipal" por ocasião do II Seminário de Liderança Política promovido em abril de 2009 em São Paulo pelo Centro de Liderança Pública (CLP) e disponível na web, que reuniu prefeitos e secretários de educação para falar de projetos inovadores nessa área e de liderança pública. A participação de Claudia Costin abordou o tema: Formação de Equipe e Gestão de Conflitos. A secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro falou, na ocasião, dos desafios que enfrenta para implementar as mudanças na educação municipal carioca. As participações gerais estão disponíveis no site da CLP em: <http://clp.org.br/formacao/seminarios/liderando-mudancas-transformadoras-na-educacao> (acesso em 19 jan. 2012) e a participação na íntegra e isolada de Cláudia Costin, a partir do qual baseamos nossa transcrição, está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=SNWDt1S3h4U>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

²⁵ Cláudia Costin se refere ao curso Estado e Globalização da Escola Nacional de Educação Pública, da Universidade de Quebec, no Canadá.

Mas, nesse meio tempo, encontrei o Gabeira e ele me pediu um material de campanha. E mandei todo o material... porque ele queria material de Política Cultural. Mandei o material para ele... acompanhei... e torci muito pro Gabeira ganhar.

E fui pela Fundação Victor Civita... eu já voltara... tendo voltado para o Brasil... e fui pra Maceió fazer uma palestra pros diretores de escola. E tava lá e recebi um e-mail do Sérgio Cabral, que a... com quem eu dialogava muito, pois eu tinha uma coluna no *Estado de São Paulo*, então sobre políticas públicas, e a gente discutiu muito o problema da Dengue. Quando eu recebi o e-mail, eu vi... reconheci o... no *BlackBerry* lá...o... email dele e abri. E começa o Sérgio Cabral falando das escolas do Rio... Ai eu falei: mas que coisa gozada... ele está falando do município... o que que ele quer?... E no final era assinado pelos dois, me convidando para ser secretária de educação do município.

Ai eu respondi gentilmente que não... que eu... voltei pro Brasil, eu tô na Fundação Victor Civita de novo... eu não quero ir embora...to feliz...não sei o que... e, gentilmente... e falei: olha... a gente pode... a Fundação Victor Civita pode ajudá-lo. Dali a dez minutos toca o Eduardo Paes... que é um obsessivo... no bom sentido. Ele ligou e falou assim... Não, mas eu quero lhe convidar... Falei: bom, eu não o conheço, mas eu preciso lhe alertar que eu fiz campanha para o seu adversário. Eu ajudei... porque eu... eu assim... eu já ajudei gente de todos os partidos... mas é de acordo com o que eu acredito... eu ajudei...eu acho... sou amiga do Gabeira. E ele falou: eu também... também sou amigo do Gabeira. Eu falei: sim, mas é... eu não... Não, não, não...eu quero que você venha... Eu falei: eu não posso ir... mas, eu vou fazer uma contraproposta: A fundação Vitor Civita prepara um programa de graça para você do que você deveria fazer para melhorar a educação no Rio de Janeiro e eu te levo ai e apresento. Então, topado! Terça feira você pode vim?...isso era uma sexta. Bom, eu fui para São Paulo... vim... voltei para São Paulo, preparamos um programa, a equipe toda da Fundação... maravilhosa..., fui para o Rio, apresentei o programa, ele se deteve em vários pontos, se interessou e falou... Ótimo, adorei, agora vem e assume.

Na continuação da fala da secretária, a indicação de que ela não queria assumir a pasta da educação da cidade do Rio de Janeiro, tentando até desestimular as investidas do prefeito eleito, exigindo como condição que não tivesse nenhuma indicação política para qualquer cargo na SME/RJ.

Eu falei: o senhor não entendeu, eu não vou poder vir assumir... Ai ele falou: ponha na mesa as suas condições! Eu falei: eu não tenho condições. Mas não, não, não..., mas põe... Ai eu falei: vou falar uma coisa bem biruta, ai ele não vai aceitar e pronto: a minha condição é que não tenha - porque imagina a máquina para 1062 escolas - nenhuma indicação política. Isso eu sei que é quase impossível. Ele falou: tá topado! Eu falei: não, não, não... o senhor não entendeu... Quando tiver a negociação na Câmara de Vereadores que vão querer... eu não... não vou aceitar nenhuma indicação política. Ai ele falou: ei ... tá topado!

(...) Em todo o caso, foi assim que eu acabei parando lá e não me arrependi nenhum minuto. E até agora o prefeito tem sido firme! Eu fiz um teste... assim... de fogo com ele... essa semana... que eu troquei três pessoas por outras três técnicas e ele ... (fazendo gesto de silêncio com os dedos das mãos correndo pelos lábios). E teve que ser uma operação rápida por conta da Câmara de Vereadores para não gerar expectativa em ninguém... e eram cargos de muito poder, que eram os coordenadores regionais de educação. E numa cidade deste tamanho, coordenador regional tem muito poder. Então eu... eu to contente, por enquanto.

A longa narrativa da secretária de educação Cláudia Costin oferece pistas saborosas sobre a maneira como alguns políticos definem seus “projetos” e “plataformas” eleitorais para áreas tão importantes como a educação pública. A aproximação do prefeito eleito com a sua futura secretária de educação fora realizada somente após a vitória eleitoral, indicando a falta de debates sobre os rumos que se pretendia para a educação carioca e evidenciando o objetivo de resolver o “problema da educação” pela via gerencial.

Ao lado da ausência de qualquer projeto educacional sobre pasta da educação, outro aspecto a ressaltar, e esse mais grave, é a naturalidade como a futura secretária, antes de aceitar o cargo, apresenta uma contraproposta diante da insistência do prefeito Eduardo Paes em tê-la como secretária de educação. É no mínimo estranho que um assunto tão sério como a produção de um projeto político para a educação a ser implementado na maior rede pública municipal de ensino da América latina, possa ser “preparado” de uma sexta-feira para a terça-feira seguinte, de dentro de uma fundação privada, como a Fundação Victor Civita. A ausência do debate democrático na “produção” de um projeto, realizado por especialistas de uma empresa privada de São Paulo e sem nenhum escrutínio escolar ou consulta a pessoas que conhecem as características e principais dilemas da educação carioca, anunciava e evidenciava muito do *modus operandi* da nova secretária de educação, em relação à gestão pública da educação.

Um pouco do que pensa a atual secretária de Educação Cláudia Costin, pode ser captado a partir da leitura de alguns artigos publicados no site do Instituto Millenium²⁶ (Figura 3).

²⁶ Segundo o site do instituto, o Instituto Millenium é uma entidade sem fins lucrativos, considerada Organização da Sociedade Civil de Interesse Público e sem vinculação político-partidária que promove valores fundamentais para a prosperidade e o desenvolvimento humano da sociedade brasileira. Formada por intelectuais, empresários e acadêmicos, busca difundir conceitos como **liberdade individual, propriedade privada, meritocracia, estado de direito, economia de mercado, democracia representativa, responsabilidade individual, eficiência e transparência**. O objetivo do Instituto é atingir a opinião pública, conscientizando-a sobre os valores que considera primordiais para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento do país. O Instituto Millenium acredita que a disseminação desses princípios pode promover a construção de ambientes institucionais adequados ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, a alocação eficiente e sem desperdícios dos recursos e assegurar que o governo se concentre na eficiência de suas funções básicas, reconhecendo seus limites, sem privilegiar indevida e injustamente pequenos grupos. Para a difusão dos valores, o Instituto Millenium conta com a contribuição de uma ampla rede de especialistas de diferentes áreas. A organização também atua por meio da publicação de artigos nos principais veículos de comunicação do Brasil e no site do Instituto, da promoção de eventos e do investimento em pesquisas de opinião.



Figura 3 - Página da Secretária de Educação Cláudia Costin no site do Instituto Millenium.

No artigo “Educação como caminho” (COSTIN, 2009a.) - um dos primeiros artigos da Cláudia Costin como secretária de educação – é explicitada a sua confiança na diferença que uma boa gestão faz em qualquer política pública. Para a secretária “a despeito de dificuldades e da configuração do nosso sistema político, é possível melhorar a qualidade de vida do cidadão, finalidade última da ação do Estado”.

Esse artigo abre uma série de outros textos de divulgação das ideias de Cláudia Costin no início de sua gestão a frente da SME/RJ. Nele é circunscrito um dos desafios do salto na qualidade da educação das escolas do sistema de ensino que, isolado de todos e quaisquer componentes das suas condições de trabalho, seria alvo de alguns dos vetores da política pública de melhoria do ensino oferecido nas escolas municipais.

Mas, de todas as políticas públicas, uma tem potencial maior de criar oportunidades, especialmente se combinada com crescimento econômico: a educação. (...) O fator mais decisivo, porém, no ensino oferecido pelo poder público, é o da qualidade para todos. (...) Há muitos problemas que devem ser enfrentados para que isso seja possível. Um deles é a formação inadequada do professor. No Brasil, muitos professores saem inseguros das faculdades, sem saber o que e como ensinar em sala de aula. (...) Além de despreparado, o professor é pouco valorizado e tem sua autoridade posta em xeque. Pode-se supor que a desvalorização advém da pouca formação. Em parte, isso é verdade, mas não é toda a verdade. A desvalorização veio, em muitos países, juntamente com o esforço de dar acesso às escolas a um grupo cada vez maior de crianças, e ao grande número de vagas correspondeu uma perda de valor social e uma redução dos salários (dada a lei da oferta e da procura). Ao mesmo tempo, uma associação do professor com uma categoria artificial de “trabalhadores da educação”, feita por alguns sindicatos, como corretamente questiona Rubem Alves em seu magnífico Conversas com Quem Gosta de Ensinar, trouxe-lhe uma queda no prestígio de que anteriormente gozava.

O texto é revelador daquilo que é, para a secretária de educação, um dos problemas da baixa qualidade da educação pública: a suposta deficiência na formação do(a) professor(a).

Para Cláudia Costin, a própria desvalorização do professor seria reforçada por conta dessa suposta deficiência na formação e por outras teses como a vinculação “artificial” de sua imagem como “trabalhador da Educação”, bem como pela universalização e massificação do ensino, evocando, inclusive, o peso da lei da oferta e da procura no processo de redução no valor social do professor.

Além dessa associação do elemento docente aos problemas da baixa qualidade da educação pública, em contexto de universalização do Ensino Fundamental, a secretária de educação soma, no mesmo artigo,

o reduzido repertório cultural das famílias, o imediatismo nas políticas públicas, a baixa atenção aos problemas de saúde na primeira infância. No caso do Rio de Janeiro e de algumas grandes cidades, a violência dentro e fora da escola vem-se somar a esta triste situação. Uma criança continuamente exposta à verdadeira guerra civil que nos impôs o narcotráfico tem certamente mais problemas de aprendizagem do que seus colegas fora de áreas de risco social. Para além de bloqueios cognitivos a que está sujeita, acaba contando também com maior absenteísmo do professor e desorganização do ambiente escolar. Mas é esta criança que mais precisa das oportunidades que a escola pode criar.

Para Cláudia Costin, era com o olhar dirigido a essas crianças e com o horizonte das estratégias para a melhoria da qualidade na educação, que ela partia para o Rio de Janeiro,

para cuidar da educação desta e das demais crianças, um caminho: capacitação e valorização de professores, estabelecimento e monitoramento de metas de aprendizagem por escola, recuperação de quem ficou para trás e fortalecimento de creches e pré-escolas, para diminuir as diferenças oriundas de classe social no desempenho do primeiro ano. Com isso as escolas do Rio poderão formar jovens que ingressem preparados no ensino médio, para se tornarem profissionais e cidadãos aptos a fazer escolhas informadas.

Apesar da existência dos problemas que apontou para destacar o estado da “qualidade” na educação pública, a secretária Cláudia Costin (2009c), em outro artigo, “Parceria vital”, publicado no jornal *O Globo* e republicado no site do Instituto Millenium, aponta determinados avanços inequívocos na superação desses problemas no Brasil e os desafios da nova gestão da SME/RJ para ampliar esses “avanços”, em alinhamento contextual, no solo municipal:

conseguiu-se universalizar o acesso ao ensino fundamental, introduziu-se uma cultura de avaliação e a sociedade civil começou a acompanhar o alcance das metas de desempenho das escolas. Ainda falta muito para assegurar a manutenção dos avanços e melhorar a qualidade: fortalecer os currículos, valorizar a profissão docente e investir em capacitação, e garantir reforço escolar às crianças que não aprendem.

A princípio, observa-se que o Projeto SQEC vai se delineando nesse “ajuste contextual” com tendências já verificadas em nível nacional, instalando a qualidade educativa

como objetivo principal, e os resultados dos dispositivos nacionais e locais de avaliação, como indicadores da mesma. É sinalizado, a partir do que chama de “cultura de avaliação”, outro elemento fundamental do processo de recontextualização das políticas sobre os novos modos de governança dos sistemas educativos: o acompanhamento da política educacional pela “sociedade civil”, enquanto instância de “monitoramento” de políticas públicas. Nesse sentido, registram-se a assinatura do termo de adesão às metas do Movimento Todos pela Educação²⁷, ainda em janeiro de 2009 e a “parceria” com Movimento Parceiros da Educação Carioca²⁸ em março do mesmo ano.

Retomando o artigo “Educação como caminho” (COSTIN, 2009a), podem-se perceber algumas das referências que a mobilizam para pensar a educação e sua tradução em política pública, a partir dos desafios do cargo que assumira em 2009. Para a secretária “trata-se de uma tarefa muito instigante, para a qual minha atuação como vice-presidente da Fundação Victor Civita e a participação no Comitê Técnico do movimento Todos pela Educação ajudaram a me preparar”.

Analisando os compromissos assumidos pela SME/RJ ao consorciar-se com estas entidades da “sociedade civil” a partir de 2009, Henrique de Nazareth e Renata Souza (2009), chamam a atenção para o ideal educacional em jogo.

Há de se notar a ausência de educadores e pesquisadores da área da educação, pois a própria composição do conselho (Parceiros da Educação Carioca) nos dá pistas para compreender qual é o ideal educacional que está por trás do nobre objetivo de “garantir a qualidade da educação”. Mesmo sem recorrer a outros materiais para maiores análises, podemos considerar que são objetivos mercantilistas que embasam essa entidade e que nenhuma atenção será empenhada à cultura e o cotidiano escolar. A assinatura do termo de adesão do Todos pela Educação e a participação na reunião dos Parceiros da Educação Carioca expressam muito além do compromisso da SME-RJ com as metas e objetivos desses movimentos, demonstra qual é a concepção de educação de qualidade que a secretaria baliza suas ações. (2009, p. 7).

Avaliando suas referências em educação a partir da sua formação, sua história profissional, sua atuação na esfera pública e seus vínculos com determinadas entidades como o Instituto Millenium, o Movimento Todos pela Educação, o Parceiros da Educação Carioca e

²⁷ O Movimento Todos pela Educação, do qual a secretária Cláudia Costin é membro, é composto por “representantes da sociedade civil, educadores, organizações sociais, iniciativa privada e gestores públicos de Educação [e] tem como objetivo contribuir para que o País consiga garantir Educação de qualidade para todos os brasileiros”. As metas do Todos pela Educação são: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos e; investimento em Educação ampliado e bem gerido. Cf. dados fornecidos pelo site do movimento, disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/QuemSomos.aspx>. Acesso em 29 dez/2011.

²⁸ O movimento *Parceiros da Educação Carioca* é caracterizado como um conselho da sociedade civil com vinte e duas pessoas em sua composição, entre elas “o ex-prefeito Israel Klabin, o professor da FGV Marcelo Neri, o escritor Simon Schwartzman, o consultor da Cesgranrio Rubem Klein, os economistas Maria Silvia Bastos e André Urani, e o diretor da TV Globo Luís Erlanger” (O Globo, edição de 07/03/2009).

a Fundação Victor Civita, pode-se perceber muita coerência com as futuras ações pedagógicas e administrativas presentes no Projeto SQEC. Um projeto que começava a ser desenhado em uma mesa de poucas cadeiras, sendo, ao menos em uma delas, marcado com a incorporação de um novo ator à definição de políticas educativas, ou seja, as entidades do chamado terceiro setor. Esta presença na produção do texto político se desdobrará para uma forte participação na gestão do pedagógico na atual SME/RJ.

Dessa forma, a política educacional carioca era instaurada como uma experiência débil democraticamente, desconsiderando a importância da construção de um consenso com a comunidade escolar que, em primeira e última instância, efetiva a política no cotidiano escolar. Se antecipando a um futuro inquérito sobre o espaço outorgado à comunidade escolar na formulação da política pública, a secretária Cláudia Costin encerra a discussão enunciando a existência cênica de um democratismo técnico, em que “conselhos” participam de uma “discussão” sobre a reforma, sem justificar os critérios de representatividade, muito menos a virtual potência consultiva dos conselhos formados. A transcrição de sua participação no seminário no CLP - Centro de Liderança Pública²⁹ - é revelador sobre a sua postura crítica em relação ao que chama pejorativamente de “assembleísmo” na ação pública.

Precisamos ter uma proposta clara de reforma, não dá para fazer assembleísmo, formular tudo em reunião com 30 mil professores, e, ao mesmo tempo, buscar conversar sobre essas questões. Criamos, basicamente, quatro conselhos: um conselho de professores, um de diretores de escola, um de pais de alunos e um de alunos. Uma vez por mês, me reúno com cada um desses grupos para discutir os caminhos da reforma e me aconselhar com eles. Além disso, abri meu e-mail a todos, caso o conselho não consiga dialogar com a ponta. Também tenho um conselho em cada coordenadoria regional de educação.

Com esses parâmetros no horizonte do planejamento de suas ações, a SME/RJ formalizava em seu *site* essa concepção de qualidade na educação na meta de todo aluno aprendendo cada vez mais e melhor e na idade adequada ao ano em que estuda. Para o alcance desse objetivo, evoca a necessidade de aprimoramento da qualidade do ensino das escolas públicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro a partir do desenvolvimento de projetos e ações coordenadas que favoreçam o sucesso escolar de todos os alunos matriculados na Rede, em consonância com a ideologia transnacional de maior eficiência nos sistemas educativos.

²⁹ A transcrição seguiu a narrativa gravada e filmada da secretária no Seminário "Liderando Mudanças Transformadoras na Educação Municipal" por ocasião do II Seminário de Liderança Política promovido em abril de 2009 em São Paulo pelo Centro de Liderança Pública (CLP) e disponível na web, que reuniu prefeitos e secretários de educação para falar de projetos inovadores nessa área e de liderança pública. A participação de Cláudia Costin abordou o tema: Formação de Equipe e Gestão de Conflitos. A secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro falou, na ocasião, dos desafios que enfrenta para implementar as mudanças na educação municipal carioca. As participações gerais estão disponíveis no site da CLP em: <http://clp.org.br/formacao/seminarios/liderando-mudancas-transformadoras-na-educacao> (acesso em 19 jan. 2012) e a participação na íntegra e isolada de Cláudia Costin, a partir do qual baseamos nossa transcrição. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SNWDt1S3h4U>. Acesso em: 23 jan. 2012.

2.2 A política educacional carioca e sua meta: o salto de qualidade na educação carioca

Saltar: v.int. 1. Dar salto(s). 2. Apear-se, descer. 3. Brotar; jorrar. T.d. 4. Galgar, dando salto(s). 5. Atravessar pulando. 6. Omitir (palavra, etc.) na composição tipográfica.
Salteador: sm. Ladrão de estrada; bandoleiro.

MiniAurélio. Século XXI, p. 621

Em 2009, no marco inicial da gestão Eduardo Paes na prefeitura do Rio de Janeiro, a SME/RJ elabora e coloca em curso políticas públicas de forte teor recentralizador, cujas intenções retóricas procuravam, além de servir a contingências políticas ávidas em estabelecer metas para melhorar a nota da educação pública municipal no IDEB, persuadir sociedade e educadores em torno da possível realização do mantra da secretária Cláudia Costin: “um salto de qualidade na educação carioca”.

A maior parte da política educacional carioca teve no Projeto SQEC um importante referencial retórico para efetivar um grande projeto integrado de intervenção envolvendo múltiplos programas, projetos e ações planejadas para o quadriênio de 2009-2012 que convergem para o objetivo de melhoria da qualidade do ensino oferecido às jovens e crianças matriculados na rede pública de ensino. Para balizar esse projeto e implicá-lo na maior rede pública municipal de ensino da América Latina, novos fundamentos político-administrativos foram adotados pelo atual governo municipal e a *qualidade da/na educação* - um dos conceitos em disputa de maior presença e continuidade no discurso educativo - tem suas dimensões restritas e despolitizadas a partir de marcos híbridos, neoliberais e neoconservadores, que circunscrevem o caminho constitutivo de uma “educação de qualidade”: uma educação que combina mecanismos de reforço e correção de fluxo escolar com avanços progressivos nos resultados de testes objetivos de múltipla escolha aplicados em toda rede municipal que atestariam que todo(a) aluno(a) está aprendendo cada vez mais e melhor e na idade adequada ao ano em que estuda.

Essa reapropriação conceitual do ideal de qualidade educacional, sintonizada com os valores mais conservadores em matéria de educação, é publicada como meta política possível de se tornar uma realidade no sistema de ensino carioca. A busca pelo aprimoramento da qualidade educativa das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, assim esvaziado de seus

significados mais progressistas, começava a ser projetado no plano discursivo e nos circuitos burocráticos e escolares de maneira ostensiva e autoritária. A estratégia buscava legitimar certos cursos de ação das propostas de mudanças instituídas pela SME/RJ, a partir das quais professores, alunos e famílias são chamados a se engajarem nestas ações, de preferência sem nunca chegar a colocá-las em questão.

A defesa da qualidade da educação foi, portanto, um importante expediente para iniciar, a partir de 2009, toda uma reformulação do projeto pedagógico da rede de educação pública do Rio de Janeiro. Essa reformulação foi enunciada no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009-2012) (PEPCRJ)³⁰ para a Área de Resultados – Educação, em que, a partir de um diagnóstico, são definidas, em sequência, as diretrizes, as metas e as iniciativas estratégicas para o setor educativo.

Nesse PEPCRJ foram traçadas as diretrizes da educação, nos seguintes termos:

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO

- Construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental e na educação infantil.
- Ampliar o atendimento em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente adequado à criança em seus primeiros anos de vida, com reflexo em seu desenvolvimento físico e mental.
- Capacitar e treinar os professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias e construindo, em parceria com universidades e outras entidades, um ambiente moderno e amigável para o ensino a distância. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 45).

O desenvolvimento do PEPCRJ considerou o Projeto SQEC articulador de um “processo pedagógico modelo” para garantir um padrão de excelência no ensino fundamental e na educação infantil. O forte investimento em um discurso de defesa da qualidade do ensino veicularia que a excelência educativa se alcançaria através da ênfase na aprendizagem dos(as) estudantes, no acesso e na permanência e no alcance de índices de desempenho em exames de larga escala. Desde o início do processo de efetivação do Projeto SQEC, a gestão da SME/RJ foi coerente com esses propósitos e direcionou as escolas ações de realfabetização, reforço escolar e de correção do fluxo escolar dos alunos da rede pública de ensino, quase todas delegadas a representantes do mercado, subvencionados com grandes fundos públicos.

³⁰ A maior parte das ações desse projeto de reformulação foi enunciada no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (PEPCRJ). O Plano Estratégico apresenta a visão de futuro da prefeitura para as chamadas “10 áreas de resultados”, sendo a Educação uma delas. O Plano Estratégico estabelece um diagnóstico e define, em sequência, as diretrizes, as metas e as iniciativas estratégicas de cada uma das 10 áreas de resultado. Assim, tal plano foi construído a partir da realização de um breve diagnóstico que identificou os principais desafios e oportunidades das dez áreas de resultado do governo. A partir deste diagnóstico, foram articulados os objetivos centrais do governo e as diretrizes para cada área de resultado. Em seguida, essas diretrizes setoriais foram traduzidas em metas específicas e mensuráveis a serem alcançadas durante o governo. Por fim, as iniciativas estratégicas representam o caminho pelo qual o governo pretende cumprir, de forma efetiva, os compromissos firmados nesse plano com a população. Registra-se que, confiando na hipótese de alcançar um segundo mandato, a partir das eleições desse ano de 2012, o prefeito Eduardo Paes, lançou o Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2013-2016), em que anuncia a segunda etapa do Projeto SQEC.

As metas da educação a partir do desenvolvimento do Projeto SQEC foram enunciadas no PEPCRJ, nos seguintes termos:

METAS DA EDUCAÇÃO

- Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011.
- Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012.
- Criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012.
- Garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2012 estejam alfabetizadas.
- Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 47).

Em síntese, a melhoria da qualidade educação se expressa, fundamentalmente, pela elevação do desempenho das escolas públicas no IDEB; pela incrementação da oferta de vagas em creches e em educação infantil e do reforço da equipe destas unidades com a entrada de professores de Educação Infantil; pela garantia da alfabetização das crianças com 7 anos e pela redução das taxas de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º anos.

Pela confrontação com as diretrizes traçadas para a educação carioca, essas metas seriam alcançadas: (i) com a construção de um processo pedagógico considerado modelo; (ii) com o estabelecimento de padrões de excelência no ensino fundamental e na educação infantil; (iii) com a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas em um ambiente adequado e inovador, a partir do desenvolvimento de uma nova política para a Primeira Infância, os Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e (iv) com a capacitação e treinamento dos professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias e firmando parcerias com universidades e entidades privadas.

É importante destacar que o Projeto SQEC vinculou a justificativa das metas e diretrizes de ação da política educativa à promoção de uma educação de resultados, que testemunharia que os indivíduos estão se apropriando dos conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A lógica imposta é que o simples alcance das metas estabelecidas seria suficiente para validar e legitimar a eficácia da política educacional na evolução das performances escolares, reforçando um novo senso comum em torno do que seria uma escola ou um(a) professor(a) eficaz e eficiente. Esse modelo de excelência escolar encontraria seu ponto de estabilização quando a ação de seus agentes sociais for coordenada para responder mais prontamente à crítica capitalista da escola que preconiza a necessidade de reverter o que qualificam de “desajuste” entre as demandas contingenciais do aparato produtivo e a formação dos egressos do sistema de ensino. O objetivo maior é propagar a ideia de que o processo de escolarização de crianças e jovens, submetidas a essas demandas

de ajustamento contínuo do âmbito educativo, permitir-lhes-iam alcançar maiores níveis de participação política, social e econômica num instável mundo globalizado.

Tomando a forma como a missão da política educacional do município do Rio de Janeiro é expressa e disponibilizada na apresentação da SME/RJ em seu site institucional, ficam mais claros os pressupostos de base do projeto SQEC.

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos ³¹.

As expectativas e promessas da política educacional, expressadas nesses termos, apresentava a nova gestão da SME/RJ assumindo-se como vetor essencial no processo de introdução de melhorias da qualidade dos processos e produtos educativos. Nos pronunciamentos públicos, nos expedientes de comunicação internos ao sistema escolar e nos textos jurídico-normativos de tipo injuntivo produzidos em diversas instâncias de órgãos de controle, de coordenação e de comunicação da SME/RJ, a recentralização da política educativa se converte numa modalidade de atuação tecnocrática, caracterizando uma forma de governar a educação marcada por novas pautas de redistribuição de autoridade, de exercício do poder por parte do Estado e de administração da autonomia nos sistemas educativos.

A conduta efetiva de recentralização por parte da SME/RJ ficava evidente no desenho e nos processos de atuação operacional dos seus projetos e ações. Traço distinto na administração das diversas ações e projetos que inundam a arena educacional tem sido, além da pouca interação ao escrutínio local, o próprio ímpeto da reforma, orientado por um ritmo intenso, simultâneo e atribulado das ações e demandas da SME/RJ que se movimentam em direção das escolas sob a pressão de prazos, cujo efeito é, muitas vezes, o aumento do estresse docente e do corpo administrativo e a deterioração das condições de trabalho da equipe escolar. Todas essas iniciativas necessitam ser urgentemente objetivadas pela investigação educativa, questionando não só a forma autoritária como estão sendo encaminhadas, mas também analisando os seus múltiplos efeitos no terreno escolar. Estas ofensivas tecnicistas e recentralizadoras passam, então, a reconfigurar a rotina escolar das unidades de ensino através de iniciativas como:

³¹ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

- * a introdução de projetos de reforço e de correção de fluxo escolar que introduzem nova sistemática na rotina administrativa escolar, incidindo fortemente nos processos de (re)enturmação e movimentação discente;
- * a construção de Orientações Curriculares e o estabelecimento de metas e objetivos detalhados e planejados por bimestre, configurados por descritores, indutores de um currículo “mínimo”³², de bases cognitivistas, e ao custo de seu alinhamento a testes padronizados, desconectados das opções político-pedagógicas do ainda em vigor, mas desprezado, Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM);
- * a remessa às escolas de dispositivos de ensino, pretensamente eficazes em si, como os Cadernos de Apoio Pedagógico e de Exercícios, também planejados por matéria e por bimestre que demandam do docente conversão para um trabalho mecânico e acrítico;
- * a ingerência externa sobre/na avaliação escolar com introdução de rotinas de exames externas e internos elaborados ou não pela SME/RJ, superpostos às AEs nacionais, e inseridas no calendário letivo, para medir se os estudantes estão atingindo os objetivos curriculares e metas propostas.

Desta maneira, a SME/RJ projetava o enfrentamento dos “desafios” que a educação carioca colocava no início da nova gestão. Ainda não havia clareza, naquele momento, se a meta era o salto (processo) ou a altura do salto (produto). A qualidade da/na educação reduzida nestas ações de política educativa, mais uma vez, desconsiderava os reais desafios da tarefa de reconciliar o acesso (equidade) escolar com a qualidade, quando aquele veio, historicamente, antes desta.

³² O chamado currículo “mínimo” quase sempre resulta, no final das contas escolares, em um currículo “máximo”, seja por seu caráter excludente, discriminador, pouco flexível e uniformizador, seja por não ceder espaço à conformação de currículos inovadores (e concorrentes), já que positivado pelos materiais didáticos e dispositivos avaliativos que o corroboram, constringendo os tempos escolares e o(a) professor(a) a se adequarem “ao máximo” ao currículo mínimo.

2.3 A partida para o salto: o diagnóstico da crise com favas contadas

Em essência temos vindo a testemunhar um complexo processo em que o Estado atribui às escolas, pais e crianças a culpa das desigualdades explícitas quer nos acessos, quer nos resultados, desigualdades que o Estado promete eliminar. É evidente que esta estratégia é parte integrante de um processo mais amplo em que os grandes grupos económicos dominantes se desresponsabilizam dos efeitos maciços de desigualdades que as suas decisões provocam, culpabilizando o Estado. O Estado encontra-se assim perante uma verdadeira crise de legitimidade. Daí que não seja de estranhar que o Estado procure exportar a crise para fora de si própria.

(APPLE, 2010, p. 113).

As análises de políticas educativas e as avaliações frequentes do sistema escolar insistem em seu fracasso sem chegar a interrogar-se em que limites humanos operam tanto o sistema quanto as políticas e, sobretudo, os educandos.

(ARROYO, 2006, p. 126)

Ao assumir, a nova secretária da educação, Cláudia Costin, anuncia a pretensão de rever o sistema de ensino e realizar uma diagnose da situação de aprendizagem dos alunos das escolas públicas da rede municipal para dar a partida para o salto de qualidade na educação carioca.

Na “revisão” do sistema, a SME/RJ anuncia a manutenção do sistema de ciclos nos dois primeiros anos do primeiro segmento (1º ao 5º ano do EF) e a volta ao regime serial para os demais anos do EF. A progressão continuada designada como “aprovação automática” foi descontinuada. Era cumprida a (única) promessa de campanha para a educação, do então candidato a prefeito Eduardo Paes, através do primeiro decreto do seu mandato eletivo.

O fim da progressão continuada e a suspensão de um dos seus efeitos - a aprovação automática - abria caminho, segundo Cláudia Costin, em artigo “Qualidade é fundamental” do Jornal *O Dia*, republicado no site do Instituto Millenium, “para uma revalorização do esforço e da melhoria da aprendizagem das crianças” (2009d). Vale a pena, nesse sentido, o registro do decreto que inaugura a vasta produção legislativa do executivo municipal em relação à educação e que revoga o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, instituinte do sistema de “progressão automática” no âmbito do Município do Rio de Janeiro.

DECRETO Nº 30340 DE 1 DE JANEIRO DE 2009

Revoga o Decreto 28.878, de 17/12/2007, que cuida da "aprovação automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente e,

CONSIDERANDO que o sistema de progressão continuada tem se mostrado inadequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal,

CONSIDERANDO ser imprescindível o estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar dos alunos municipais,

CONSIDERANDO que todos os alegados benefícios do regime de "aprovação automática" não se confirmaram na prática,

CONSIDERANDO a premente adoção de medidas tendentes ao resgate da qualidade do ensino público municipal,

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o Decreto "N" nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de "progressão automática" no âmbito do Município do Rio de Janeiro.

Art. 2º Cabe à Secretaria Municipal de Educação editar as normas regulamentadoras do novo modelo de organização da educação fundamental, respeitadas as peculiaridades da rede de ensino público da Cidade do Rio de Janeiro.

Parágrafo único. No prazo de 15 (quinze) dias, deve ser submetida ao Prefeito a definição do novo sistema de aprovação a ser adotado a partir do início do período letivo de 2009.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 1º de janeiro de 2009 - 444º de Fundação da Cidade.

EDUARDO PAES
DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 01.01.2009.

A transição para o retorno do regime seriado na rede contentou os professores e opinião pública em geral. Porém a secretária demonstrou preocupação por uma provável volta de uma cultura da repetência institucionalizada, estimulada por uma transição entre um regime que impedia a reprovação dos estudantes para outro que admitia a sua volta ao sistema. E medidas seriam tomadas para amenizar ou controlar esse efeito da volta do regime seriado.

Na fala da secretária³³, “ninguém gostaria de substituir a aprovação automática por reprovação automática”. A observação era bastante pertinente para as pretensões de melhorar os níveis de desempenho dos alunos cariocas e dar um salto em *uma* qualidade de ensino medida pelos índices federais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

³³ Cf. Artigo publicado no Jornal do Brasil, em 07/01/2010.

que considera no cálculo do IDEB a combinação do desempenho discente em exames de larga escala (Prova Brasil) com indicadores de reprovação e fluxo escolar.

Avançando no tempo, em um artigo para o jornal O Globo (04/01/11), em que apresentava o projeto Ginásio Carioca e realizava um balanço de quase dois anos de sua gestão a frente da SME/RJ, a secretária de educação Cláudia Costin, escorava o baixo desempenho dos alunos do 2º segmento (6º ao 9º ano) no IDEB justamente no aumento da reprovação nesse segmento.

No Rio de Janeiro, após o anúncio pelo prefeito Eduardo Paes do fim da aprovação automática e quase dois anos de esforço para dar um salto de qualidade da educação carioca, os resultados são surpreendentes, nos anos iniciais: a adoção de um currículo claro, acompanhado de provas bimestrais unificadas e reforço escolar estruturado, trouxe uma evolução importante no IDEB, índice que mede a aprendizagem do aluno e dados de repetência e evasão. Esse sucesso não se repetiu, na mesma medida, nos anos finais. Do 6º ao 9º ano tivemos melhorias importantes na Prova Brasil, mas esse resultado positivo foi suplantado pelo aumento em 366% na taxa de reprovação. Além disso, as notas, embora melhores que em 2007, ainda deixam a desejar.

O início do ano letivo de 2009 é marcado pela orientação da SME/RJ às escolas para realizarem, por um período de 45 dias, uma revisão de Português e Matemática, considerando conteúdos que deveriam ser de domínio dos alunos em cada série do ensino fundamental. A SME/RJ já anunciava, nessa ocasião, o recurso do reforço escolar como a grande novidade do início de sua gestão. Ao final desse período, duas provas de diagnose foram aplicadas para o levantamento do diagnóstico do nível de aprendizagem dos(as) estudantes.

Um primeiro exame foi aplicado aos 211 000 alunos do 4º ao 6º ano, com idade entre 9 e 11 anos para avaliar níveis de alfabetismo e identificar os analfabetos funcionais que seriam atendidos em turmas separadas. Outro teste, com questões de português e matemática, aplicado a todos os 720 mil estudantes de todos os anos de escolaridade, para avaliar defasagem de conhecimentos nessas duas áreas do currículo e estabelecer aqueles(as) que precisariam de aula de reforço no contraturno do horário escolar.

Os resultados dessas duas avaliações permitiram a construção de um mapeamento das principais debilidades da educação carioca e dos “desafios” a serem enfrentados pela nova gestão da SME/RJ.

A leitura da avaliação indicou um estado alarmante de analfabetismo funcional entre aproximadamente 28 mil estudantes da rede. Também foi identificada uma situação em que quase 40% dos alunos apresentavam defasagem escolar em matemática e 20% em português, reiterando e reforçando a fala da secretária da necessidade de instituir programas de reforço para diminuir o déficit de aprendizagem.

Esse diagnóstico foi amplamente divulgado nos meios de comunicação, acrescentado de estudos sobre dados extraídos a partir de pesquisas da avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), da Prova Brasil e da Provinha Brasil. Segundo Talita Pereira e Luciana Seixas (2012), em uma das poucas análises sobre a atual política educativa carioca, os resultados que assinalavam as dificuldades de leitura, escrita e matemática em uma parcela considerável dos(as) estudantes, foi uma das justificativas para o projeto que tem sido o carro-chefe da SME/RJ, o Projeto SQEC.

Essa avaliação negativa do estado da educação básica na rede municipal de ensino foi utilizada como base de um diagnóstico mais qualitativo da educação carioca, presente no PEPCRJ (2009-2012).

DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO

- A implantação da “aprovação automática” provocou uma queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental.
- Há uma histórica falta de investimentos e projetos voltados para a educação infantil.
- A rede sofria pela ausência de um projeto pedagógico modelo.
- Professores encontravam-se desmotivados, sem treinamento contínuo e orientação pedagógica efetiva.
- Há uma histórica falta de professores em algumas disciplinas bem como coordenadores pedagógicos, pessoal administrativo e de apoio (inspetores, merendeiras, etc.).
- Há baixíssimo envolvimento dos pais no processo educacional.
- Muitas crianças têm graves problemas de aprendizado por suas circunstâncias sociais e dificuldades de saúde.
- Há um histórico desequilíbrio geográfico na oferta de vagas (zona Oeste e comunidades são prejudicadas).
- Algumas escolas sofrem com problemas frequentes de segurança (RIO DE JANEIRO, 2009, p.44).

Conforme indica Vitor Paro (2007, p. 15), quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. Manipular essa insatisfação e “atestar” a baixa qualidade do ensino público municipal carioca através de uma AE, naqueles momentos iniciais de legitimação da nova gestão, constituiu-se em uma necessidade básica para a configuração de toda política educacional que se queria implementar nas escolas da rede municipal.

Em primeiro lugar, essa estratégia de legitimação ofereceria a sociedade, já algo desencantada em sua confiança na educação pública, um “diagnóstico” de partida do “estado” da qualidade do ensino público, dissimulado em favas contadas de uma educação escolar em

crise e ineficiente, sem precisar enfrentar a complexidade das questões estruturais que conduziram e ainda induzem a resistente continuidade desse quadro.

Ao mesmo tempo, acrescentaria outro importante aspecto para valorização da ação política que se iniciava: a construção de uma espécie de “vara” comparativa para garantir, mesmo que virtualmente, o “salto de qualidade” da educação carioca anunciada como objetivo da política educativa municipal. Infelizmente, como afirma Apple (2010, p. 111), atualmente é muito frequente que as formas mais usadas para avaliar o “sucesso” das reformas educacionais se traduzam nos resultados de exames estandardizados.

Diante de um sistema de ensino ainda carente de séries históricas sobre a avaliação de sua “qualidade educacional”, esse diagnóstico negativo significaria inaugurar por baixo uma série inicial de referência. A partir daí, essas séries seriam alimentadas por indicadores quantitativos dos resultados de exames estandardizados externos a partir do qual a pretensa eficácia da política pública na solução dos “aferidos” problemas de “qualidade” da educação pública se comprovaria a todo o momento mediante operações comparativas dessas referências com os novos indicadores do “milagre” da melhoria da escola municipal.

A “sinalização” da “crise” com a divulgação de resultados de uma AE exibidos como “dados” alarmantes do nível de aprendizagem dos estudantes da rede municipal pode ser compreendida como uma hábil estratégia para reduzir a complexidade da questão da avaliação da qualidade do ensino em múltiplos contextos escolares a uma AE baseada em testes de larga escala.

Como bem lembra Michael Apple, “só se centrarmos as nossas atenções nos resultados das avaliações é que podemos ignorar algumas transformações realmente profundas, muitas delas preocupantes” (2010, p. 112). Ocupando um bom espaço nos pronunciamentos públicos da SME/RJ junto a órgãos de comunicação nos primeiros meses da nova gestão, o “quadro” da educação pública reduzido aos resultados da AE abriu, de fato, oportunidade política para legitimar a pavimentação de uma política educativa cujas medidas seriam apresentadas como a panaceia para solucionar os problemas de aprendizagem e superação da baixa qualidade do ensino na/da escola carioca.

2.4 O espaço privado do salto: o mercado na escola pública carioca

Está-se empresariando o sistema educativo. Este é um movimento de privatização indireta, não necessariamente relacionada com a titularidade do serviço, mas com o funcionamento do mesmo.

(ÂNGULO RASCO, 1999, p. 31)

De fato, a distinção público/privado parece-me absolutamente inadequada para captar as complexidades das mudanças a que os sistemas educacionais vêm sendo submetidos. [...] O que está em jogo não é tanto um deslocamento direto do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continua a ser essencialmente sistemas educacionais estatais.

(DALE, 1995, p. 138)

É recorrente na ação pública da nova gestão da PCMRJ a defesa da lógica de que é conveniente e vantajoso à Administração ampliar o número de parceiros³⁴ executores dos serviços públicos. Ampliou-se, de fato, desde o começo da gestão Eduardo Paes em 2009, os espaços de privatização indireta na ação pública, dentro do que se convencionou chamar de parceria público-privado.

Na análise de Pascale Garnier, (2011), de fato, os termos “parceria” e “rede” dão testemunho de uma profunda transformação das políticas públicas em matéria de educação. Na perspectiva de uma “escola aberta”, verifica-se “a preocupação em conjugar eficácia, racionalização e rentabilidade dos sistemas educativos com uma permeabilidade crescente das fronteiras entre serviços públicos e serviços focalizados em uma atividade lucrativa” (GARNIER, 2011, p. 622).

David Chaves, um dos poucos pesquisadores a problematizar a entrada do terceiro setor na gestão das políticas públicas durante a administração de Eduardo Paes na prefeitura do Rio de Janeiro, avalia que um dos pilares de Eduardo Paes, em sua campanha, foi a necessidade urgente de reformas na educação municipal, diagnosticada pelos novos membros da secretaria municipal de educação, com o objetivo de promover maior eficiência na execução das políticas públicas na área educacional (CHAVES, 2010, p.1). O autor se refere

³⁴ Na análise de Pascale Garnier, (2011), de fato, os termos “parceria” e “rede” dão testemunho de uma profunda transformação das políticas públicas em matéria de educação. Na perspectiva de uma “escola aberta”, verifica-se a preocupação em conjugar eficácia, racionalização e rentabilidade dos sistemas educativos com uma permeabilidade crescente das fronteiras entre serviços públicos e serviços focalizados em uma atividade lucrativa.

ao compromisso da atual gestão da prefeitura com organizações educacionais do “Terceiro Setor”³⁵ que são chamadas a executarem políticas públicas, destacadamente, na educação formal em regime de parceria público/privadas.

Dessa forma, o diagnóstico negativo da aprendizagem da rede pública municipal de ensino e sua ampla divulgação mediática abriu também a oportunidade para realizar custosas “parcerias” público/privadas³⁶ para atingir o prometido salto de qualidade na educação carioca.

A participação e atuação dessas entidades privadas na execução de políticas públicas municipais encontrou fecundo terreno de oportunidades com a aprovação, em maio de 2009, da lei municipal que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS)³⁷. Segundo David Chaves (2010, p. 11), o Poder Executivo Municipal do Rio de Janeiro foi autorizado a estabelecer contratos de parcerias público/privadas para a atuação de entidades sem fins lucrativos na gestão e execução de programas setoriais de governo, entre eles os educacionais. Esta lei municipal, em seu artigo 5º §2º, estabelece que o regime de contratação das Organizações Sociais dar-se-á em conformidade com os casos específicos onde a licitação é dispensada.

De acordo com os dispositivos da Lei nº 5.026 de 19 de maio de 2009, em seu artigo 1º, o Poder Executivo poderá qualificar como OS as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura, à saúde e ao esporte, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei. Isso significa que são consideradas Organizações Sociais no âmbito da PCRJ as entidades cujos pedidos de qualificação forem deferidos, estando aptas a assinar contrato de gestão com a Administração municipal na área de atuação em que forem qualificadas.

³⁵ Para David Chaves (2010, p.2) apoiando-se em estudos de Haddad e Oliveira (2001) e Montañó (2007), o conceito de “Terceiro Setor”, cunhado pelo norte americano John Rockefeller II, seria composto por ONG’s (organizações não-governamentais), clubes, sindicatos, fundações ligadas a empresas privadas, entidades filantrópicas, igrejas e bibliotecas comunitárias. Tanto o termo “Terceiro Setor” como a expressão “Parcerias público/privadas” serão analisados sob a ótica do contexto das estratégias do sistema capitalista que passava, a partir da década de 1970, por uma fase de reordenação. Essas estratégias visavam estimular a promoção de um novo papel do Estado na execução de políticas públicas, em função de uma suposta incapacidade na prestação de serviços públicos. Em função dessa reestruturação, fazia-se necessário compensar a suposta incapacidade do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor) de atenderem às demandas sociais; assim, a sociedade civil é chamada para executar as políticas públicas, principalmente na área social, em parceria com o Estado.

³⁶ Registra-se que, apesar da maioria das parcerias da SME/RJ serem com entidades do terceiro setor, algumas envolvem também agentes públicos, como lembram Talita Pereira e Luciana Seixas (2012, p.83). As autoras lembram o caso da parceria com o Projeto Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) voltado para capacitação dos(as) professores(as) de matemática.

³⁷ Cf. a Lei n.º 5.026, de 19 de maio de 2009, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 30.780, de 2 de junho de 2009.

Para disciplinar a contratação e a celebração de convênios com fundações privadas de direito privado no âmbito do Município do Rio de Janeiro é instituída a Comissão de Qualificação de Organizações Sociais³⁸ (COQUALI).

A COQUALI tem a competência de deliberar, especificamente, sobre os requerimentos de qualificação (e, eventualmente, sobre de desqualificação) dessas entidades privadas como OS para contratação pelos órgãos da Administração direta e indireta da PMCRJ para apenas uma única área de atuação, entre as abaixo definidas:

- I - Educação;
- II - Saúde;
- III - Cultura;
- IV - Esporte e lazer;
- V - Assistência social;
- VI - Meio ambiente;
- VII - Desenvolvimento tecnológico.

Na prática, diversos equipamentos públicos municipais passaram a ser geridos por OS, após um processo que inclui:

- o deferimento da COQUALI do requerimento para a entidade ser qualificada como OS;
- o concurso e a habilitação em processo de seleção das propostas pela PMCRJ;
- a assinatura de um contrato de gestão³⁹ que discriminará as atribuições, responsabilidades e obrigações do Poder Público e da entidade contratada.

³⁸ A COQUALI, sob a presidência do primeiro, terá a seguinte composição: (i) - Secretário Municipal da Casa Civil; (ii) - Procurador Geral do Município; (iii) - Controlador Geral do Município; (iv) - Secretário Municipal de Fazenda e (v) – Secretário Municipal de Administração.

³⁹ Os contratos de gestão de que trata esta Lei serão submetidos ao controle externo da Câmara dos Vereadores, que o exercerá com o auxílio do Tribunal de Contas, ficando o controle interno a cargo do Poder Executivo.

No início, a Comissão qualificou poucas OS, a maioria nas áreas de Esporte e Saúde. Entre as OS qualificadas para atuarem na área de Educação podemos citar algumas, cuja identificação tive acesso:

ORGANIZAÇÃO SOCIAL	CNPJ	DATA DE DIVULGAÇÃO NO DO RIO.
CENTRO DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CIEDS BRASIL	05.039.392/0001-16	29.03.2011 Deliberação COQUALI 42
INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E AÇÃO SOCIAL – IDEIAS	05.696.218/0001-46	29.03.2011 Deliberação COQUALI 42

No âmbito educativo municipal existe, contudo, limitações para a atuação dessas OS. Segundo a Lei nº 5.026, as OS cujas atividades sejam dirigidas ao ensino poderão atuar exclusivamente em creches e no reforço escolar.

Entretanto, as OS não constituíram o único regime de parceria de instituições do “Terceiro Setor” com a SME/RJ. Diferentes mecanismos institucionais foram mobilizados para fortalecer a presença de entidades não governamentais na execução das políticas públicas voltadas para o setor, consumindo uma boa parte dos recursos públicos da educação.

Em diversas áreas de atuação do Projeto SQEC⁴⁰, esses novos “parceiros” da ação pública foram elevados a personagens centrais do processo de mudança, legitimados como proprietários do ideal de qualidade defendido pela Secretária Cláudia Costin: uma escola pública não só aberta para o mercado como concebida por e para ela.

No âmbito da SME/RJ, essas parcerias público/privado envolveram e continuam a envolver inúmeras consultorias e entidades contratadas para elaborarem projetos, fornecerem materiais e capacitarem docentes e diretores (PEREIRA; SEIXAS, 2012, p. 83). Entre essas entidades privadas estão Fundações, Institutos e ONGs, agora convertidas em “parceiras” da escola pública e, real e simbolicamente, inseridas em um processo de ampliação daquilo que outrora se chamava “comunidade escolar” (AFONSO, 2010).

Tal processo de transferência de parte das funções do poder público para a iniciativa privada, no sentido de por todos os recursos públicos possíveis a disposição do “mercado”,

⁴⁰ Uma medida interessante de registrar nesse sentido é a revista “Nós da Escola” (publicação mensal, dirigida aos professores da rede, inteiramente produzida pela MULTIRIO) que foi descontinuada em favor da assinatura de uma revista (Nova Escola) de igual teor e publicada pela iniciativa privada (Fundação Victor Civita, último emprego da atual secretária municipal de educação).

focaliza determinadas áreas de penetração dessas entidades do “Terceiro Setor” no setor educativo. Entre essas entidades, podemos citar:

- Instituto Ayrton Senna (IAS)⁴¹ – Projeto de “realfabetização” dos analfabetos funcionais em turmas separadas (Projetos “Se Liga” e “Fórmula da Vitória) e projeto de aceleração de estudos para alunos com grande defasagem idade/ano escolar oriundos do Projeto “Se Liga” (Projeto Aceleração 1 “Acelera Brasil”);
- Fundação Roberto Marinho (FRM) – Projeto de Aceleração dos estudos e redução da defasagem idade/ano escolar para alunos do segundo segmento (Projeto Aceleração 2 “Autonomia Carioca”) e projeto de reforço escolar para alunos do 9º ano (Projeto “Autonomia Carioca - Complementar em Matemática”);
- Instituto Unibanco (IU) – Projeto de reforço escolar para alunos do 9º ano com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática (Projeto “Entre Jovens”);
- Instituto Sangari (IS) – Projeto de Ensino de Ciências para as Escolas do Amanhã.
- Instituto de Co-Responsabilização pela Educação (ICE-Brasil) / Instituto Trevo – Programa das Escolas em Tempo Integral e implementação de um novo modelo de ensino para as escolas do segundo segmento (Projeto “Ginásio Carioca” - “Ginásio Experimental Carioca”)

Essas e outras não citadas parcerias contratadas devem ser entendidas dentro de um movimento de privatização indireta da educação e da escola pública, a luz dos imperativos do projeto hegemônico do neoliberalismo e de sua renovada e contínua ofensiva sobre o setor educativo. Isto significa assumir que ainda não há uma privatização direta sobre parcelas do setor educativo público carioca, como se verifica em alguns países, mas já foram dadas as iniciativas para transformar a educação em uma mera mercadoria ou negócio e não como um direito universal.

As razões para isso são claras, na visão de Félix Ângulo Rasco (1999). Na materialidade épocal em que as políticas educacionais transnacionais são recontextualizadas, a

⁴¹ O Instituto Ayrton Senna (IAS), criado em 1994, se define como uma Organização Não-Governamental cujo objetivo principal é propiciar o desenvolvimento humano de jovens e adolescentes em parceria com municípios, estados, empresas privadas, universidades, ONG's. Desenvolve alguns programas educacionais, destacando o programa “Acelera Brasil”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010).

impossibilidade real de privatizar o serviço educativo leva aos governos locais de tendência neoliberal e neoconservadora a ‘empresarializar’ o sistema e instaurar um (super) mercado educativo, na qual a educação fica subordinada às necessidades do mercado, no sentido de estimular a aceitação das propostas de uma gestão privada do serviço público, vendida como um serviço de qualidade.

Nesse sentido, concordamos com David Chaves, para quem as parcerias que o Estado firmou com as *Organizações Privadas sem fins lucrativos* “estão inseridas num contexto neoliberal de reconhecimento, por parte do próprio Estado, de sua incapacidade de prestar um serviço social de qualidade e eficiência nos moldes do serviço prestado pela iniciativa privada” (2010, p. 6).

No interior desse contexto, o sentido da qualidade do ensino é monopolizado pela ótica neoliberal, conforme complementa Enrique Díez Gutiérrez (2009),

O modelo neoliberal considera que o problema da ‘qualidade’ do ensino se encontra na gestão pública (a gestão que a titularidade pública faz do serviço público ‘educação’), pelo que o ‘modelo’ que propõe é de uma gestão privada do serviço pública, mas já não só no sentido de que a gestão passe para mãos privadas, de tal forma que os titulares públicos aprendam a gestar como o fazem os privados, cuja gestão se apresenta como modelo de excelência. (p. 236).

Embora não tenham tido a mesma repercussão pública, a transferência e o repasse de grandes somas de recursos públicos da educação, firmada nos contratos entre a PCRJ/SME/RJ e instituições privadas e pessoas físicas, expressa tanto o início do processo de entrada do mercado na escola pública carioca, subvencionada com fundos públicos, como a concepção da SME/RJ do que seja “prioridade na educação”. Projetos, consultorias, aquisição de livros, capacitações, etc. todas essas iniciativas são, evidentemente, investimentos em educação. Todavia, é, no mínimo, inquietante, a prefeitura promover tamanha drenagem de recursos públicos, a maior parte dispensada de licitação, a pesar dos altos custos, para realizar aquilo que as equipes escolares poderiam desenvolver, caso tivessem acesso às condições necessárias e o mesmo zelo e generosidade da SME/RJ em valorizar seus esforços.

Em entrevista à revista Educação Pública a secretária de educação Cláudia Costin rebate as críticas de que essas parcerias trazem influências da iniciativa privada para o setor público.

A criação de parcerias é uma excelente opção. No mundo inteiro a educação é uma área em que tradicionalmente a sociedade civil participa, tem ações de voluntariado e parcerias com ONGs. Isso, porém, não pode substituir a ação do Estado e eximi-lo de investir em educação. Tem de ser algo complementar, que dê um olhar diferenciado para as escolas. Acho

fundamental incentivar as parcerias entre a escola e a sociedade, desde que isso não sirva de desculpa para o Estado investir menos.

É necessário, primeiro, que o Estado entenda que deve investir. Desde que haja regras claras de convivência, é muito saudável que a sociedade participe, não temos de temer isso. A escola não pode ter muros altos que afastem a sociedade, tem de se abrir para a sociedade e a sociedade tem de estar atenta às suas escolas. (COSTIN, 2009b).

A observação do valor pago a alguns contratos de “parceria” demonstra que o Estado ouviu o recado da secretária de que tem que “investir” mais. A privatização indireta que drena recursos públicos da educação indica, por si só, que os muros das escolas públicas municipais não têm mais “muros altos” que afastem a “sociedade civil”.

Para expressar esse aporte de verbas públicas para projetos em parceria com entidades e fundações privadas que visa “melhorar a qualidade do ensino público”, produzindo materiais de ensino, cadernos pedagógicos, avaliações, entre outros bem pagos “serviços educacionais”, seleciono, por sua peculiaridade, o exemplo da terceirização do método de ensino de ciências à empresa Sangari do Brasil Ltda. (vinculada ao Instituto Sangari) para algumas escolas públicas municipais.

Trata-se do programa Cientistas do Amanhã, presente nas Escolas do Amanhã, que capacita professores para utilizar kits de Ciências no Ensino Fundamental, baseados na metodologia CTC (Ciência e Tecnologia com Criatividade), que estimula, através de kits de materiais de investigação, a habilidade de formular hipóteses, fazer experiências e registrar conclusões.

Esta metodologia é defendida pela SME não só por ser um método “revolucionário” para motivar a aprendizagem e o ensino de Ciências, mas por contribuir para reduzir o abandono escolar nas escolas de áreas violentas, reforçando sobre o professorado a ideia de ser um grupo mal formado que necessita ser cada vez mais tutelado e instrumentalizado por soluções de mercado.

É analiticamente interessante deter a atenção sobre os contratos realizados entre a PCRJ/SME/RJ e a Sangari do Brasil Ltda.

<p>Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial (Repub.) de 09 de setembro de 2009. Despachos da secretária e do subsecretário de gestão. Expediente de 08-08-2009.</p> <p>Processo n° 07/202899/2009.</p> <p>1. Partes: PCRJ/SME e SANGARI DO BRASIL LTDA 2. Fundamento: <i>Inexigibilidade de Licitação</i> Artigo 25 Caput da Lei n° 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações. 3. Razão: Implementação do Programa CTC - Ciência e Tecnologia com Criatividade para os alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação 4. VALOR: R\$ 67.478.464,47 5. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo. 6. Ratificação: Cláudia Costin</p>	<p>Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial de 17 de agosto de 2011. Despachos da secretária e do subsecretário de gestão. Expediente de 16-08-2011.</p> <p>Processo n° 07/202899/2009.</p> <p>1. Objeto: Livros e folhetos. 2. Partes: PCRJ/SME e SANGARI DO BRASIL LTDA. 3. Fundamento: <i>Inexigibilidade</i> – Art. 25 Caput da Lei n° 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações. 4. Razão: Implementação do Programa CTC - Ciência e Tecnologia com Criatividade para os alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. 5. Valor: R\$ 27.328.298,87 (vinte e sete milhões trezentos e vinte e oito mil duzentos e noventa e oito reais e oitenta e sete centavos). 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo. 7. Ratificação: Claudia Costin.</p>
---	---

Quadro 1 - Convênios entre a PCRJ e a Sangari do Brasil Ltda

Fonte: dados retirados do Diário Oficial da PCRJ (09/09/2009 e 17/08/2011)

Os contratos firmados entre a PCRJ/SME/RJ e a Sangari do Brasil Ltda.⁴², referente a 1ª e 2ª fases do projetos de implementação (logística, materiais, livros e treinamento de professores) do método “revolucionário” Sangari de ensino de ciências, de 2009 e de 2011, somados chegam ao montante de **R\$ 94.806.763,34** (Noventa e quatro milhões, oitocentos e seis mil, setecentos e sessenta e três reais e trinta e quatro centavos)! Levando em consideração só a primeira fase que consumiu **R\$ 67.478.464,47** (sessenta e sete milhões, quatrocentos e setenta e oito mil, quatrocentos e sessenta e quatro reais e quarenta e sete centavos) para atender 160 escolas municipais, chega-se ao montante de **R\$ 421.740,40** (quatrocentos e vinte e um mil, setecentos e quarenta reais e quarenta centavos) por escola! Caso dividíssemos pelos 24 meses de vigência do contrato, chegaríamos a aproximadamente **R\$ 17.572,52** (dezessete mil, quinhentos e setenta e dois reais e cinquenta e dois centavos) por mês (contando com as férias) para cada escola!

Fica a pergunta: o que poderia ser feito com esse dinheiro caso fosse destinado como benefícios diretos e duradouros à “coisa pública”, como, por exemplo, equipamentos modernos (e sua manutenção periódica) para a sala de ciências de cada uma das escolas “contempladas” provisoriamente com um método privado de ensino de ciência que transforma professores em aplicadores de métodos caríssimos de empresa privada?

⁴² Agradeço ao professor Declev Ferreira por indicar esse contrato em seu blog Diário do Professor. (<http://diariodoprofessor.com>).

É, no mínimo curioso, a defesa da “inexigibilidade” de licitação nos dois contratos com o Instituto Sangari, baseado no Artigo 25 da Lei federal nº 8666 de 21/06/1993 e suas “alterações”⁴³ para não exigir e dispensar o procedimento administrativo para a contratação de instituições privadas para a execução de serviços públicos ou aquisição de produtos pela PCRJ, sobretudo se levarmos em consideração os critérios estabelecidos na legislação nacional para dispensa da licitação. Na referida lei fica estabelecido que as instituições privadas contratadas não podem ter fins lucrativos, os serviços contratados devem ser voltados para o ensino, a pesquisa, para o desenvolvimento científico, desde que detenham inquestionável reputação ético-profissional.

David Chaves (2010) percebe, na leitura da legislação, duas naturezas diferentes nos critérios adotados: uma objetiva – não possuir fins lucrativos e estar voltada para a área do ensino, pesquisa e desenvolvimento científico – e outra subjetiva quando se refere à inquestionável reputação ético-profissional. Em relação ao critério ético-profissional, coincidências à parte, a empresa Sangari do Brasil Ltda., segundo reportagem retirada do site O Globo do dia 14/12/2009, é suspeita de participar de esquema de arrecadação paralela em 2009 durante a gestão José Roberto Arruda (ex-DEM) a frente do governo do Distrito Federal. Insiro abaixo a reportagem na íntegra para estimular o debate.

BRASÍLIA – O governo do Distrito Federal contratou por quase R\$ 300 milhões, sem licitação, uma empresa suspeita de participar do esquema de arrecadação paralela do qual o governador José Roberto Arruda (ex-DEM) é acusado de fazer parte. Reportagem de Leila Suwvan publicada na edição desta segunda-feira do O Globo mostra que com recursos federais do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a secretaria de Educação do DF terceirizou, na prática, o ensino científico das escolas públicas para a Sangari do Brasil (vinculada ao Instituto Sangari), citada no inquérito da Operação Caixa de Pandora como financiadora do suposto caixa dois de Arruda.

Segundo o ex-secretário de Relações Institucionais, Durval Barbosa, principal testemunha da investigação, a empresa se aproximou de Arruda por meio de Renato Malcotti, lobista e amigo do governador. Em depoimento, Durval disse ter sido apresentado ao empresário Ben Sangari em 2006, quando ouviu a promessa de um “retorno compensador” para a campanha de Arruda se sua empresa fosse contratada pelo GDF após a posse. Posteriormente, em um dos vídeos gravados por Durval quando já integrava o governo Arruda, Malcotti afirma que atua no governo para “ajudar” a Sangari.

Após a posse de Arruda, a secretaria de Educação começou a preparar a contratação do Instituto Sangari, com licitação. O procedimento foi questionado pela Procuradoria Geral do Distrito Federal, devido a sua obscuridade e a indícios de direcionamento.

Após diversas manobras para tentar driblar órgãos de controle, a Secretaria de Educação, sob o comando de José Luiz Valente, do PSDB, decidiu contratar a Sangari sem licitação. Foi publicado no Diário Oficial contrato no valor de R\$ 38 milhões. No sistema de

⁴³ A Lei federal nº 8666 de 21/06/1993 regula o processo de licitação para entidades do âmbito dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que façam uso de verba pública. A licitação, como procedimento administrativo tem, como meta, princípios constitucionais como a legalidade, a isonomia, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência, com o intuito de proporcionar à Administração a aquisição, a venda ou uma prestação de serviço de forma vantajosa, ou seja, menos onerosa e com melhor qualidade possível. É a chamada “eficiência contratória”. Cf. verbete: Licitação. In: *Wikipédia*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

acompanhamento financeiro do GDF está registrada a prestação de serviços por R\$ 70 milhões.

O volume envolvido na “parceria” entre a PCRJ e o Instituto Sangari, acima de R\$ 650.000,00, já exigiria a modalidade de licitação por concorrência. Todavia, a Lei 8.666/1993 também diz que a licitação pode ser dispensada, desde que tenha justificativa suficiente para que não seja necessária a licitação. Por ser mobilizado nos processos da PCRJ/SME/RJ, citemos na íntegra o seu Artigo 25, que determina:

Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública.

§ 1º Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

§ 2º Na hipótese deste artigo e em qualquer dos casos de dispensa, se comprovado superfaturamento, respondem solidariamente pelo dano causado à Fazenda Pública o fornecedor ou o prestador de serviços e o agente público responsável, sem prejuízo de outras sanções legais cabíveis.

Analisando alguns dos contratos firmados entre a prefeitura e entidades privadas e consultorias⁴⁴ durante o período de 2009 até o início de 2012, a maior parte evoca o inciso I e II para justificar a não exigência de licitação, em uma leitura que dispensa do procedimento administrativo, por exemplo, até **serviço de revisor do material pedagógico** das unidades escolares da SME/RJ, cujo valor de tabela chega a **R\$ 16.800,00** (dezesesseis mil e oitocentos reais). Assim, em função da subjetividade do critério ético-profissional, o regime de parceria público-privada, não esclarece o porquê da escolha de uma instituição privada em detrimento de outra, na execução de um serviço público (CHAVES, 2010, p. 12), o que abre espaço para o uso indevido de recursos públicos por parte da PCRJ para determinadas entidades “sem fins lucrativos”.

⁴⁴ Ver a relação de alguns desses processos no Anexo I desta dissertação.

Outro efeito perverso é aquela proveniente da natureza da relação de poderes entre o Estado e o “parceiro” na execução dos serviços públicos, segundo a hipótese defendida por David Chaves:

Temos por hipótese que a relação de poderes entre o Estado e o parceiro na execução dos serviços públicos se dá de forma vertical, sendo o parceiro visto como um instrumento de execução de políticas públicas com a finalidade de atenuar as insatisfações sociais e manter as desigualdades sociais. Funcionando apenas como executor de políticas públicas, o parceiro estaria restrito a executar o que lhe for designado, caso não possua autonomia não só na execução, mas também na criação e crítica dos projetos voltados a atender às políticas públicas (2010, p. 11).

Constata-se, assim, que são muitas as estratégias para garantir o avanço e a extensão da modernização conservadora na esfera educativa. Uma delas é criar condições não só para que o mercado se insira de alguma forma na prestação de serviços públicos, mas, acima de tudo, que a entrada do mercado na política pública educacional seja vista como essencial para o salto de qualidade na educação carioca, requerida socialmente. Essa situação indica que a abertura de um “espaço privado” para a efetivação do projeto SQEC significa algo mais complexo do que a redução ou retraimento do controle governamental através da abertura de um setor público a regulações e participações de agentes privados. Significa novas formas a partir das quais a responsabilidade do Estado sobre aspectos da administração da educação pública é assumida e exercida. Para Roger Dale (1995), a partir dos estudos de Williams (1997), em um sistema publicamente financiado, o efeito de um mercado nos serviços educacionais pode ser obtido por intermédio de uma variedade de mecanismos administrativos.

Mais exatamente, os mercados são inteiramente dependentes de uma série de condições que só podem ser proporcionadas pelo Estado como o detentor do monopólio do controle e sanção legais, o que já é largamente reconhecido. (DALE, 1995, p. 140).

Dessa forma, a educação pública carioca encaminha-se para aquela situação, já apontada pelos estudos de Stephen Ball para o contexto educacional inglês, em que o mercado é elevado como alternativa de política pública à “educação como monopólio público”, que caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos. Corremos o risco de vê-lo ser transformado em inevitável (BALL, 1995, p. 196), pela nuance interpretativa neoliberal que reduz a educação à mera condição de mercadoria, desintegrando o caráter de direito que possuía, ao menos em teoria (GENTILI, 1995b, p. 245). O risco maior, todavia, é o *salto* abrir oportunidades para se converter em *assalto* na qualidade da/na educação carioca.

2.5 A gestão do impulso: ajustes na avaliabilidade do salto

Alunos que estivessem com defasagem de série/idade seriam enturmados no projeto educacional “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna (IAS) para que pudessem avançar até 4 séries em um único ano letivo. Da mesma forma, os alunos identificados como analfabetos funcionais participariam do programa “Se Liga” no primeiro segmento do ensino fundamental e do “Realfabetização” no segundo segmento do Ensino fundamental. É importante frisar que esses alunos incluídos nos programas educacionais do IAS não participariam das avaliações propostas pelo INEP, pois um dos requisitos estabelecidos pelo próprio INEP é o aluno pertencer à rede regular de ensino.

(CHAVES, 2012, p. 8)

Como descrito, em maio de 2009, depois do período de 45 dias de revisão e da aplicação das provas de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, ocasião em que foram identificadas e divulgadas situações alarmantes de analfabetismo funcional e defasagem escolar, a SME/RJ decide encaminhar uma série de ações de intervenção pedagógica e administrativa que marcariam o início do salto de qualidade na educação carioca. Propondo um processo de aprendizagem com sucesso para todos os alunos da rede, as medidas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem detectados na avaliação da rede: analfabetismo funcional e defasagem idade-ano escolar - convertem-se, como observado, na primeira focalização a partir da qual se iniciava toda a reestruturação do sistema de ensino requerida pelo Projeto SQEC.

2.5.1 As forças do ajuste: reforço escolar e correção do fluxo escolar dos alunos da rede pública de ensino

A educação carioca está numa situação em que, para dar o salto de qualidade, é preciso fazer uma operação de guerra.

Cláudia Costin⁴⁵

⁴⁵ Frase da Secretária Cláudia Costin em entrevista ao jornal O Dia, de 11 de abril de 2009. Disponível em: <<http://observatriodaeducacao.blogspot.com.br/2009/04/rede-municipal-de-ensino-vai-ganhar.html>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

Enfrentar e reverter as altas taxas de abandono e de fracasso escolar “diagnosticadas” pela AE encomendada pela SME/RJ foram as primeiras oportunidades para demonstrar a eficiência e as vantagens das soluções tecnocráticas da nova gestão pública para resolver problemas históricos da educação carioca. A introdução de projetos de reforço, realfabetização e de correção de fluxo, grande parte deles, comprados de “parceiros” privados, é apresentado ante a sociedade como panaceia para atacar o fracasso e o abandono escolar. Combater esses problemas educacionais, cujas taxas são elevadas na cidade do Rio de Janeiro, era de fundamental importância para alcançar os objetivos políticos do Projeto SQEC, em virtude de seus pesos negativos no cálculo do IDEB. Na recusa de enfrentá-los por soluções que considerassem no seu desenho estratégico o debate democrático sobre a realidade social e econômica do entorno do alunado e as condições de escolarização e de trabalho docente⁴⁶, a SME/RJ decide por ajustes gerenciais observados como uma oportunidade de intervir na *avaliabilidade* do salto.

A SME/RJ anuncia um programa ambicioso para atacar as debilidades constatadas pela avaliação diagnóstica. Constitui-se, então, em maio de 2009, o **Programa Reforço Escolar** (PRE) em todas as unidades da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com foco na qualificação da aprendizagem, a partir de dois eixos de atuação: realfabetização e aceleração.

O PRE é composto por vários projetos e ações desenhados e transplantados em escolas cariocas, a maior parte sob a coordenação e consultoria de especialistas de instituições públicas e privadas dedicadas à educação. Propiciar um salto de qualidade na educação

⁴⁶ Registra-se que o Programa Escolas do Amanhã de forma insuficiente tenta responder a essa crítica. Considerado como a uma das primeira formas históricas de abordagem territorializada das questões de educação, o Programa toma em consideração as especificidades geo-sociais geralmente determinantes para o sucesso escolar e integração social. Em 2009, a PCRJ identificou 150 escolas localizadas em áreas com altos índices de violência, com riscos à qualidade de ensino, especialmente no que diz respeito à evasão escolar. Estas escolas tipicamente apresentam alto índice de evasão escolar, de crianças não alfabetizadas, de defasagem idade-série, e conseqüentemente, um desempenho acadêmico abaixo do restante da rede Municipal de Ensino. Segundo a SME/RJ, nessas (somente nessas) escolas os alunos apresentavam traumas, bloqueios e dificuldades de aprendizagem em função da rotina de exposição à violência e os professores se desmotivavam a trabalhar em uma localização tão problemática. Para enfrentar estes desafios, a SME/RJ implementou o Programa Escolas do Amanhã, uma gestão territorial da educação, em que os alunos têm acesso a reforço escolar, atividades de contraturno, atividades de integração à comunidade, saúde nas escolas e desbloqueio cognitivo, entre outros. O programa visa promover a melhoria da aprendizagem e qualidade educacional em todas as escolas do ensino fundamental localizadas em áreas vulneráveis, com altos índices de violência, ou recém-pacificadas. Espera-se melhoria na qualidade do ensino público, com a redução da evasão escolar. Os pilares fundamentais do Programa são: (i) Reforço escolar; (ii) Educação em tempo integral com atividades extracurriculares no contraturno; (iii) Educação especial no ensino de ciências pela experimentação; (iv) Capacitação de professores e coordenadores pedagógicos; (v) Seleção de integrantes-chave da comunidade para atuarem como empreendedores da escola; (vi) Saúde nas Escolas - Trabalho em conjunto com a Saúde para diagnosticar e acompanhar os alunos e promover a educação em saúde. A SME/RJ vem utilizando os pequenos avanços nos resultados nas AE de algumas dessas escolas como dispositivo de pressão para o resto das escolas da rede, dentro de uma lógica positivista onde uma Escola do Amanhã que atingiu boas notas na prova Rio é um exemplo para a rede, pois teoricamente os seus alunos conseguiram superar condicionamentos externos aos muros da escola e a escola fez diferença na vida dos estudantes ao elevar o aproveitamento dos alunos.

carioca, a partir do PRE foi, para a SME/RJ, sustentar todo um processo de gestão dos indicadores de peso fundamental para as pretensões de “saltar” no IDEB no tempo político exigido. Nesse processo, aspirações foram enunciadas:

- Qualificação de aprendizagem aos alunos do primeiro ciclo ao 9º ano escolar para reforço da prática pedagógica nos conteúdos de Português e Matemática;
- Atenção constante na redução da defasagem idade/ano escolar, com aceleração de aprendizagem e realfabetização de alunos analfabetos funcionais nos 4º, 5º e 6º anos ⁴⁷ para a manutenção do fluxo correto no ensino fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Em coerência com o Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (PEPCRJ), essas aspirações de futuro foram traduzidas em objetivos específicos e mensuráveis a serem alcançados durante o governo e alinhados com as seguintes metas da PCRJ:

- Reduzir para menos de 5% o analfabetismo funcional dos alunos do 4º, 5º e 6º anos em 2012;
- Reduzir para menos de 10% o número de alunos com defasagem idade / série no 6º ano em 2012;
- Atingir no IDEB de 2011 nota média igual ou superior a 5,1 para alunos dos anos iniciais e igual ou superior a 4,3 para alunos dos anos finais.

Para atender essas metas, as ações e projetos do PRE foram organizados de forma a atender às necessidades de realfabetização, correção da defasagem idade-ano de escolaridade e qualificação da aprendizagem dos alunos matriculados na Rede Pública de Ensino, através de:

⁴⁷ A SME/RJ anuncia em maio de 2009 o projeto de realfabetização para atender os alunos do 4º e 5º ano somente. Posteriormente, no segundo semestre de 2009, o projeto é estendido aos alunos do 6º ano.

- Criação e organização de turmas dedicadas para analfabetos funcionais diagnosticados nos 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental;
- Criação de turmas dedicadas para aceleração de alunos com grande defasagem idade-ano de escolaridade (dois anos ou mais), tanto no 1º, como no 2º segmento do ensino fundamental;
- Contratação e capacitação de professores voluntários e estagiários;
- Disseminação de metodologias;
- Desenvolvimento de material de orientação curricular (cadernos de reforço escolar). Para a SME/RJ, a execução do projeto passa, então, pela capacitação permanente de professores, realização de convênios, contratação de parceiros e monitoramento do desempenho escolar.

O PRE incorporava, também, em seu desenho a definição de indicadores de desempenho para avaliação do progresso do programa, observando:

- O número de alunos alfabetizados e o Índice de analfabetismo funcional;
- O Índice de defasagem idade-ano de escolaridade para os alunos do 6º ano;
- O número de alunos que receberam reforço escolar;
- Os resultados das provas bimestrais;
- O número de alunos reprovados no ensino fundamental;
- O número de alunos que abandonam o ensino fundamental na rede pública municipal.

Em síntese, para cada uma das aspirações do PRE, metas foram estabelecidas e projetos foram encomendados e implementados na Rede Municipal.

O quadro abaixo sintetiza as metas, os resultados esperados e as ações e projetos do PRE para reduzir o analfabetismo funcional e para acelerar estudos de alunos com grande defasagem idade/ano escolar:

PROGRAMA REFORÇO ESCOLAR		
METAS A SEREM ALCANÇADAS [2009-2012]:		
AÇÕES DA SME / RJ [2009-2011]	<p>↘ Reduzir para menos de 5% o analfabetismo funcional dos alunos do 4º, 5º e 6º anos até 2012.</p>	
	REDUÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL	<p>PROJETOS</p> <p>1. Realfabetização 1 – “Se Liga” - Projeto realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para alunos do 3º, 4º e 5º anos, analfabetos funcionais.</p>
		<p>2. Realfabetização 2 – “Fórmula da Vitória” - Projeto realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para alunos do 6º ano, analfabetos funcionais.</p>
	<p>↘ Reduzir para menos de 10% o número de alunos com defasagem idade/ série no 6º ano em 2012.</p>	
ACELERAÇÃO DE ESTUDOS PARA ALUNOS COM GRANDE DEFASAGEM IDADE / SÉRIE	PROJETOS	<p>1. Aceleração 1- “Acelera Brasil” - Projeto realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para alunos oriundos do projeto “Se Liga” (Realfabetização 1) no ano de 2009 . Iniciou-se na Rede Municipal em 2010.</p>
		<p>2. Aceleração 2 – Autonomia Carioca - Projeto realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho para alunos do 7º e 8º anos, com grande defasagem idade/ série. Iniciou-se na Rede Municipal em 2010.</p>

Quadro 2 - Metas e ações do Programa Reforço Escolar [2009-2012]

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa de documentos selecionados da SME/RJ

Já o quadro abaixo sintetiza as metas, os resultados esperados e as ações e projetos do PRE de qualificação da aprendizagem do 1º ao 9º ano escolar para reforço da prática pedagógica.

PROGRAMA REFORÇO ESCOLAR: METAS A SEREM ALCANÇADAS [2009-2012]	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">AÇÕES DAS SME/RJ – [2009–2011]</p>	<p>☞ Atingir no IDEB de 2011 média igual ou superior a 5,1 para alunos dos anos iniciais e igual ou superior a 4,3 para alunos dos anos finais.</p>
	<p>1. Orientações Curriculares para todas as áreas do conhecimento escolar, do 1º ao 9º ano, disponibilizadas para cada professor na forma impressa, e na forma digital, na Intranet e na Internet. As orientações curriculares encontram-se organizadas em <i>objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões</i>, distribuídos pelos <i>quatro bimestres</i>.</p>
	<p>2. Cadernos de revisão da aprendizagem no início de cada ano letivo e Cadernos bimestrais de Apoio Pedagógico para recuperação da aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os cadernos são usados em sala de aula, para o dever de casa e em trabalho de reforço escolar com voluntários e estagiários, no contraturno.</p>
	<p>3. Projeto Ginásio Carioca – Ginásio Experimental Carioca (GEC) Programa das Escolas em Tempo Integral e implementação de um novo modelo de ensino para as escolas do segundo segmento em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade em educação (ICE-Brasil). Em 2011 contemplou 1 escola para cada uma das dez CREs.</p>
	<p>4. Projeto Nenhuma Criança/Jovem a Menos Projeto criado para atender a necessidade de melhoria da aprendizagem de 116 escolas e de 6.680 alunos do 3º e 7º anos que apresentaram desempenho mais fraco em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Rio 2009, assim como para atender 1000 crianças não realfabetizadas em 2009. Os alunos têm atendimento intensivo para recuperação da aprendizagem com provas mensais e atividades no contraturno três vezes por semana, além de leitura obrigatória com livros indicados. Os Coordenadores Pedagógicos das escolas envolvidas são capacitados por consultores da UFRJ e da UERJ para capacitação posterior dos professores nos Centros de Estudos de suas escolas.</p>
	<p>5. Projeto Reforço Escolar para o 9º ano 5.1 Autonomia Carioca – Complementar em Matemática Projeto em parceria com a Fundação Roberto Marinho para alunos do 9º ano, com baixo desempenho em Matemática. Em 2009, o projeto iniciou-se no 2º semestre e atendeu 800 alunos. Em 2010 participam 1000 alunos. Atividades no contraturno escolar, com aulas duas vezes por semana. 5.2 Entre Jovens Projeto realizado em parceria com o Instituto UNIBANCO para atendimento a alunos do 9º ano com mais dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, no contraturno. Em 2009, atendeu 8 escolas e cerca de 300 alunos. Em 2010, atende 98 escolas e cerca de 4.500 alunos.</p>
	<p>6. Investimento em diferentes metodologias para alfabetização aos 6 anos, no 1º ano de escolaridade: 6.1 Cadernos de Alfabetização - Realizados pela equipe técnica da Coordenadoria de Educação da SME para todas as escolas da Rede 6.2 Projeto Alfa e Beto - Parceria com o Instituto Alfa e Beto para atendimento de 53 escolas 6.3. Projeto Uerê-Mello - 5 escolas Parceria com o projeto da Metodologia de Yvone Bezerra de Mello para atendimento a 5 escolas na área da Maré 6.4. Alfabetizando e Letrando - Projeto realizado pela equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Educação da SME em 10 escolas da Rede.</p>
<p>7. Projeto Cientistas do Amanhã Projeto realizado em parceria com o Instituto Sangari Brasil para o enriquecimento do ensino de Ciências. Está implantado nas Escolas do Amanhã e em 10 escolas com melhor IDEB.</p>	

Quadro 3 - Metas e ações do Programa Reforço Escolar [2009-2012]

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa de documentos selecionados da SME/RJ

As ambiciosas metas do PRE para o aprimoramento da qualidade do ensino das escolas públicas inauguraram, por outro lado, um novo patamar na gestão do sistema de

ensino público carioca, com a abertura e celebração de parcerias com entidades privadas, fundações, ONGs e voluntariado⁴⁸. Essas parcerias são justificadas pela SME/RJ em função dos baixos resultados apresentados a partir do exame aplicado aos alunos e alunas da rede para o levantamento do diagnóstico do nível de aprendizagem dos(as) mesmos(as) (PEREIRA; SEIXAS, 2012, p. 83).

Entre as ações elencadas do PRE, o Projeto Nenhuma Criança/Jovem a Menos (NCM/NJM) merece um destaque pelo papel que desempenha no programa. O projeto NCM/NJM surge como uma ação complementar essencial do PRE para garantir o reforço àqueles que não obtiveram “sucesso” no curso das novas ações de qualificação do ensino do Projeto SQEC, inclusive nos caros projetos do IAS, responsáveis pelos caros e “eficientes e eficazes” projetos de realfabetização. Uma espécie de ‘reforço dos reforços’. Abaixo, podem ser observadas as principais ações do projeto NCM/NJM:

- O aluno permanece 3 vezes por semana em horário no contraturno, com atividades de reforço escolar, com estagiários ou voluntários;
- O aluno tem acompanhamento quinzenal, com base no preenchimento de fichas de observação;
- O aluno faz provas mensais, permitindo, assim, intervenções mais rápidas na aprendizagem;
- O aluno tem leitura obrigatória de livros pré-determinados;
- Uso do reforço digital e da *Educopédia*;
- Caso o aluno recupere-se na aprendizagem, pode sair do projeto, preferencialmente ao final do bimestre.
- Termo assinado pelos pais, com ciência de que o filho participa do projeto.

Nesse ano de 2012, a orientação foi iniciar o projeto no dia 5 de março, com alunos nas seguintes condições:

- alunos que participaram do NCM/NJM em 2011 e repetiram o ano;
- alunos que não obtiveram sucesso no RealFabetização 1 A e RealFabetização 2 A;

⁴⁸ A SME/RJ mantém a convocação de voluntários para participar do Reforço Escolar. Os voluntários convocados assinam um termo de adesão e atuam em unidades escolares indicadas e em horário previamente acertado, com percepção de uma ajuda de custo para transporte e alimentação. Podem participar: i. Professor aposentado; ii. Pessoas com o grau de escolaridade de Ensino Médio concluído. Entre os universitários admite-se a atuação em todos os programas de reforço escolar da secretaria, como ‘Autonomia Carioca’, que atende estudantes com dois anos ou mais de defasagem idade-série. Os estagiários também vão ajudar os professores no programa ‘Nenhuma Criança a Menos’, que acompanha os alunos e as escolas com as piores notas da Prova Rio.

- alunos que repetiram o 3º ano escolar.
- alunos do 3º ano escolar, ainda analfabetos, podem também ingressar no projeto NCM/NJM.
- Os alunos com baixo desempenho na Prova Rio ingressarão no projeto
- Outros alunos poderão também ingressar, a partir da necessidade observada pelos professores das turmas e pelo desempenho apresentado nas provas bimestrais.

Segundo a circular E/SUBE nº 008 de 16 de fevereiro de 2012, o projeto NCM/NJM constitui-se numa prática pedagógica que deverá estar sempre presente na Rede Municipal de Ensino: ‘não deixar nenhum aluno para trás’, inclusive àqueles “deixados para trás” pelos projetos do IAS que, inexplicavelmente, exibem uma “imunidade” privada para processos de *accountability* público em relação aos seus resultados. Não há registro na documentação de nenhuma multa por aluno(a) não realfabetizado pelos seus projetos.

O projeto NCM/NJM é mais um elemento na engrenagem do processo de intensificação do trabalho escolar. As condições para participar do projeto exigem um enorme trabalho de grupamento dos alunos e organização da proposta de trabalho por parte da equipe gestora das Unidades Escolas em conjunto com os gestores de educação das CREs, além do registro dos alunos participantes do projeto no Sistema de Controle Acadêmico (SCA). Cabe lembrar que o projeto tem como proposta uma ação mais cuidadosa e um acompanhamento intenso do aluno pelo professor regente da turma, no primeiro segmento, e pelo professor de Língua Portuguesa, prioritariamente, no segundo segmento.

A obsessão avaliativa (AFONSO, 2007) objetivada na produção e procura constante da melhoria de resultados mensuráveis da aprendizagem dos alunos da rede municipal estimulou também a introdução de uma nova modalidade de gestão das diversidades escolares, pretensamente mais eficaz e eficiente. Segundo Almerindo Afonso, isso expressa bem a tensão (mais ou menos eficazmente dissimulada) entre, por um lado, a construção da ideia de excelência que alimenta certos percursos de escolarização destinados aos “herdeiros” e, por outro lado, a massificação (ou equalização por baixo) que é legitimada no princípio da igualdade formal de oportunidades, ou no pressuposto (democrático) do direito de todos(as) a um mínimo cultural comum. Para Afonso, trata-se do

reconhecimento empírico da permanência de importantes desigualdades escolares, que tendem a ser retoricamente convocadas como justificação para a existência (ou inevitabilidade) de uma maior oferta de percursos escolares e formativos alternativos, os quais, em muitos casos, são frequentados majoritariamente por filhos das classes trabalhadoras. (2010, p. 355).

A gestão que fala Almerindo Afonso aproxima-se da visão gerencialista que permite que determinados alunos sejam vistos como unidades que se podem movimentar e/ou segregar em nome da eficiência dos resultados nas AE. Estas medidas que se aplicam no RJ respondem a um intento de reduzir a porcentagem do fracasso escolar, reduzindo reprovações e induzindo à melhora de um dos indicadores levados em consideração no cálculo do IDEB.

A meta política de inflacionar o IDEB nas escolas da PCRJ tem nos programas de correção de fluxo e de reforço escolar uma dependência essencial: os alunos segregados por muitos desses programas especiais não realizam as avaliações do governo Federal (Prova Brasil) e nem as avaliações do governo municipal (Prova Rio). Ao mesmo tempo, esses projetos exibem a potência de melhorar o fluxo em um curto período de tempo, pois há enorme pressão da SME/RJ para que os projetos terceirizados exibam o “êxito” que os pacotes pedagógicos da iniciativa privada prometem.

Promove-se, assim, um ajuste técnico da *avaliabilidade* do salto de qualidade da/na educação, ao afastar alunos que podiam comprometer seriamente os resultados nas AE, tanto do governo federal como do próprio governo municipal. A política educativa municipal conseguiria tecnicamente, em plena contradição com seus pronunciamentos mediáticos, “deixar para trás” milhares de crianças e jovens, “acelerando” seu percurso escolar e conseguindo atender um duplo objetivo: melhorar seus indicadores de fluxo escolar e blindar o sistema da presença indesejada desses jovens nas AE. A indução artificial do “salto” nas médias das AE terá um custo social que parece não preocupar os ideólogos do culto ao resultado e da rentabilidade do sistema escolar: uma mal disfarçada segregação escolar e social na forma de várias crianças e jovens deixadas, literalmente, para trás, mas com “certificados” na mão.

3 ESPAÇOS, DISPOSITIVOS E MODALIDADES DE REGULAÇÃO POLÍTICA DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: A DISPUTA PELO PEDAGÓGICO



Figura 4 - Nova logomarca da SME/RJ, a partir de 2009

Encimando esse capítulo pode-se observar o novo logo da SME/RJ a partir de 2009. Todavia, as transformações requeridas pela PCRJ para o setor educativo ultrapassaram e muito a simples mudança nos símbolos de comunicação visual da PCRJ que se observa recorrentemente nas transições de governo.

A partir da gestão Eduardo Paes, estudantes, equipes escolares e entidades de regulação intermediárias como as CREs da cidade do Rio de Janeiro relacionam-se, de fato, com uma nova dinâmica no governo da educação pública. Essa relação é mediatizada por novas políticas educativas que concebem a escola como uma organização produtiva orientada para objetivos mensuráveis e implicada em modalidades especiais de regulação institucional do sistema educativo carioca.

Para problematizar as transformações em curso, neste terceiro capítulo da pesquisa, descrevo e analiso todo um conjunto de espaços, dispositivos e modalidades daquilo que podemos identificar como constituintes de uma multirregulação do sistema de ensino. Essa multirregulação compõe, na realidade, um sistema de regulações, cujo eixo central articula algumas importantes disposições e ações do nível central da SME/RJ em ampliar as margens de governabilidade do governo da educação pública carioca a partir da imposição de

tecnologias invasivas que interferem nos tradicionais espaços de autorregulação escolar sobre a escola.

Iniciativas como: reestruturação gerencial e organizacional da SME/RJ e de suas instâncias de regulação intermediária (CREs); privatização indireta; reestruturação do ofício dos(as) diretores(as) escolares; standardização curricular; elaboração de diversos dispositivos de ensino; promoção e intrusão de multiavaliações sobre a escola, sob o enfoque da obrigação de resultados no âmbito educativo; deportação das responsabilidades da ação pública da SME/RJ para os atores escolares pelos resultados dos alunos em testes de larga escala e pelos indicadores de evasão e distorção idade-ano escolar etc. – concorrem para a tardia emergência local de um modelo de Estado avaliador e regulador que fortalece, há décadas, um paradigma transnacional de ação pública sobre os sistemas de ensino para torná-los mais eficientes e eficazes (em/para testes de AE). Esse modelo de Estado ainda demonstra vigor na insistência em qualificar a educação pública com base em valores neoliberais e tecno-objetivistas que tentam promover uma nova concepção de escola, cuja ação educativa se permita ser cada vez mais domesticada, previsível e permeável a dispositivos de modelação de sua configuração e de seu sentido.

O inventário se justifica, assim, porque essas dimensões de intervenção administrativa e pedagógico-curricular da SME/RJ no governo do sistema de ensino carioca expressam uma intencionalidade política para afetar aspectos pedagógicos e a ordenação administrativo-financeira de um sistema de ensino voltado, agora, para atender exigências de eficiência e de racionalização importadas da iniciativa privada. A idealização dos valores do mercado na participação em uma suposta melhoria dos sistemas de ensino público abriria a oportunidade de convencimento social em relação às vantagens do mercado como “uma alternativa de política pública à ‘educação como monopólio público’” (BALL, 1995, p. 196).

Como adverte Tomaz Tadeu da Silva, a ofensiva neoliberal sobre a educação pública é acompanhada de estratégias de despolitização de suas propostas políticas, a partir de fortes investimentos na criação de um consenso em torno de seus discursos sobre a “‘realidade’ que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra” (SILVA, 1994, p. 9). Segundo esse autor, essa “ofensiva neoliberal” precisa ser vista, sobretudo, “como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode definir a sociedade e o mundo” (1994, p. 9), preenchendo o terreno discursivo, dentro do qual seus sentidos totalitários ricocheteiam.

3.1 Espaços de intervenção pedagógica e administrativo da SME/RJ no governo do sistema de ensino público

3.1.1 O gerencialismo na SME/RJ: modernização semântica e ênfase tecnicista na gestão do sistema público de ensino

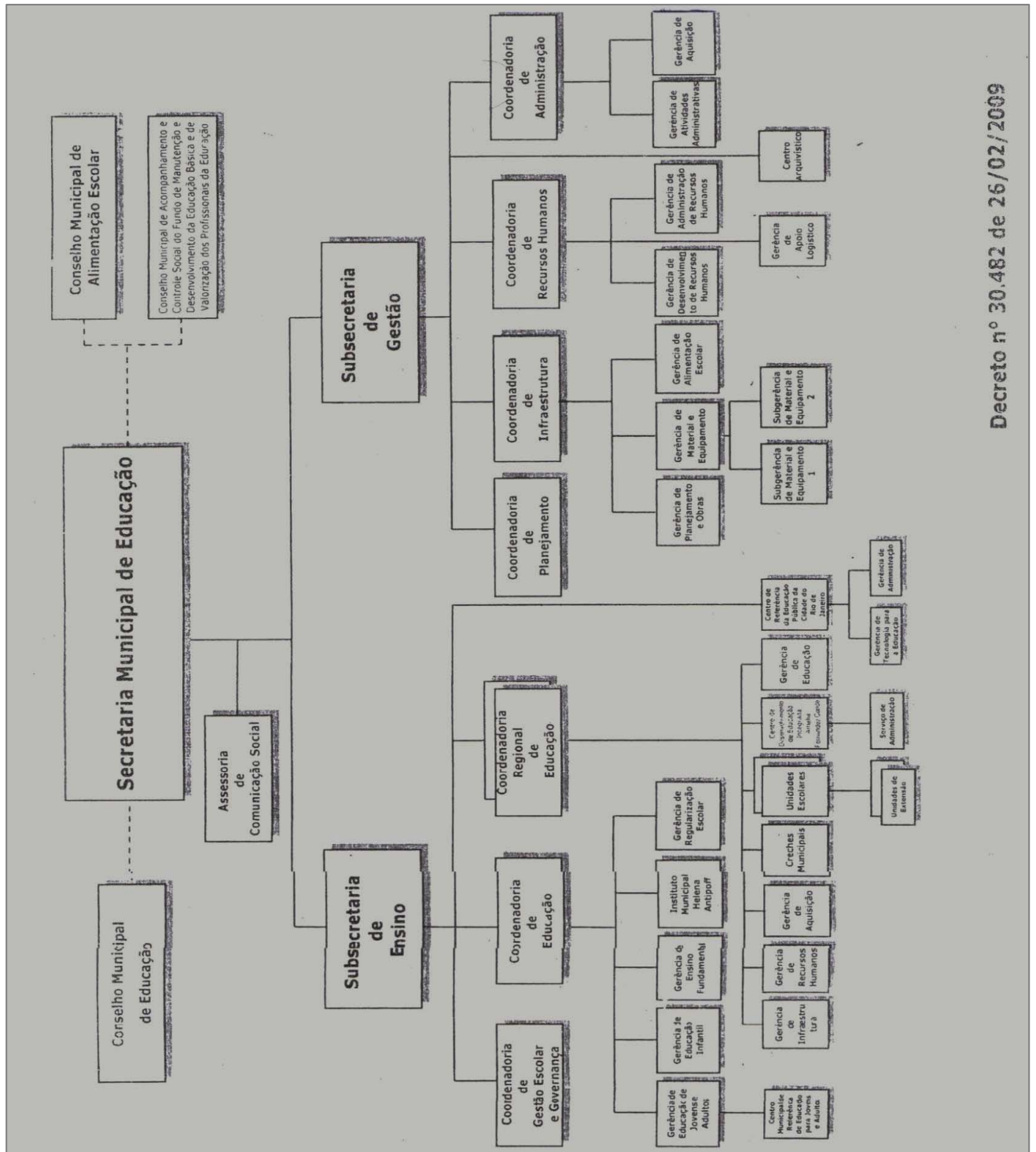
A partir da última década do século XX, fortaleceu-se uma tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional, especialmente no âmbito da educação básica. São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e, particularmente, da escola; as instituições públicas são exortadas a trilhar novos caminhos organizacionais, na linha da “autogestão” e que as aproximem das suas congêneres do setor privado; multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados; professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola como um todo.

(FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 53)

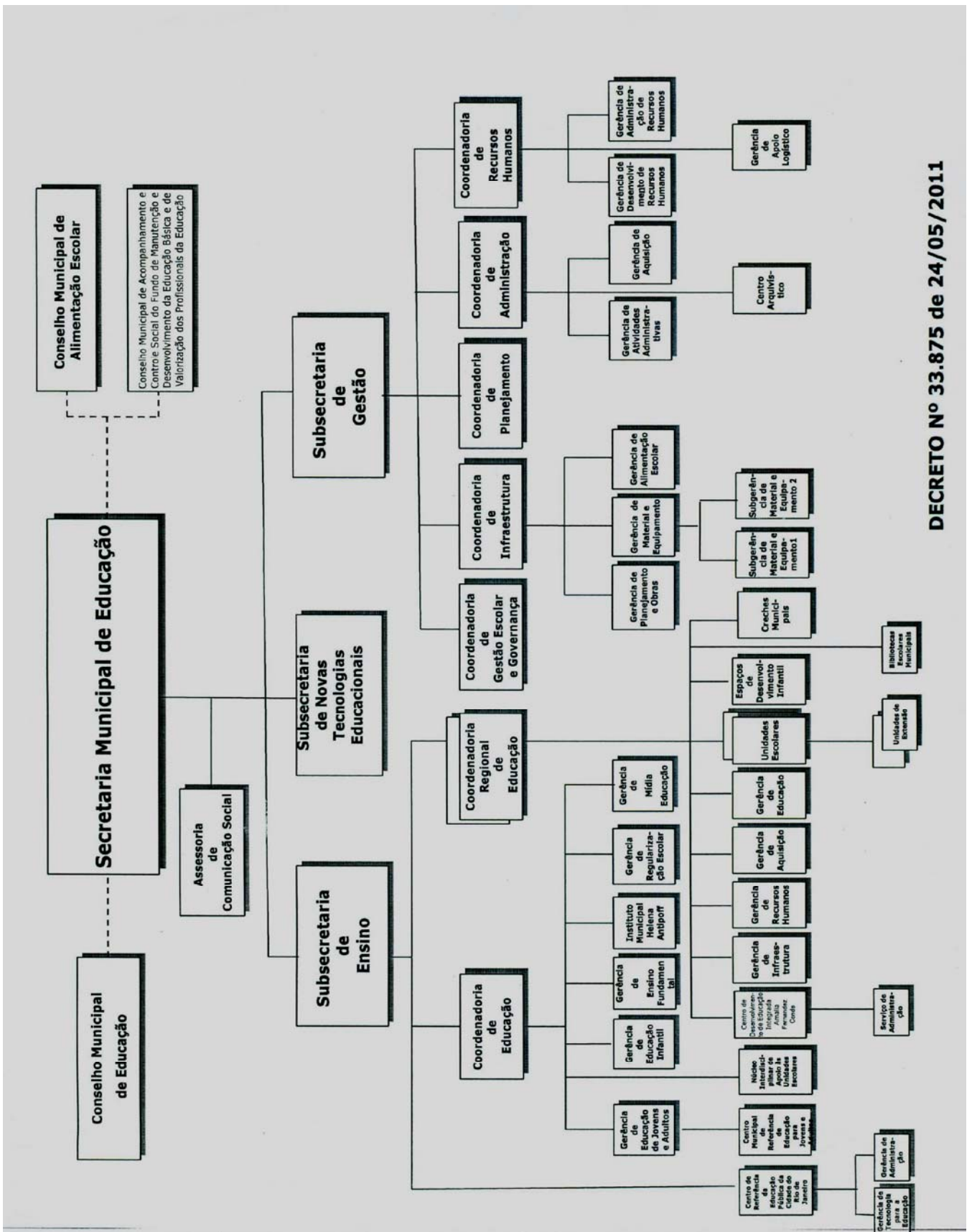
Conforme já sinalizamos no capítulo 1, com o aporte teórico de Díez Gutiérrez (2009: 238), em um “contexto claramente neoliberal se transfere ao mundo educativo inclusive a linguagem economicista e mercantil da empresa privada para descrever papéis e relacionamentos”. No nível central e intermediário da própria SME/RJ e nas escolas, esse fato se expressa na rápida expansão do conceito “gerência” e “gerente” que se alastrou no país a partir da última reforma administrativa. Essa reforma, ocorrida nos anos finais do século XX, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, teve como uma das mentoras, a própria secretária de Educação Cláudia Costin, à época ministra do extinto ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE).

Assim, não deve ser interpretado como um gesto cosmético de começo de uma nova gestão municipal, o fato de que a administração dos programas, projetos e ações do Projeto SQEC ter sido acompanhada de uma reformulação da estrutura organizacional e pedagógica da própria SME/RJ ao modelo neoliberal de gestão no contexto de uma administração de resultados. Constatamos essa observação desde o início da gestão Eduardo Paes quando é proposta um novo organograma para a SME/RJ. Para problematizar a evolução expressa nessa reformulação organizacional, são dispostos a seguir três organogramas: o primeiro e o segundo organograma destacam a nova organização da SME/RJ a partir da gestão de Cláudia

Costin: o primeiro, do início de 2009 e o segundo, de 2011, destacam alterações importantes como o traslado da Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança da Subsecretaria de Ensino para a Subsecretaria de Gestão e a criação de uma nova subsecretaria, a de Novas Tecnologias Educacionais. Para efeitos comparativos, é analisado o terceiro organograma, da gestão anterior, que vigorou de 2007 a 2009.

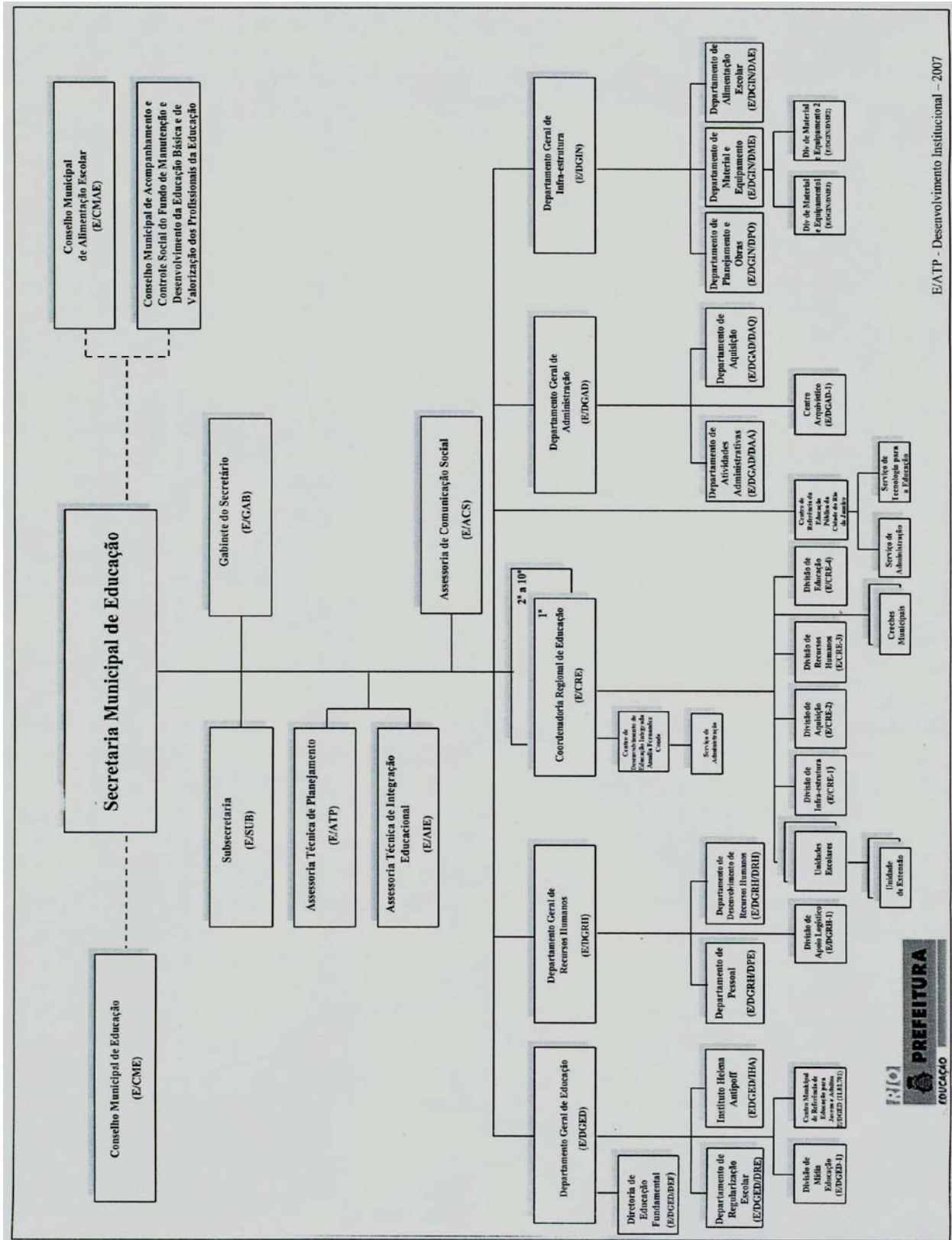


Organograma 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 26/02/2009



DECRETO Nº 33.875 de 24/05/2011

Organograma 2 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 24/05/2011



Organograma 3 - Organograma anterior da Secretaria Municipal de Educação, em vigor de 2007-2009

Observa-se, portanto, a partir de 2009, a etiqueta “gerência” para as antigas diretorias, divisões e setores da administração municipal de educação. Percebe-se claramente que os significados do âmbito empresarial passam agora a atravessar a gestão das instituições públicas, legitimando-se a partir das promessas de qualidade e eficiência. Apelos à meritocracia, à eficácia, ao rendimento, a excelência, ao cumprimento de metas de gestão privada e a uma concepção de qualidade em educação de caráter instrumental, tecnocrática, performática, gerencial e gerenciável dão o tom e impregnam os discursos políticos para a administração pública das instituições educativas municipais sem, contudo, alterar a propriedade das mesmas.

A leitura crítica comparada entre os novos organogramas e o antigo permite perceber que as mudanças estão para além de uma simples reengenharia terminológica. Revelam-se intenções de ajuste organizacional e político de uma nova administração pública que pretende colonizar ideologicamente o território administrativo e modelar as consciências, no sentido de alcançar a subordinação aos propósitos do novo grupo no poder. Ao fazer referência à colonização ideológica, está se afirmando que “a maior ou menor capacidade de dominação radica em sua capacidade para alcançar que seus pressupostos se convertam no senso comum dominante” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2009, p. 195), até o ponto de “a ideologia ter deixado praticamente de necessitar de justificação, naturalizando o seu poder e a opressão que provoca” (p. 200).

Essa nova maneira de conceber a estrutura da SME/RJ expressa claramente a perspectiva gerencialista que se queria imprimir na ação e nas almas dos funcionários daquele importante órgão municipal e em sua organização burocrática vigente até então, redefinindo as relações intra e entre departamentos (agora gerências) em novos fluxos de poder e de ação pública orientada também para metas e “acordos” de resultados.

De fato, a instituição escolar passa por uma verdadeira “transferência terminológica”, uma inflação galopante do léxico da gestão na nova língua da escola: a escola é redefinida como “empresa educativa”; a pedagogia se converte em competência e se propõe conceber o professorado como “recursos humanos” e como gestores de suas aulas. Introduzem-se termos desta “neolíngua” provenientes diretamente do mundo da empresa: qualidade total, sociedade do conhecimento, cliente, marketing, competência, empregabilidade, flexibilização, excelência, indicadores, etc. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2009, 238).

Na concepção da secretária de educação Cláudia COSTIN, em um debate ⁴⁹ promovido pelo Instituto Millenium (informação registrada em vídeo), a estratégia de recentralização da política educativa era o caminho eficiente para atingir a melhoria da qualidade da educação, já que a questão da descentralização deveria ser de gestão escolar somente e não dos princípios e diretrizes da política educativa.

Essa ênfase na lógica de verticalização das ações da política educativa aproveita-se da ideia-força da utopia da educação de qualidade, em sua potência aglutinadora de mobilização e de consensos sociais e políticos legítimos, para fazer eco local de outro consenso, este artificial, de escala nacional e internacional, acerca da relevância da obsessão avaliativa para medi-la e alavancá-la. O desafio da qualidade do ensino - é posto como um problema neutro, técnico, universal e cognoscível que requer somente ações corretivas igualmente técnicas e controladas externamente por especialistas ou apoiadas pelo empresariado educativo “com” ou “sem” fins lucrativos.

Para Stephen Ball, os “novos gerentes” dos serviços públicos, alcançam, nessa nova configuração, os propósitos das políticas de Estado por meio de uma combinação de “práticas microdisciplinares” e de “controle a distância”. A tarefa e o dever do gerenciamento são, não mais restritos a autorizar e impor regras e procedimentos, mas a determinar como os empregados deveriam pensar e sentir sobre o que produzem (BALL, 2006, p. 15) Assim, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder e desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas (BALL, 2005, p. 544).

Uma das ressonâncias dessa nova lógica de ação, de orientação política tecnocrática, performativa e pragmática, é que a condução da reforma educativa começava a basear sua validade e pertinência nos avais da racionalidade científica e técnica que intenta esvaziar a reforma educativa de todo componente sociopolítico, como se tratasse de um processo à parte; um processo esvaziado das intencionalidades políticas que o formularam.

Analisando esse processo de desideologização das reformas educativas contemporâneas que responsabiliza escolas e agentes escolares tanto por seu êxito como por seu fracasso escolar, Jurjo Torres Santomé (2006) pondera que:

Esta desideologização explica que se mantenha fora do debate político a preocupação pelos conteúdos, destrezas e valores que devem promover as instituições escolares. São vistos como

⁴⁹ Cf. Participação em 2009 de Cláudia Costin no Debate promovido pelo Instituto Millenium sobre *Educação Básica no Brasil*. Registro em vídeo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eiVr9C8zsPk>>. Acesso em: 4 jul. 2011.

algo não problemático, como se fosse uma decisão que qualquer especialista pode tomar e em que existe uma concordância completa; ou seja, se eliminam os conflitos que acompanham a produção e difusão do conhecimento, as perspectivas que rivalizam pela explicação de um dado fenômeno, a competência de explicações e as soluções correspondentes. A ideologia é acompanhada de um falso consenso. O ensino se reduz, assim, a um trabalho técnico e desaparece sua conceituação como trabalho intelectual, moral e político. Pensam que é possível gerenciar as desigualdades e afrontar suas soluções dentro dos muros escolares. (p. 177).

Esta lógica global resitua o papel da escola e incide nas novas formas de regular as escolas que compõem o sistema público de ensino do município do Rio de Janeiro. As escolas e seus agentes, ao mesmo tempo em que são tomados como o epicentro da solução de problemas complexos, que os governos ainda não foram capazes de equacionar, são também alvos de frequentes e incessantes iniciativas recentralizadoras da SME/RJ, sempre justificadas pela necessidade de melhoria da qualidade do sistema educativo.

Isso significa que o reconhecimento da escola como o centro das mudanças educativas implicava dotá-la politicamente de uma relativa autonomia por decreto. A estratégia consistia em antecipar-se à conquista local dessa autonomia definindo, organizando e outorgando à escola um processo guiado de descentralização de gestão escolar, cujos espaços de autonomia seriam limitados a deliberações locais que respondessem satisfatoriamente a metas de resultados definidas e cobradas pelo nível central. Dessa forma, ficava facilitada a transferência de uma maior responsabilização pelo êxito ou fracasso escolar ao território escolar e aos seus habitantes.

Na visão de José Pacheco (2000), enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, a descentralização:

responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão do seu processo de implementação, conciliando na construção das políticas curriculares a lógica de Estado com a lógica de mercado. (p.148).

Para José Pacheco (2000), apesar das ideias inovadoras da descentralização:

o Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, admitindo a desregulação nalguns processos do seu desenvolvimento. O Estado mantém ainda um controlo técnico sobre a escola e os professores, pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação. (p.152).

Todavia, pode-se afirmar que a modernização semântica e a ênfase tecnicista convivem de forma ambígua, superposta e difusa com formas arcaicas como as políticas educativas são planejadas, desenhadas e direcionadas às escolas públicas. Observa-se o

reforço de formas tradicionais de relacionamento entre os governos da hora e as escolas públicas que, segundo diversos autores (FULLAN, 2002; POGGI, 2008; TYACK e CUBAN, 1994; VIÑAO FRAGO, 1990; RODRIGUES ROMERO, 2008; entre outros) limitam as bem intencionadas finalidades de aprimoramento da escola e das ações que nela têm lugar, justamente por:

- ter um compromisso hiper-racional com *o que deve ser implementado* ou *o que deve ser alcançado* pelo sistema escolar; convicção que costuma variar de forma inversamente proporcional com a consideração das situações ou restrições situacionais que enfrentam as pessoas que, potencialmente, o colocam em prática.
- não levar em conta a(s) cultura(s) em movimento e a gramática da(s) escola(s) (VIÑAO FRAGO, 1990; TYACK e CUBAN, 1994), enfocando-as como um território vazio ou reificado, como entidades mais ou menos abstratas e homogêneas, como se não fossem habitadas por atores concretos e atravessados por múltiplas racionalidades.
- inscrever a(s) escola(s) numa perspectiva a-histórica, evitando situá-la(s) em um movimento histórico dinâmico que exige das escolas e dos atores do sistema educativo um esforço adicional para assegurar consistência interna e coerência a suas ações no tempo através de táticas de adição, justaposição e adaptação mais do que de substituição pura e simples dos sucessivos programas ou ações de políticas educativas (VIÑAO FRAGO, 1990; POGGI, 2008; RODRIGUES ROMERO, 2008).
- considerar o professorado como mero executor de propostas planejadas por especialistas externos ou por burocracias monocráticas, ignorando a necessária negociação prévia junto àqueles que, efetiva e reconhecidamente, constituem o núcleo mais duro em qualquer esforço de reforma educativa (FULLAN, 2002), isto é, os agentes educativos que, no cotidiano escolar, realizam a confrontação da realidade com as políticas educativas que pretendem intervir nela.

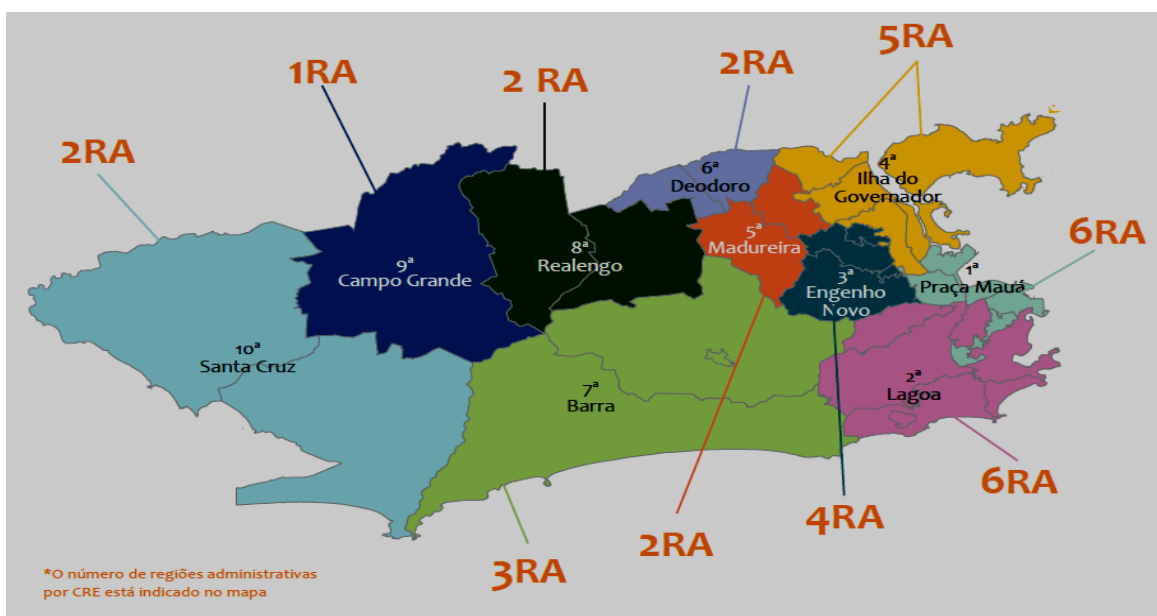
3.1.2 O papel das CREs como espaços intermediários de regulação no governo da educação pública da cidade do Rio de Janeiro

As regulações intermediárias no sistema de ensino são constituídas de ações de certo número de instâncias públicas de pilotagem ou de rede de atores (privados ou públicos) que procuram orientar a conduta dos atores da escola (direções ou docentes). (...) Podem ser

primeiro introduzidas como regulações de controle que operariam traduções e transferências entre as regulações centrais e as instituições escolares.

(MAROY, 2005, p. 51)

A implementação de uma política educativa “nunca é a simples aplicação direta de decisões tomadas no topo, mas implica um trabalho de tradução e de hibridação com as dinâmicas locais” (ZANTEN, 2011, p. 643). Na cidade do Rio de Janeiro, esse trabalho é mediado, em particular, pelos níveis intermediários da SME/RJ - as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Atualmente a SME/RJ possui uma gestão descentralizada com 10 CREs⁵⁰, que abrangem as 33 Regiões Administrativas da cidade, as chamadas RAs.



Mapa 1- Mapa da Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro

Fonte: Mapa elaborado pelo Instituto Desiderata para a segunda edição do estudo Sistema de Indicadores territorializados do Segundo Segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.desiderata.org.br/docs/folder_ens%20fundamental2_0605pgapg.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

Abaixo é listado as Regiões Administrativas (RAs) que compõem cada CRE e os bairros que compõem cada RA.

⁵⁰ Existe uma projeto a ser implementado em 2013 de criar uma 11ª CRE, incorporando a RA da Ilha do Governador ainda hoje pertencente a 4ª CRE.

Tabela 1 - Lista dos bairros que compõem cada CRE e sua correspondência com a respectiva RA da cidade do Rio de Janeiro

CRE	RA	BAIRROS
CRE 1 Praça Mauá	Centro	Centro.
	Ilha de Paquetá	Paquetá.
	Portuária	Caju, Gamboa, Santo Cristo, Saúde.
	Rio Comprido	Catumbi, Cidade Nova, Estácio, Rio Comprido.
	Santa Teresa	Santa Teresa.
CRE 2 Lagoa	São Cristóvão	Benfica, Mangueira, São Cristóvão, Vasco da Gama.
	Botafogo	Botafogo, Catete, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Humaitá, Laranjeiras, Urca.
	Copacabana	Copacabana, Leme.
	Lagoa	Gávea, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Leblon, São Conrado, Vidigal.
	Rocinha	Rocinha.
CRE 3 Engenho Novo	Tijuca	Alto da Boa Vista, Praça da Bandeira, Tijuca.
	Vila Isabel	Andaraí, Grajaú, Maracanã, Vila Isabel.
	Complexo do Alemão	Complexo do Alemão.
	Inhaúma	Del Castilho, Engenho da Rainha, Higienópolis, Inhaúma, Maria da Graça, Tomás Coelho.
CRE 4 Ilha do Governador	Jacarezinho	Jacarezinho.
	Méier	Abolição, Água Santa, Cachambi, Encantado, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Méier, Piedade, Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, São Francisco Xavier, Todos os Santos.
	Ilha do Governador	Bancários, Cacuia, Cidade Universitária, Cocotá, Freguesia-Ilha do Governador, Galeão, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ribeira, Tauá, Zumbi.
	Maré	Maré.
CRE 5 Madureira	Penha	Brás de Pina, Penha, Penha Circular.
	Ramos	Bonsucesso, Manguinhos, Olaria, Ramos.
	Vigário Geral	Cordovil, Jardim América, Parada de Lucas, Vigário Geral.
	Irajá	Colégio, Irajá, Vicente de Carvalho, Vila Cosmos, Vila da Penha, Vista Alegre.
CRE 6 Deodoro	Madureira	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcanti, Engenheiro Leal, Honório Gurgel, Madureira, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Turiaçu, Vaz Lobo.
	Anchieta	Anchieta, Guadalupe, Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque.
CRE 7 Barra	Pavuna	Acari, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Parque Colúmbia, Pavuna.
	Barra da Tijuca	Barra da Tijuca, Camorim, Grumari, Itanhangá, Joá, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Grande, Vargem Pequena.
	Cidade de Deus	Cidade de Deus.
CRE 8 Realengo	Jacarepaguá	Anil, Curicica, Freguesia-Jacarepaguá, Gardênia Azul, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Tanque, Taquara, Vila Valqueire.
	Bangu	Bangu, Padre Miguel, Senador Camará.
CRE 9 Campo Grande	Realengo	Campo dos Afonsos, Deodoro, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Realengo, Vila Militar.
	Campo Grande	Campo Grande, Inhoaíba, Cosmos, Santíssimo, Senador Vasconcelos.
CRE 10 Santa Cruz	Guaratiba	Barra de Guaratiba, Guaratiba, Pedra de Guaratiba.
	Santa Cruz	Paciência, Santa Cruz, Sepetiba.

Fonte: Tabela elaborada a partir da tabela elaborada pelo Instituto Desiderata para a segunda edição do estudo Sistema de Indicadores territorializados do Segundo Segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.desiderata.org.br/docs/folder_ens%20fundamental2_0605pgapg.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

Cada CRE engloba um conjunto de bairros, que possuem características sociais, econômicas e demográficas bastante distintas, bem como detém uma oferta também

diferenciada de serviços públicos ⁵¹. Além disso, deve-se levar em consideração que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre bairros, mesmo numa única região ou CRE, pode variar consideravelmente, expressando as especificidades socioeconômicas da cidade, que repercutem também na educação (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008).

Na cidade do Rio de Janeiro, cada Unidade Escolar se encontra, portanto, sob a jurisdição de uma CRE, com a qual funciona articulada, em ação conjunta com o Nível Central da SME/RJ. Cada CRE é responsável pela gestão educacional de escolas municipais de uma respectiva área, possuindo autonomia para gerenciar recursos e despesas. Sua ação reguladora recai sobre diversos objetos, como a oferta escolar na área, a alocação de alunos e professores entre estabelecimentos de um mesmo território ou ainda o funcionamento geral de cada escola, com grande poder de incidência sobre o trabalho das direções, coordenações escolares e equipes docentes.

Segundo o site institucional da SME/RJ em 2012 são atribuições das CREs:

- Implantar e implementar a Política Educacional nos órgãos da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, vinculados à Coordenadoria;
- participar do planejamento, da formulação das estratégias, da coordenação e do acompanhamento de programas e projetos de ação integrada;
- consolidar informações gerenciais;
- planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do Sistema Educacional que fortaleçam a política de inclusão e êxito pedagógico;
- planejar, coordenar e acompanhar o processo de matrícula nas unidades escolares e creches;
- coordenar a execução das ações relativas a infraestrutura e logística, recursos humanos, documentação e execução orçamentária;
- estabelecer parcerias com setores públicos e privados;
- coordenar e orientar a execução do processo de gestão escolar;
- estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação das ações da Coordenadoria.

⁵¹ Para uma visão de conjunto das CREs de acordo com indicadores de desempenho compilados do censo escolar do INEP e do IBGE (reprovação, abandono, não aprovação, distorção idade/série, IDEB por escola e por alunos, existência de laboratórios de ciências, internet e cobertura), ver os dados reunidos e disponibilizados através do Sistema de Indicadores Territorializados do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e acessado pelo Instituto Desiderata no site <http://desiderata.org.br/indicadores/>.

As CREs são aqui entendidas como entidades de regulação intermediária, ou seja, aquelas instâncias públicas de gestão situadas entre as autoridades públicas centrais e os estabelecimentos escolares. A sua importância no ciclo de multirregulações que operam o sistema pode se diluir ao focalizarmos exclusivamente a análise ao âmbito da escola ou nas políticas desenhadas pelos decisores centrais da política educativa. Questões importantes do ciclo das políticas educacionais se perdem ao centrar a abordagens nesses polos tradicionais.

Admite-se, portanto, que a política educativa se comunica e se faz efetiva através dos atores do nível intermediário, independentemente de que pertençam à estrutura do nível central do sistema e respondam hierarquicamente às autoridades educativas municipais. Como argumenta Gustavo Dufour, para a realidade do sistema educativo argentino, “esta dependência funcional não garante que as ações desses atores se limitem a implementar acriticamente as decisões adotadas pelas autoridades do sistema” (2008, p. 51). A importância do elo da cadeia de regulações que representam ultrapassa a estéril imagem analítica de instâncias de transmissão de demandas e de políticas, cuja dimensão se resume aos aspectos operativos e/ou administrativos, sendo, por isso, incapazes de influir sobre os resultados e o funcionamento do sistema. Ultrapassar esses pressupostos significa valorar que “muitas questões que têm um impacto direto na vida das escolas se definem em um âmbito de competência territorial mais próximo da escola” (DUFOR, 2008, p. 51). Segundo Dufour, os atores intermediários têm poder circunstanciado de “adotar decisões sobre aspectos substanciais da política em seu âmbito de influência” (2008, p. 98). No contexto competitivo de uma gestão de resultados e de responsabilização, os atores da CRE encontram-se saturados pelas demandas que recebem tanto por parte das autoridades educativas, como por parte das escolas.

As CREs encontram-se, atualmente, mergulhadas também nos terrores da performatividade ao terem igualmente metas para cumprir e superar. Esse quadro de pressões performáticas atravessa a ação desses atores que se situam entre instâncias decisórias das políticas educativas e as escolas, com grande poder indutor na leitura ativa da política educacional em seu ciclo. E é a partir dessa nova situação que todo um conjunto de textos normativos é produzido para traduzir formal e praticamente as decisões tomadas nas esferas superiores até o âmbito das escolas, no sentido de garantir o seu alinhamento com os propósitos da política educativa. A base do sistema recebe o conteúdo das políticas públicas, já traduzido. Leis, decretos, portarias e resoluções definindo o núcleo duro das disposições governamentais são encaminhadas às escolas e desencadeiam todo um conjunto de ações e disposições aptas para “resolver” questões mais gerais e temáticas particulares ou que se

referem a situações de emergência pontuais que exigem a produção de comunicados e circulares internos. Essas situações de regulação estabelecem pautas singulares a cada CRE tanto no que respeita a questões administrativas, como pedagógicas.

Nesse enquadramento, a SME/RJ reconhecia as CREs enquanto níveis intermediários de papel fundamental no ciclo da política educacional carioca, instâncias reguladoras que têm o poder de “operar traduções e transferências entre as regulações centrais e as regulações das escolas” (MAROY, 2008, p. 3). O papel dessas instâncias foi fortalecido amplamente pela política de desconcentração; tendo sido concebida, segundo Agnès van Zanten,

para aliviar o trabalho da administração central e, em seguida, para reforçar o poder do Estado frente o poder, acrescido pela descentralização, das coletividades territoriais, ela visa atualmente transformar os serviços desconcentrados em uma ferramenta principal da adaptação do serviço público às necessidades diferenciadas dos territórios. Essas administrações devem, para isso, implementar um conjunto de procedimentos de gestão “pós burocráticos”, tais como os “projetos”, os “contratos” ou as “parcerias” que se apoiam no compromisso dos atores locais, assim como em sua capacidade para fazer diagnósticos pertinentes dos problemas locais, além de cooperar com outros atores e de empreender avaliações. (Duran, 1999 apud ZANTEN, 2011, p. 643).

Desse modo, as CREs também foram alvos da atenção da nova gestão da PCRJ, sobretudo porque tais instâncias, que surgiram em um contexto de descentralização da SME/RJ na década de 1990, durante a gestão César Maia⁵², ainda não apresentavam o nível de integração por resultados pretendida pela nova gestão da SME/RJ. Essa atenção da SME/RJ sobre as CREs se justificava em virtude da potência reguladora que podiam desempenhar, de diversas maneiras, na reorientação da conduta dos atores das escolas para as metas definidas pela SME/RJ. A partir de 2009, as CREs foram transformadas em “órgãos de linha” na ótica gerencialista que preside a reestruturação da SME/RJ, na medida em que cada CRE tinha que também assumir e alcançar metas de desempenho, de forma a embasar uma multirregulação em cascata: das metas da prefeitura, passando para as da SME/RJ e desta para as de cada CRE que seria a instância intermediária de pressão para as escolas de sua região.

Uma rede virtual fora criada para essa exibição de performances em competição das CREs e suas escolas na busca das metas delineadas no Projeto SQEC: a Plataforma RioEduca⁵³.

⁵² As CREs foram criadas na primeira gestão de César Maia (1993-1996) na prefeitura do Rio de Janeiro, quando era secretária de educação a professora Regina Alcântara de Assis. Foi uma tentativa de descentralizar a administração da SME/RJ, que antes tinha nos 25 Distritos de Educação (DECs) repetidores locais do nível central. Esses 25 DECs foram redistribuídos em 10 CREs, seguindo as 10 Áreas de Planejamento (AP) da prefeitura do Rio de Janeiro, com o objetivo “de não repetir a política educacional, mas de recriá-la na região” (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 75), com determinada autonomia de gestão nessa nova territorialização da política.

⁵³ Disponível em: <www.rioeduca.net>



Figura 5 - Página inicial do Portal Rio Educa
Fonte: www.rioeduca.net.

O portal foi inaugurado, como o portal “com a cara do professor”. Acesso a listas de *blogs* separados por CREs, informação, entretenimento, interatividade e divulgação de projetos da SME/RJ e de experiências das CREs e de escolas seriam as bases da formação deste novo portal, que também seria uma fonte confiável de informativos da SME/RJ. Para tanto, é solicitado a colaboração de todos enviando projetos, relatos de experiências, textos educacionais de sua autoria, vídeos, convites para eventos, etc. Esse portal da SME/RJ é apresentado na seção “Sobre nós”, nos seguintes termos⁵⁴:

O Rioeduca é um portal feito para e por todos aqueles que sonham e batalham por uma educação pública de excelência na cidade do Rio de Janeiro. Aqueles que ultrapassam barreiras, superam obstáculos e provam que nada é impossível. Aqueles idealistas realistas, que compreendem o verdadeiro valor de uma escola pública de qualidade, mas mantêm os pés no chão, com muita criatividade; Aqueles que nunca desistem, pois têm a consciência de que o futuro de quase 700 mil crianças e jovens depende da resistência do seu trabalho.

⁵⁴ Cf. acesso no portal em 30 jan. 2012.

O Rioeduca é feito para e por professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, merendeiras, servidores da limpeza, familiares e todos aqueles que acreditam no salto da qualidade da educação pública do Rio. É um portal da Secretaria Municipal de Educação, mas que visa a mostrar os detalhes de tudo o que acontece dentro de cada uma de nossas escolas, creches e EDIs. É um espaço de troca, de aprendizagem e principalmente de alegria.

Aqui o educador carioca terá a oportunidade de divulgar seus trabalhos, trocar experiências e expor suas opiniões. De tal forma, essas informações alcançarão qualquer usuário que as acesse, inclusive nossos alunos e os pais de nossos alunos. Além disso, estamos apostando no uso de várias redes sociais⁵⁵, como o Facebook, Orkut e Twitter, acreditando que poderão ser veículos de informações úteis e confiáveis mas, sobretudo, **como caminhos de interação entre todos os elementos da rede.**

Este portal, portanto, é nosso! Aproprie-se dele! Se todos trabalharmos juntos, faremos a diferença! Afinal, somos a maior rede de Educação Municipal da América Latina.

Também é relevante registrar que através desse novo canal de comunicação e de interação era estabelecido o novo acesso às novas contas de e-mail para todos educadores, funcionários e alunos da Rede Municipal, desde as instâncias centrais da SME/RJ até CREs e escolas. O e-mail institucional, enquanto canal de comunicação e dispositivo organizacional, se converteu em poderoso instrumento regulador e de pressão do trabalho administrativo e educativo, no sentido de otimizar a disseminação e operacionalização das ações do Projeto SQEC. Decretos, resoluções, portarias e outros textos jurídico-normativos, de tipo injuntivo, além de ofícios e comunicações administrativas, produzidos em diversas instâncias de órgãos de controle, de coordenação e de comunicação da SME/RJ, circulavam com a rapidez exigida pelas novas formas de gestão empresarial transferidas para a gestão da educação pública.

Em virtude da complexa logística de produção, encaminhamento e acompanhamento das avaliações externas e internas da SME/RJ e visando garantir o fluxo do processo, está previsto para 2012 que cada CRE deverá indicar um Coordenador da Avaliação na CRE, que ficará responsável por uma série de ações: (i) acompanhar o processo nas escolas de sua coordenação; (ii) facilitar o trabalho do Coordenador das empresas (CESPE/UnB e CAED/Universidade de Juiz de Fora) junto à CRE; (iii) encaminhar ao nível central de avaliação da SME/RJ todas as situações que exijam pronta intervenção e (iv) controle dos Ofícios que as escolas encaminharem relatando não aplicação de provas e problemas ocorridos na aplicação.

Cabe à pesquisa dos contextos da prática dos atores locais diante da política educacional carioca, identificar e analisar a emergência de novos problemas de coordenação

⁵⁵ Rioeduca no Facebook: <http://www.facebook.com/profile.php?id=100001223289201>. Rioeduca no Twitter: <http://www.twitter.com/rioeduca>. Rioeduca no Orkut: <http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=1927530683181171141>. Comunidade Rioeduca: <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=104812843>. Rioeduca no Youtube: <http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=1927530683181171141>.

das instâncias intermediárias com as escolas na dinâmica de regulação dos resultados que se quer alcançar pela ação educativa regulada pelos dispositivos do Projeto SQEC.

3.1.3 Da direção à gestão escolar: a ofensiva de um modelo de gestão empresarial na escola pública carioca

Contudo, não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários dessas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar.

(OLIVEIRA, 2008, p. 143)

A contextualização e a “ativação” da política educacional nas escolas pelos atores da base incita a SME/RJ a se interessar pela implementação mais controlada da política em nível mais local. Nesse sentido, as “direções escolares são intimadas, assim, a desempenhar um papel central de mediação e de contextualização das políticas” (ZANTEN, 2011, p. 644). Nesse sentido, cabe indagar como se reestrutura a direção escolar a partir do investimento do governo em renovar os modos de regulação escolar pelo paradigma da obrigação de resultados na gestão dos sistemas de ensino.

Promover uma regulação mais próxima sobre os diretores e diretoras das escolas municipais do Rio de Janeiro e impor a ele(a)s que assimilem uma nova identidade como gestores de uma “empresa” ou de uma “agência” - a escola - que precisa viabilizar-se e assumir a sua nova posição no sistema educacional, constituiu-se, desde o início, em uma das frentes de atuação da nova gestão da SME/RJ. Centro dos esforços de reforma educativa, a escola se tornou uma realidade cada vez mais complexa, impondo novos desafios ao exercício da direção escolar, sobretudo aqueles associados às demandas gerenciais pela melhora da qualidade educativa que transformam a escola em uma unidade produtora de performances escolares e de evidências de uma ação educativa cada vez mais acossada por políticas de imputabilidade escolar pelos seus resultados.

As ações de intervenção pedagógica do Projeto SQEC para serem efetivadas no cotidiano escolar requereriam gestores eficientes e alinhados aos seus propósitos de melhorar os resultados acadêmicos dos(as) estudantes a todo custo. Tratava-se de um desafio

importante para SME/RJ, visto ser os(as) diretores(as) escolares um grupo muito pouco homogêneo. Os(as) professores(as) em atividade e os(as) futuros(as) eleitos(as) teriam que submeterem-se, de forma obrigatória, a cursos de “atualização” em gestão educacional “pública”, sendo condição para que assumissem o mandato na escola. É nesse sentido que se constata transições no paradigma de entendimento da organização educativa municipal, desviando o protagonismo da comunidade educativa aos diretores e diretoras eficazes. Nessa viragem, segundo Díez Gutiérrez (2009), a participação é substituída pela gestão e,

para isso, é necessário colocar a frente das instituições educativas verdadeiros gestores encarregados de aplicar eficazmente as políticas de modernização conservadora, decididas de cima e capazes de mobilizar e controlar aos docentes na base. Se antes o diretor ou a diretora de um centro escolar era teoricamente uma legítima representação da comunidade educativa diante da Administração, agora os papéis se invertem. A direção se converte em representante da Administração no centro educativo, executora de suas disposições, meios desta nova estrutura hierárquica. Isto implica criar uma burocracia próxima e dependente da Administração, com uma ‘disposição mais compreensiva’ diante de suas medidas e difusora e controladora de suas instruções. (p. 237).

Logo em 2009, foi realizado o curso *Gestão Escolar para Diretores de Escolas Municipais do Rio de Janeiro*, para inteirar os diretores da nova identidade e da nova orientação que deveriam assumir na administração das escolas públicas municipais: a de gestores focados nos resultados tanto da gestão financeiro-administrativa, como na gestão da equipe pedagógica para garantir resultados na melhoria da aprendizagem dos alunos das instituições que “dirigem”, enquanto se planejava as ações e mecanismos normativos para regular o processo eletivo de diretores e diretoras das escolas públicas municipais.

Considerando que a liderança positiva do gestor tem papel preponderante na construção do sucesso escolar, é publicada em 2011 duas peças normativas, elaborada pela Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança (CGEG), que dispõe e estabelece critérios sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares ⁵⁶. A SME/RJ encaminha tanto a resolução, como a portaria, considerando a necessidade de consolidar o processo de democratização da escola, promovendo a integração constante entre Escola, Família e Comunidade. Essa consideração, própria do início dos textos normativos, entra em contradição com o teor dos seus artigos e parágrafos que distam longe de proteger esse processo democrático e de participação independente da Comunidade Escolar.

⁵⁶ Cf. Resolução SME nº 1133, de 16 de maio de 2011 e Portaria E/SUBG/CGG N.º 52, de 8 de setembro de 2011.

A resolução começa determinando que a indicação de diretores (as) e diretores (as) adjuntos das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro far-se-á mediante consulta à Comunidade Escolar⁵⁷.

Todavia, para regular esse princípio democrático da consulta à Comunidade Escolar na escolha do(a) diretor(a) das escolas, a legitimação política ficou atrelada à mecanismos de regulação por certificação de competências de gestão, voltado para professores e especialistas de educação e promovido pela SME/RJ por intermédio da Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Todos os professores interessados em participar de consulta escolar para gestor(a) escolar deverão, como pré-requisito, obter certificação prévia que ateste seu preparo para o cargo. Essa certificação será realizada mediante participação no Módulo I do Curso *on-line* de Atualização em Gestão Educacional Pública⁵⁸. Serão certificados os participantes que obtiverem, na avaliação presencial, um percentual mínimo de aproveitamento de 70%. Os candidatos aprovados comporão o Banco Geral de Professores Certificados que pode ser consultado pela CRE em caso de vacância do cargo⁵⁹.

Dessa forma, a SME/RJ restringe o leque de candidaturas ao cargo, uma vez que não poderão candidatar-se os professores que não tiverem participado do curso e/ou que não tenham sido certificados. O Curso de Atualização que regula a formação dos(as) diretores(as) para o acesso e permanência no cargo está estruturado nos seguintes temas:

Programa do Curso on-line de Atualização em Gestão Educacional Pública

• A Escola: da criação à função social

- A escola no século XXI – LDB, FUNDEB, Indicadores, IDEB, IDERIO, Prova Brasil, prova Rio. Na SME - cadernos pedagógicos, orientações curriculares, descritores, dentre outros.
- Projeto Político Pedagógico – importância e elaboração.

⁵⁷ Cf. a Portaria E/SUBG/CGG N.º 52, de 8 de setembro de 2011, não haverá consulta à Comunidade Escolar nos Ginásios Experimentais Cariocas (GEC). Nas escolas novas não haverá consulta, cf. Portaria E/SUBG/CGG N.º 54, de 28 de setembro de 2011 que dispõe sobre a Consulta à Comunidade nas escolas inauguradas em 2011.

⁵⁸ O curso, com abertura inicial de 5000 vagas, compreendeu 60 horas *online* ao longo de três meses a partir da gestão do SENAC (Serviço Nacional De aprendizagem Comercial).

⁵⁹ A consulta ao Banco de Certificados será feita mediante Edital de Convocação, publicado em Diário Oficial, explicitando a unidade escolar com Cargo Comissionado de Diretor de Escola em vacância, telefone e endereço da Coordenadoria Regional de Educação, para contato, e prazo de 72 (setenta e duas) horas para manifestação dos interessados, período após o qual, no caso de não haver interesse de assunção do referido Cargo Comissionado por esses profissionais, o Coordenador poderá desconsiderar essa condicionante para a indicação.

- Educação para Cidadania.

- **A Construção coletiva da Gestão Educacional**

- Gestão Descentralizada.

- Gestão Participativa.

- Gestão de Recursos – conhecer, planejar, aplicar e prestar contas.

- Plano de Gestão- construção.

- **Gestão Educacional**

- Gestão de pessoas – liderança, comunicação, mediação de conflito, trabalho em equipe, dentre outros.

- Gestor do Séc. XXI.

Isolando os temas em destaque, pode-se, com o apoio das análises de Enrique Díez Gutiérrez, concluir que a formação para o acesso à direção ou a que se oferece aos diretores(as) em função, já não só incorpora noções e visões do mundo da empresa, mas que também ensina a ler os problemas que se colocam no sistema educativo através das lentes da empresa privada (2009, p. 238). Para Díez Gutiérrez, isso está implicando também na consolidação de uma “cultura comum” da direção, graças à formação centralizada e semelhante e a referências similares em quem se vai incorporando a esses cargos, onde se supera o plano de participação e organização democrática pelo estritamente gerencial (2009)⁶⁰.

⁶⁰ A formação dos diretores e diretoras da Rede, que até junho de 2012 estava a cargo da Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, a partir de agora passa a ser centralizado na recém-criada Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (EFP), cujo homenageado, se vivo, não ficaria satisfeito de ver a apropriação retórica de sua história e de seu nome vinculado à formação de professores e diretores, segundo os paradigmas da gestão empresarial do ensino público. A EFP foi criado pelo Decreto Nº 35602 de 9 de maio de 2012, que a inclui na estrutura organizacional da SME/RJ para definir, em conjunto com a subsecretaria de ensino, a política de formação básica e continuada do professor da rede municipal. O projeto da SME/RJ está baseado em iniciativas de outros estados, como São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, que já têm unidades semelhantes. Segundo o site do portal da PCRJ, a EFP é inaugurada como uma nova estrutura de formação para valorizar e capacitar os professores do município do Rio de Janeiro. A iniciativa, segundo o *site* da SME/RJ, vai possibilitar aos professores uma formação sólida nas diversas áreas do conhecimento, benefício que atenderá às “necessidades dos alunos”. Serão oferecidos cursos de formação continuada - modalidades presencial, semipresencial e à distância - e de Formação Básica, uma das etapas do processo de seleção e de certificação dos professores considerados aptos a ingressar no quadro do magistério da rede pública municipal de ensino. Além disso, haverá convênios com universidades públicas e privadas, bem como instituições de “referência” em educação (grifos meus). A EFPC contará, também, com a Biblioteca Anísio Teixeira e com o Centro de Referência da Educação Pública, que disponibilizará para pesquisas o acervo e os dados referentes à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro.

A SME/RJ passou a defender uma formação técnica aos diretores(as). Trata-se de propostas que, segundo Dalila Oliveira (2008), vêm

corroborar as necessidades de competência técnica gerencial frente às recentes mudanças trazidas pelo próprio processo de descentralização administrativa nas redes públicas de ensino, que, justamente por sobrecarregar o(a) diretor(a) na rotina burocrática, acabam servindo de desestímulo ao investimento do mesmo nas dimensões pedagógicas de sua função. (p. 141)

Os temas do curso indicam o ímpeto da SME/RJ em “atualizar” os diretores(as) para os pressupostos da nova identidade que se quer imprimir a partir do processo de conversão dos(as) diretores(as) em gestores escolares focados em resultados mensuráveis tanto na gestão dos recursos humanos e financeiros da escola, como na melhoria dos indicadores escolares de qualidade educativa. Parece fundamental dispor de um “peão” mais eficaz e, sobretudo, mais “leal” no controle da base docente das “Unidades” de ensino, com o fim de levar a cabo as transformações do modelo educativo decidido a partir dos níveis centrais da SME/RJ. Reforça-se, assim, o fenômeno já sinalizado por Díez Gutiérrez, em que a participação é substituída pela gestão e o conformismo e a obediência esperada dos cargos diretivos é mais importante do que incitá-los a confiar nas iniciativas da comunidade educativa (2009).

Após a consulta escolar, os gestores eleitos complementarão, obrigatoriamente, o curso de atualização, através do Módulo II⁶¹. Para os diretores que estão em efetivo exercício há, pelo menos dois anos, na Unidade Escolar onde pretendem candidatar-se, a participação no curso de atualização é facultativa, porém a avaliação e certificação é obrigatória.

Reservada a preocupação em possuir algum controle sobre o perfil dos candidatos a um cargo estratégico para os propósitos do Projeto SQEC, no texto do artigo 4º da resolução, a concepção de gestão de qualidade fica associada ao alcance de das metas estabelecidas pela SME/RJ. O Curso de Atualização fica opcional, na medida em que estarão automaticamente certificados os diretores cujas Unidades Escolares alcançaram os Índices de IDEB ⁶² estipulados, desde que tenham estado efetivamente no cargo de diretor, nesta Unidade Escolar, à época da Prova Brasil que apurou o índice. Também serão considerados, automaticamente, certificados os diretores de Unidades Escolares que alcançaram os 10 (dez) maiores IDERIO no ano anterior.

⁶¹ O Curso em Gestão Educacional Pública - Parte II será promovido por intermédio da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire e da Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança. O IDORT é a instituição responsável pelo desenvolvimento online do Curso.

⁶² No Caso de a escola não tiver IDEB, é considerado o IDERIO, de acordo com os valores estabelecidos para o IDEB.

A SME/RJ também tomou providências para formalizar ainda mais o processo eletivo, definindo algumas condições de elegibilidade. Não sendo exigência que o candidato inscrito esteja ou tenha sido lotado na Unidade Escolar pretendida, no momento da inscrição, serão elegíveis todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino que:

- I. possuírem curso superior completo;
- II. já houverem concluído o Estágio Probatório;
- III. comprovarem um mínimo de 5 (cinco) anos de Regência de Turma;
- IV. entregarem o Plano de Ação de Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar (PAMDREE) ⁶³.

A formulação desse Plano de Gestão e a posterior apresentação a uma Banca Avaliadora na CRE constitui-se em um rito de passagem para uma direção escolar colocada no centro da estrutura de poder na escola, mas em permanente insegurança. É previsto que, após a inscrição, seja agendada data para comparecimento do mesmo à entrevista e apresentação do Plano de Gestão a uma banca examinadora, composta pelo 1 (um) representante do Nível Central, 1 (um) representante da Coordenadoria Regional de Educação e 1 (um) diretor de escola que tenha sido automaticamente certificado por alcançado as metas estipuladas para o índice do IDEB, mas que esteja em exercício em outra Coordenadoria Regional de Educação. A Banca Avaliadora analisará os aspectos relevantes do Plano de Gestão apresentado, bem como indicará pontos que precisem ser melhor contemplados e/ou acrescentados.

Entretanto, o processo estabelecido pela SME/RJ restringe o qualificativo “democrático” ao dar amplos poderes à “Banca” Avaliadora para considerar o candidato apto ou não a participar da Consulta à Comunidade Escolar, uma vez que pode considerar, também, a vida funcional e o desempenho profissional do candidato em relação à função/cargo que ocupa no momento da inscrição (assiduidade, pontualidade, desempenho escolar). Assim, por exemplo, a CRE pode impugnar a candidatura de uma chapa, alegando altas taxas de reprovação e evasão escolar da escola. Nesse aspecto, a SME/RJ cerca-se de um expediente legal para controlar a legitimação das candidaturas, vetando, inclusive, a pretensão de muitas delas. Conforme o texto da portaria que estabelece os critérios da consulta escolar,

⁶³ O Plano de Ação deverá conter, no máximo, 4 (quatro) laudas, digitadas em papel A4, Arial 12 e espaço 1,5.

Nas Unidades Escolares onde não houver candidato inscrito, ou onde não houver candidato legitimado, o cargo será ocupado mediante indicação do Coordenador da Coordenadoria Regional de Educação onde está inserida a Unidade Escolar.

Fica determinada, ainda, que a ocupação do cargo em comissão de Diretor e da função gratificada de Diretor Adjunto dar-se-á por um período de três anos. O texto da resolução prevê, também, formas de tornar o mandato menos estável, sujeito a interrupções, a qualquer tempo, por desistência do gestor e/ou por *circunstâncias que justifiquem seu afastamento*⁶⁴. Essas “circunstâncias” não são detalhadas, mas seu enunciado é suficiente para abrir espaço para regulações à distância e “ingerências” na estabilidade do diretor, no sentido de constrangê-lo a ser um agente local estratégico na contextualização das ações de intervenção do Projeto SQEC na escola. A coerência com o Plano de Ação que elaborou e com o Termo de Compromisso de Desempenho (TCD) que assinou / assinará, permite a circulação de lógicas gerenciais no exercício do cargo, vinculando a permanência no cargo e a reputação como gestor escolar à melhoria dos indicadores de aprovação, de evasão escolar e de desempenho da escola. Assim, o bom diretor(a) começa a ser concebido como um profissional que atua como correia de transmissão para implementação da política da meritocracia nas escolas.

Portanto, a rigor, a “eleição” democrática do(a)s professore(a)s para preencher a função de diretor(a) das escolas públicas sofreu um duro golpe com a publicação da resolução e da portaria que regulam a matéria. A postura da SME/RJ de exigir do(a)s candidato(a)s certificados de cursos por ela promovidos insere a possibilidade de o desempenho de um(a) diretor(a) de escola também poder ser medido, por uma prova. Depois dessa “avaliação” que desconsidera toda sua experiência e a realidade das escolas, ele(a)s terão que se submeter a uma entrevista feita por “avaliadores”, na verdade tecnocratas da CRE e um diretor “certificado” automaticamente pelos resultados requeridos pelo projeto SQEC.

A fragilidade democrática do processo eletivo se evidencia no poder atribuído a essa “Banca” de mensurar incompetência e “má gestão” de um(a) diretor(a) pelos índices que não alcançou no IDEB da escola ou pelas taxas de evasão e repetência. Ao final a eleição se transformaria em mais um processo tecnocrático e neutro que admite, às vezes, uma “consulta” à Comunidade Escolar para os(as) indicada(os) pela CRE. A mensagem que fica para o(a)s candidato(a)s interessados ao cargo de Diretor(a) das escolas públicas municipais é

⁶⁴ No caso de vacância, caberá à Coordenadora da Regional de Educação correspondente, a indicação de novo gestor, utilizando o Banco Geral de Professores Certificados. Não poderão ser indicados aos cargos em vacância, os gestores da própria Unidade Escolar que optaram por não participar da consulta.

clara: o aval da CRE exige necessariamente o compromisso com a política da obrigação de resultados a todo custo da SME/RJ.

Além desse aspecto da interferência no processo eletivo de diretoras e diretores e desmantelamento, progressivo, da democratização da comunidade escolar, atualmente, no exercício do cargo, duas ações de intervenção administrativa se destacam. São ações que na visão da SME/RJ contribuem para melhoria da Gestão Escolar: o Acordo de Resultados e o Termo de Compromisso de Desempenho Educacional. Essas novas peças da ação pública são atravessadas por uma perspectiva contratualista sem negociação em que todas os(as) diretores(as) das escolas da rede municipal de educação foram intimados a assumir em termos de um compromisso de melhorar a gestão escolar. Nesse sentido, o “compromisso” representado pela firma compulsória do direto(a) seria mais um instrumento indutor e modelador da ação escolar em relação ao ideal de cumprimento das metas estabelecidas pela SME/RJ.

O fato é que face à consolidação das políticas da aliança neoliberal e neoconservadoras, diretores e diretoras cada vez mais se encontram obrigados a provar que as suas escolas têm um bom desempenho na aprendizagem dos currículos prescritos pela administração central e num contexto em que seu controle é mais reduzido. (APPLE, 2010, p. 114). Estabelecido um alto grau de insegurança e instabilidade ao cargo de diretor(a) escolar, um efeito esperado é a indução de um outro tipo de vínculo com o trabalho e com a sua comunidade escolar, na medida em que esse(a) diretor(a) começar a sentir seu trabalho ser alvo de expectativas puramente instrumentais e técnicas e submeter-se, gradativamente, aos imperativos do desempenho esperado.

Esse aspecto fica patente na fala da secretária de educação Cláudia Costin no encerramento da SME Itinerante de 2011⁶⁵ em que exorta a “ordem unida” na preparação para a Prova Brasil em um encontro com diretores e coordenadores das escolas da 8ª, 9ª e 10ª CREs.

Essa coisa da gente se unir para preparar para a prova Brasil. Nos vamos entrar em campo para garantir que esse município que é a melhor... tem a melhor rede... a melhor rede... não estou fazendo nenhuma demagogia. Nós temos a melhor rede do Brasil e nos vamos provar isso no final da prova Brasil. Então nos vamos fazer uma ordem unida para preparar todos (...) ⁶⁶.

⁶⁵ Trata-se do SME Itinerante - um encontro periódico que a secretária de educação realiza periodicamente com diretores e coordenadores de escolas por CRE.

⁶⁶ Cf. SME Itinerante 2011- Encontro com diretores e coordenadores das escolas da 8ª, 9ª e 10ª CREs realizado no auditório do Planetário da Cidade da Crianças, em Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro, registrado em vídeo e disponibilizado no site You Tube: <http://www.youtube.com/watch?v=9wHt8jwxREI>. Acesso em 23 fev 2012.

Essa submissão aos fins instrumentais educacionais da SME/RJ pelas direções de escola pode reverberar, de diversas maneiras, nas modalidades de relacionamento que estabelece com o corpo docente e com os funcionários de apoio, resignificando os laços de empatia, solidariedade e de cumplicidade com a comunidade escolar às contingências do alcance ou não dos resultados.

Essa insegurança na administração escolar se amplia, caso seja contrastada com os numerosos fatores contextuais que limitam, condicionam ou afetam o desempenho dos diretores escolares. Segundo Cristina Carriego (2005, p.13-4), longe de poder tomar decisões em forma absolutamente autônoma, o(a) diretor(a) escolar se vê influenciado por uma multiplicidade de fatores e critérios que resultam do entrecruzamento de aspectos referidos do entorno extraescolar, à dinâmica interna da instituição e a aspectos relacionados com a própria experiência. Esses elementos contextuais são sumariamente desconsiderados pelo modelo de direção escolar vinculado a um incremento da desconfiança e a uma profissionalização do ocupante do cargo com vistas a instaurar um sistema piramidal, hierarquizado e vinculado à obtenção de resultados.

Dalila Oliveira (2008), em pesquisa com diretores e diretoras de escolas da Rede municipal de Ensino de Belo Horizonte, uma das primeiras redes a implantar a gestão por resultados e de qualidade total no Brasil, contata uma situação que pode ser comparada ao observado na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Foi possível constatar a sobrecarga de trabalho que os profissionais em exercício de direção têm sofrido na atualidade. Ao descrever suas jornadas de trabalho, esses diretores e vices demonstraram não ter, na sua grande maioria, controle sobre o seu tempo, trabalhando sem planejamento, tentando responder ao imediatismo das demandas que lhe são apresentadas. Além disso, os mesmos manifestaram certa impotência diante das mudanças ocorridas por não conseguirem responder às exigências trazidas pela nova legislação, aos prazos impostos pelos órgãos centrais, às demandas requeridas por uma comunidade mais atenta e participativa, ou ainda às necessidades de envolver os trabalhadores e usuários no exercício da gestão escolar. Tais dificuldades têm gerado um sentimento de desconforto nos diretores que se veem ameaçados e inibidos de tomarem certas decisões, quer pelas limitações impostas pelas condições de infraestrutura, quer pelo temor de serem interpretados como dirigentes autoritários. (p. 142).

As observações de Dalila Oliveira (2008) convergem para outras pesquisas que vêm apontando que está ocorrendo uma sobrecarga administrativa na rotina escolar, rotina essa, que segundo a autora, vem absorvendo quase todo o tempo do(a) diretor(a),

esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos, em síntese: um funcionário da organização escolar, ao contrário do que é alardeado como sendo seu principal papel e sua função. (p. 143).

Desde 2009, se observa o acúmulo de trabalho administrativo para os(as) diretores(as) das escolas municipais cariocas. Essa intensificação do trabalho de gestão escolar está associada a, pelo menos, dois novos fatores: o primeiro, os novos procedimentos de modernização da gestão interna, agravados pelas dinâmicas de pressão por resultados (gestão e prestação de contas dos gastos financeiros; gestão e logística da rotina de multiavaliações e projetos e suas demandas por controle e por relatórios; criação e acompanhamento dos Grêmios Estudantis⁶⁷; acompanhamento de alguns programas federais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como do Programa Mais Educação⁶⁸; do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶⁹; etc.). O segundo fator é a política municipal de maior integração intersetorial entre a área de Educação e demais áreas como Saúde, com o programa Saúde nas Escolas⁷⁰, e Assistência Social, com a definição de condições vinculadas à Educação para recebimento dos benefícios do Programa Cartão Família Carioca⁷¹, como presença mínima dos alunos beneficiários nas aulas.

⁶⁷ Segundo a SME/RJ, os Grêmios Estudantis têm a finalidade de propiciar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, estimulando a consciência crítica, a prática democrática, a criatividade e a livre iniciativa para o exercício da cidadania, favorecendo a permanente integração da Escola à Comunidade. O Grêmio é composto de: Diretoria Executiva; Conselho de Representantes e Assembleia Geral. A normatização que regula a manutenção, participação e normas do Grêmio Escolar nas escolas municipais é composta da Resolução SME n.º 701, de 4/5/2001 (Dispõe sobre a manutenção e participação do Grêmio Estudantil nas escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro); da Portaria E/AIE n.º 13, de 4/5/2001 (Estabelece normas para a organização e funcionamento do Grêmio Estudantil nas escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro); Portaria E/SUBE/CGG n.º 50, de 6/5/2011 (Estabelece normas para a realização de eleição dos membros diretoria executiva dos Grêmios Estudantis) e Portaria E/SUBE/CGG n.º 51, de 23/5/2011 (Altera a Portaria E/SUBE/CGG n.º 50 de 6/5/2011)

⁶⁸ O Programa Mais Educação programa federal instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. O Programa tem como proposta a ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das Artes, da Cultura, do Esporte, do Lazer, da Inclusão Digital, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC), da Saúde, etc., articuladas com os projetos políticos-pedagógicos das redes/sistemas de ensino e das escolas.

⁶⁹ Cf. Resolução 9/2007 do FNDE –PDDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola garante adicional de 50% no repasse do PDDE para escolas que cumprirem a meta IDEB.

⁷⁰ O Programa Saúde na Escola (PSE), implementado em 2010, visa, segundo a SME/RJ, à integração e articulação permanente da Educação, da Saúde e da Assistência Social, proporcionando melhoria da qualidade de vida dos alunos da rede municipal de ensino. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. Para isso serão formadas equipes móveis incluindo médicos, dentistas, fonoaudiólogos e oculistas, para realização e avaliação de atendimentos de saúde bucal, ocular e auditiva nos alunos da rede.

⁷¹ O Cartão Família Carioca, inicialmente criado pelo Decreto n.º 32.887, de 8 de outubro de 2010 (Dispõe sobre a criação e implantação do Programa de Transferência Condicionada de Renda - Cartão Família Carioca), regulamentado pela Resolução SME N.º 1103, de 14 de outubro de 2010 (Fixa diretrizes concernentes à concessão do Cartão Família Carioca) e posteriormente transformado em lei, em 2011 pela Lei 5.358, 29 de dezembro de 2011 (Cria no âmbito da Cidade do Rio de Janeiro o Programa de Transferência Condicionada de Renda - Cartão Família Carioca) tem por objetivo garantir a melhoria da qualidade de vida das famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza no Município. A partir dessa Lei, em seu parágrafo único - A renda familiar per capita estimada será calculada a partir das informações disponibilizadas no

Nesse último caso, a escola vem assumindo a gestão de aspectos totalmente estranhos à vida escolar ou que foram incorporados a sua rotina. Pode-se citar uma série de tarefas: o Programa Escola Aberta⁷²; a administração junto aos alunos dos cartões do RioCard⁷³ para os alunos; o acompanhamento dos benefícios do Programa Bolsa Família (PBF) / Projeto Presença⁷⁴; as demandas provenientes da nova sistemática das Reuniões de Responsáveis (RR)⁷⁵ com as tarefas de fiscalizar a presença obrigatório do beneficiários do Cartão Família Carioca, cuja administração também sobrecarrega a escola; o acompanhamento do Programa Escola de Pais⁷⁶, etc.

Cadastro Único do Governo Federal, somada ao benefício do Programa Bolsa Família Federal. A condicionalidade é a contrapartida da frequência escolar bimestral mínima de 90% para crianças e adolescentes menores de dezoito anos e presença de um dos responsáveis nas reuniões bimestrais. A frequência escolar abaixo de 90% em dois bimestres seguidos ou ausência do responsável beneficiário em mais de uma das reuniões bimestrais acarretará o bloqueio parcial do benefício financeiro da família. É interessante assinalar, a partir da Resolução SME Nº 1103, de 14 de outubro de 2010, que esse programa de transferência condicionada de renda “condiciona” também a política de melhoria dos resultados do desempenho nas provas Bimestrais com o que a PCRJ chamou de “adicional de desempenho”, um valor adicional na condição do alcance de aumento das notas nas provas bimestrais em 15%, quando em Escolas do Amanhã, e em 20% quando nas demais unidades escolares, desde que a nova nota alcançada seja > que 4,0. Há também a percepção do adicional quando verificada obtenção de notas mínimas nas avaliações bimestrais: Do 2º ao 5º ano - 7,0 em Escolas do Amanhã e 7,5 nas demais escolas. Do 6º ao 9º ano - 6,0 em Escolas do Amanhã e 6,5 nas demais escolas. Há também um Bônus Especial - para crianças com deficiência ou jovens de 15 a 18 anos de idade que estejam frequentando a rede pública de ensino e sejam moradores das áreas pacificadas.

⁷² O Programa Escola Aberta é uma parceria com o Governo Federal com o objetivo de desenvolver nos finais de semana atividades para atender toda a comunidade, alunos, ex-alunos, pais e responsáveis, oferecendo atividades diversas e ações sociais em mais de 300 escolas municipais. O critério para que a escola faça parte do Programa é que a esteja localizada em um área de vulnerabilidade social e a adesão da escola tem que ser “voluntária”

⁷³ Cf. Convênio nº 277 / 2010 - SME/RJ / Rio Ônibus. A administração do Cartão RioCard trás toda uma gama de demandas a resolver pela equipe gestora como: alunos sem cartão, cartão perdido, cartão que não passa no ônibus ou que não carrega nos terminais de leitura localizados no interior da escola, transferência do alunos de escola dentro e fora da Rede, etc.

⁷⁴ O Programa Bolsa Família (PBF) / Projeto Presença- instituíram a Bolsa Família (BFA) para atender a faixa etária dos 6 aos 15 anos e o Benefício Variável Jovem (BVJ) para atender a faixa etária entre 16 e 17 anos. Como condicionalidade, esses programa e projeto cobra das famílias compromissos nas áreas da Educação, da Saúde e Assistência Social. Na educação, o compromisso das famílias é matricular as crianças entre 6 e 15 anos e garantir a frequência mínima escolar mensal de 85%. Para os adolescentes beneficiários do Benefício Variável Jovem (BVJ) a frequência mínima escolar mensal de 75%. Cabe a escola a gestão dessas condicionalidades, em parceria com as famílias e com os CAS - Centros de Assistência Social, unidades ligadas à Secretaria de Assistência Social (SMAS).

⁷⁵ Essas Reuniões de Responsáveis (RR), geralmente bimestrais, obriga a equipe de gestores a trabalhar nos dias de sábado.

⁷⁶ Cf. Resolução SME Nº 1102, de 14 de outubro de 2010 (Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Escola de Pais). O Programa Escola de Pais (PEP) promove reuniões mensais para os responsáveis beneficiários do Cartão Família Carioca nas unidades com atendimento à modalidade creche, sempre na última 6ª feira do mês (exceção nos meses com RR - Reuniões de Responsáveis). O programa está relacionado com o Programa Primeira Infância Completa (PIC) que objetiva oferecer atendimento a crianças beneficiárias do Cartão Família Carioca com filhos na idade de 6 meses a 3 anos e 11 meses, que não estão matriculados na creche e oferecer a seus responsáveis o Programa Escola de Pais. As finalidades do Programa são: - Orientar a família a realizar em casa, com as crianças, atividades simples, mas muito importantes para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades; - Reafirmar, com a família, conceitos de saúde e educação, que abrangem cuidados com higiene, alimentação adequada e outros; - Proporcionar aos pais um dia livre, sabendo que seus filhos estão em segurança, em uma instituição especializada, sendo bem cuidados e atendidos. As crianças que participam do PIC também devem atender a condicionalidade de comparecer a, no mínimo, 90% dos eventos realizados em cada bimestre nas creches municipais e; com relação aos responsáveis, devem comparecer a, no mínimo, 80% das reuniões da Escola de Pais.

Todos esses elementos concorrem para transformar o trabalho das direções escolares em uma gerência representante mais da administração central na escola do que da comunidade escolar. Mesmo que um dos efeitos dinamizados seja a ampliação de contatos com a comunidade do entorno escolar, sua intensificação interfere fortemente na organização administrativa da Unidade Escolar, no sentido de acentuar mais um difuso contato burocrático e fiscalizador.

O cerco da SME/RJ junto aos diretores (as) inclui até a solução de problemas que seriam da competência da própria SME/RJ. Em reportagem do jornal *Extra* de 29/02/2012⁷⁷, a secretária de educação, Cláudia Costin, adverte diretora que, por falta de professores, instituiu rodízio de aulas na Escola Municipal Lopes Trovão, escola pertencente à 7ª CRE.

A Secretaria municipal de Educação adverte: se houver falta de professor neste início de ano letivo, os próprios diretores devem assumir as salas de aula. A secretária Claudia Costin reprovou a atitude tomada pela diretora da Escola Municipal Lopes Trovão, no Itanhangá. O EXTRA mostrou ontem que os alunos de Educação Infantil iam às aulas dia sim, dia não, por buracos no quadro de docentes. A recomendação foi explicitada por uma circular, distribuída aos pais dos estudantes.

— Os diretores são professores também. É uma boa oportunidade para exercitar o contato com a sala de aula — frisou Costin, que mandou uma advertência para a diretora da escola:

— Foi uma atitude equivocada. A coordenação de educação deve ser avisada quando falta um professor, e neste caso não foi. Enquanto se pensa numa estratégia, o diretor, o coordenador pedagógico, ou até mesmo o professor da sala de leitura assumem aquelas turmas.

Observa-se que a SME/RJ, ao adotar arranjos improvisados para resolver problemas que cabe a secretaria solucionar, desconsidera totalmente tanto a precariedade das condições de trabalho nas escolas que iniciam o ano letivo sem o quadro completo de profissionais, como o evidente comprometimento da qualidade do trabalho que esta situação provoca. A “solução” igualmente precária - uso do desvio de função da equipe de direção das escolas como solução - revela um problema de gestão da própria SME/RJ, que não cumpre com sua função e transfere para a escola responsabilidades que são suas.

Podemos observar, portanto, que a transformação regulada da escola perpassa pelo desafio de redefinir o espaço institucional e normativo da direção escolar face às demandas da operacionalização das políticas públicas. As expectativas da SME/RJ em relação a esses atores escolares, agora convertidos em gestores(as), é que assumam, simultaneamente, as responsabilidades dos resultados da gestão administrativa e pedagógica das escolas, incorporando diversos papéis como agentes centrais da mudança nos resultados escolares que, ao final, atestarão a qualidade e a eficiência da unidade de ensino que dirige. Nesse sentido, a

⁷⁷ Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/educacao/secretaria-de-educacao-adverte-diretora-que-instituiu-rodizio-de-aulas-em-escola-no-itanhangá-4094291.html#ixzz22i8vqDNO>. Acesso em: 23 maio 2012.

polivalência da nova gestão escolar exige que os(as) diretores(as) assumam a gestão administrativa com o foco na melhora contínua da ação pedagógica da equipe escolar. Essa expectativa em ser um “animador pedagógico” impõe “que se implique também na condução do projeto pedagógico de sua escola e garanta a concertação entre os docentes” (CATTONAR: LESSARD, 2011, p. 146).

3.1.4 Uma nova divisão do trabalho escolar? Ingerências no território educativo

As tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor. (...) A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos.

BALL, 2002, p. 4-5.

As novas experiências empreendidas no espaço escolar pela SME/RJ exibem a pretensão de modernizar o sistema de ensino municipal sob mecanismos de pressão normativa e gerencial, promovendo um processo de transição nas concepções de gestão escolar sem diluir por completo (posto ser um processo não acompanhado de reflexão crítica e continuada) as concepções anteriores de administração escolar nem o conservadorismo das concepções sobre o ensino e aprendizagem, muitas vezes até reforçando-os pela perspectiva da gestão por resultados.

Essa evidência aponta para o fato de que, dentro da mesma esfera governamental, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional provenientes de diferentes matrizes teóricas. Uma de caráter burocrático-gerencial e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade. (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 64).

Essa situação evidencia um dos efeitos da modernização conservadora presente no cenário educacional brasileiro, agravados pela afirmação de modelos neoliberais de gestão escolar que têm sido ventilados como única referência para a implementação da inovação nos sistemas escolares do Brasil. Trata-se, antes de tudo, de uma “inovação” orientada para resultados a partir da indução de um clima político para assegurar a expansão do processo de desenvolvimento educacional, com impactos visíveis na organização do trabalho escolar.

O modelo imprime uma dinâmica organizacional que facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, fragmentando as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados entre si e diferenciando o poder de decisão entre os membros da coletividade escolar. (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 64).

Nesse sentido, podem-se evocar estudos que analisam o impacto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal, na gestão e organização de escolas de nível fundamental. Alguns pesquisadores têm vindo a identificar tais efeitos na ênfase da visão gerencial “estratégica”, centrada na racionalização de gastos e na eficiência operacional, secundarizando a questão pedagógica. Para Marília Fonseca, João de Oliveira e Mirza Toschi (2004), alguns Estados tendem a privilegiar o PDE, em detrimento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para esses autores, o PDE estabelece uma divisão do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista, separando quem decide de quem executa, além de fragmentar as ações em projetos desarticulados.

Constata-se uma situação análoga na rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro. O PPP tornou um artefato virtual sem muito valor prático na orientação das ações pedagógicas de uma escola agora pressionada a ampliar o desempenho dos seus estudantes em exames padronizados de larga escala. A gestão escolar voltada para a racionalização dos recursos e para resultados mensuráveis em múltiplas avaliações foi a estratégia para efetivar um processo de enfraquecimento da autorregulação escolar sobre a própria escola. Esse processo atinge a autonomia escolar sobre núcleos importantes da práxis pedagógica. A centralização pela SME/RJ da decisão curricular e avaliativa associada ao alargamento da comunidade pedagógica (AFONSO, 2010) com a intrusão de “parceiros” da iniciativa privada conduzindo projetos e programas de reforço e correção de fluxo escolar induz a uma nova divisão do trabalho escolar.

O Projeto SQEC e a sua justificativa maior - a melhoria da qualidade da/na educação autorizou a SME/RJ para uma dinâmica de externalização de serviços que gravitavam na chamada autonomia escolar. Projetos, recursos e programas educativos, avaliações internas e externas, entre outros segmentos da educação são contratados de empresas e organizações privadas que atuam no cenário escolar como especialistas valorizados e contratados de alto custo.

De formador de seres humanos, os docentes se percebem como meros instrutores e executores de currículos mínimos voltados para responder positivamente a exames standardizados de múltipla escolha. É nesse sentido que fica claro a posição da secretária Cláudia Costin em relação ao papel do(a) professor(a) na política educacional carioca. Para a

secretária, “a política educacional não é voltada para atender professor. professor é um instrumento da ação, não é a finalidade da ação⁷⁸”.

Enquanto instrumento da ação de uma política educacional que considera a escola como organização produtiva, orientada para objetivos mensuráveis e hiper-regulada por um Estado avaliador, o(a) professor(a) é reposicionado no trabalho educativo. O exercício docente é atravessado por novas demandas de desempenho e pelos novos dispositivos de regulação do sistema de ensino.

A produção dos instrumentos de avaliação é um bom indicador. Sua elaboração se retrai do rol das incumbências tradicionais do(a) professor(a), escapando do saber-fazer docente e sendo, agora, confeccionados por agentes externos à escola. Uma série de exames é enviada a escola, cabendo ao docente atender a novas expectativas: produzir desempenhos (de seus(uas) alunos(as) e seus próprios), utilizar materiais estruturados impressos e em plataformas virtuais e aplicar avaliações (de que cujas produções não participa), corrigir os exames e tabular seus resultados. Nas provas bimestrais unificadas enviadas para todas as escolas da rede municipal, por exemplo, o professor é pressionado a executar tarefas subalternas a sua qualificação. O trabalho docente se converte em um trabalho alienado, desgastante e não remunerado e que foge de todos os preceitos daquilo que se chama autonomia pedagógica, consagrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A postura da secretária de educação Cláudia Costin é relevante nesse sentido.

E a questão central para redes que estão muito atrasadas (...) é ter um currículo claro... É centralizar sim... e aqui, desculpe ser muito franca, é parar com esse discurso vazio de autonomia, como se fosse liberdade de cátedra pro professor que não funciona⁷⁹.

Em outro pronunciamento, a secretária Cláudia Costin aprofunda essa crítica à liberdade de cátedra do professor.

qual o grande problema do professor brasileiro, a meu ver? é que a gente dá liberdade de cátedra para uma pessoa que não foi preparada, que não tem um repertório cultural variado

⁷⁸ Segundo transcrição da narrativa gravada e filmada da secretária no Seminário "Liderando Mudanças Transformadoras na Educação Municipal" por ocasião do II Seminário de Liderança Política promovido em abril de 2009 em São Paulo pelo Centro de Liderança Pública (CLP) e disponível na web em <http://www.youtube.com/watch?v=SNWDt1S3h4U> (acesso em 12 jan. 2012). De fato, a secretária seguiu a risca esse princípio não atendendo reivindicações dos profissionais de educação, como a valorização salarial e a definição do Plano de Cargos e Salários.

⁷⁹ Cf. participação da Secretária de Educação Cláudia Costin no seminário "Educação: Como Garantir a Eficiência do Ensino em Regiões Metropolitanas". organizado em 2012 pela Fundação BRAVA em parceria com as Fundação iFHC e Fundação Lemann que reuniu especialistas nacionais e estrangeiros com extensos conhecimentos e participação em políticas públicas educacionais. Esse foi o quinto evento do Ciclo "As Grandes Cidades Brasileiras: Identificando Problemas, Buscando Soluções". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9z9bylYdluU>. Acesso em: 06 ago. 2012.

(...) e a gente diz para ele crie!... a autonomia do professor!...não funciona... é que nem dar as chaves de casa para um menino de sete anos⁸⁰.

Esta ausência de confiança nos profissionais de educação, sobretudo os professores, na fala da secretária denota além de forte preconceito, a oportunidade da emergência de uma nova tentativa de dividir o trabalho escolar. É plausível que no âmago dessa iniciativa esteja a justificativa da expansão da tecno-burocratização na governança do terreno escolar pelo exercício do poder de especialistas recrutados por organizações específicas com relativa liberdade em relação ao governo que o contratou a preços que não são muito divulgados, mas que drenam volume significativo de recursos, como deixa entrever a fala da secretária. Foram contratados para serem introduzidos no universo escolar sem escrutínio da comunidade, afastados dos interesses dos atores escolares e indiferentes às especificidades dos contextos locais e institucionais, em que passam a atuar com bastante legitimidade do nível central que o contratou.

Não é por acaso que florescem as parcerias e se diversificam os projetos e convênios, os quais constituem não apenas uma forma de ampliação da comunidade educativa (em termos reais e simbólicos), mas também, uma formalização de colaborações e busca de soluções, mais ou menos especializadas, que a escola necessita e que não consegue, por si mesma, suprir adequadamente. (AFONSO, 2010, p. 354).

A nova política de gestão curricular orientada para a definição de estândares educativos e multiavaliações externas constitui-se em peça fundamental nesse sentido. O trabalho docente passa a ser experimentado como um paradoxo: por um lado se reduz a uma escolha da melhor estratégia de ensino que garanta uma maior eficiência em sua realização, mensurável, a fim de prestar contas, por outro se intensifica na esteira de tarefas burocráticas que passa a assumir. Assim, a equipe docente desconecta-se de tarefas curriculares, avaliativas, privando o trabalho escolar do(a) professor(a) de tudo aquilo que lhe dá particularidade e sentido ético-profissional. Nesse sentido, mutila gravemente seu profissionalismo.

Acrescenta-se a isso, as intervenções nas formas de organizar as enturmações, agrupando e desagrupando os(as) estudantes ao sabor dos diversos projetos de realfabetização e aceleração adotadas pela SME/RJ. Esses projetos movimentam uma nova dinâmica de

⁸⁰ Segundo transcrição da narrativa gravada e filmada da secretária no Seminário "Liderando Mudanças Transformadoras na Educação Municipal" por ocasião do II Seminário de Liderança Política promovido em abril de 2009 em São Paulo pelo Centro de Liderança Pública (CLP) e ,Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SNWDt1S3h4U>>. acesso em: 02 jan. 2012.

correção de fluxo que abstrai a equipe escolar do núcleo decisório das movimentações discentes ao longo de novos percursos de escolarização.

Uma das formas de otimizar essa nova divisão do trabalho educativo na rede municipal de ensino foi a encomenda privada e implementação do Projeto Ginásio Carioca para renovar o ensino no segundo segmento da rede municipal de ensino. Um projeto lançado em agosto de 2010⁸¹.



Figura 6 - Logomarca do Projeto Ginásio Carioca.

Nessa ocasião, a SME/RJ o anuncia como um “modelo de ensino inovador” para as escolas do segundo segmento do ensino fundamental no sentido de recuperar a excelência acadêmica do antigo ginásio sem a exclusão social que a caracterizava.

Para a secretária Cláudia Costin, no momento do lançamento do projeto, a nova metodologia de ensino tem como objetivo dar mais um passo para o salto de qualidade na educação da cidade, melhorando o desempenho escolar e combatendo a defasagem idade-ano escolar nos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Queremos que os alunos do 6º ao 9º anos tenham o mesmo salto de aprendizagem obtido pelo primeiro segmento. O objetivo do *Ginásio Carioca* é alinhar a excelência acadêmica, do tradicional ginásio que conhecemos, ao protagonismo juvenil, para que o aluno se perceba como protagonista de sua própria vida, autônomo.⁸²

Para a SME/RJ, o Projeto Ginásio Carioca atua a favor de um movimento de qualificação da educação no segundo segmento. Esse novo modelo de ensino:

⁸¹ DECRETO MUNICIPAL n° 32672. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. ano 24 n.105 de 19 de ago 2010a.

⁸² Cf. Ginásio Carioca é lançado para todo o segundo segmento da rede. SME/RJ, 19/10/2010. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1055352>>. Acesso em: 23/04/2012.

- Adotará metodologia dinâmica de ensino, voltada para alunos do 6º ao 9º anos, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos para a faixa etária, desenvolvido pelos professores do Rio de Janeiro;
- Será baseado em três eixos: excelência acadêmica, projeto de vida do aluno e educação para valores;
- Investirá em educadores qualificados e instrumentalizados no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino;
- Contará com bibliotecas com acervo adequado à sua idade;
- Utilizará a Educopédia, plataforma de aulas digitais de cada disciplina com sugestões de jogos e outras de atividades, utilizando projetores em cada sala de aula e ensinando os conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo de forma lúdica.
- Contará com Escolas Experimentais, de 7º ao 9º anos, em que inovações pedagógicas serão testadas e disseminadas para toda a rede. Esses centros irradiará excelência do ensino de 7º ao 9º ano em três âmbitos: conteúdo, método e gestão.

Desdobrando-se do Projeto Ginásio Carioca, a SME/RJ implementa-se o programa *Ginásio Experimental Carioca (GEC)*, através do qual algumas poucas escolas, no início uma em cada CRE, com turmas de 7º ao 9º ano, receberiam investimentos diferenciados e se converteriam em instâncias dinamizadoras e irradiadoras de diversas inovações pedagógicas que, posteriormente, seriam ampliadas para toda a rede.

Nesse novo modelo de ensino, escolas são criadas ou adaptadas para se tornarem espaços de excelência acadêmica em educação vinculada a alunos do 7º ao 9º ano ⁸³, com proposta de inovação em conteúdo, método e gestão. O projeto foi elaborado para busca resgatar a excelência acadêmica, apoiar projeto de vida do estudante e garantir educação para valores com a formação de jovens em três eixos: competência, autonomia e solidariedade. Os alunos aí matriculados estudam em horário integral com professores de dedicação exclusiva, em salas temáticas e contam com o uso de novas tecnologias, materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios.

Como na maioria dos projetos e ações da SME/RJ, o Ginásio Carioca também foi resultado de uma parceria público-privada. A SME/RJ firma uma parceria com o Instituto

⁸³ Alunos do 6º ano serão remanejados para outras unidades.

TREVO e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE-Brasil) na assistência técnico-pedagógica para a implementação de um novo modelo de escola.

O ICE-Brasil é uma entidade privada sem fins lucrativos⁸⁴ que presta serviços a diversas secretarias estaduais de educação em projetos de inovação no ensino médio e que inicia com a rede municipal carioca uma *experiência* com o ensino fundamental.

Pela primeira vez o Programa das Escolas em Tempo Integral será implantado em outro nível de ensino que não o Ensino Médio e em uma rede de escolas municipais. Isso acontece através de uma parceria firmada entre o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação/ICE, o Instituto Trevo e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Fruto de uma adaptação do modelo desenvolvido para o Ensino Médio, esse novo modelo de escola terá como seus dois pilares fundamentais a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e no seu projeto pedagógico, o Protagonismo Juvenil. Na estrutura física escolar que funcionará das 7:30h até as 17h, os alunos terão um espaço devidamente equipado com salas temáticas, laboratórios e bibliotecas completas, educadores com dedicação integral e uma série de recursos e inovações tecnológicas que apoiarão a construção dos seus Projetos de Vida. (...) Esta iniciativa está sendo realizada na cidade do Rio de Janeiro desde o início de agosto com a elaboração de uma modelagem baseada nas metodologias e tecnologias específicas do Programa das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e será implantada em 10 escolas cariocas que iniciarão as suas atividades em fevereiro de 2011.

Segundo informações do projeto do ICE-Brasil, em seu site institucional, a ideia de adaptá-lo para o segundo segmento do ensino fundamental surgiu a partir da identificação da necessidade urgente de oferecer uma escola atraente e capaz de criar as condições fundamentais para que os jovens dessa faixa etária deem continuidade aos seus estudos e assim diminuir os índices de evasão escolar ao término do Ensino Fundamental. Um dos grandes objetivos desta iniciativa é garantir que os jovens compreendam a importância de planejar e traçar estratégias de ação para o seu próprio futuro através do Projeto de Vida, nutrido por práticas e vivências em Protagonismo Juvenil.

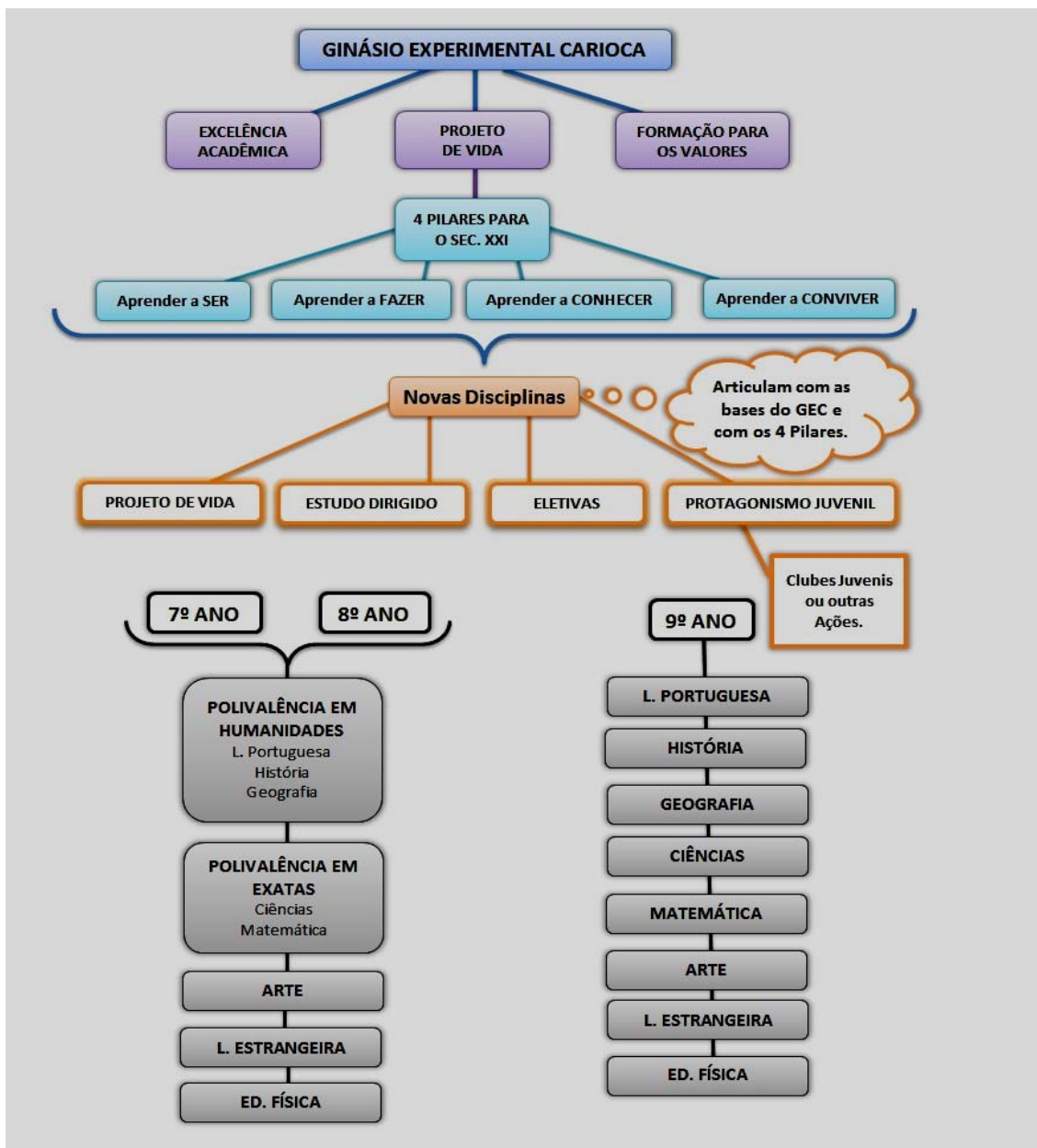
Mais uma vez as soluções tecnocráticas e gerencialistas para problemas históricos da rede pública municipal de ensino já estão prontas e não precisam de “assembleísmos” ou passar pelo escrutínio escolar e docente, muito menos por incômodos procedimentos de licitação para ser formulados e implementados nas ainda *públicas* escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Muito menos importa se é comprado um pacote educacional baseado em um projeto pensado originalmente para o ensino médio com outros sentidos pedagógicos e educacionais. Basta uma operação gerencial de adaptação e ter todo o apoio político para aplicá-lo sem discussão e resistência das equipes escolares, cuja ação educativa

⁸⁴ Segundo informações do site do ICE-Brasil, o instituto produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas, sempre guiado pela ética da co-responsabilidade. Cf. <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/instituto/o-que-e/>. Acesso em 20 jul. 2012.

irá ser completamente alterada por esse “novo modelo de ensino para as escolas do segundo segmento”.

Esse “novo” modelo de escola exige uma igualmente, “nova” divisão do trabalho escolar: o tempo de permanência dos educandos e educadores na escola e estendido; uma nova matriz curricular com professores(as) atuando como polivalentes em núcleos de conhecimento (Humanidades e Exatas); professores(as) atuando como tutores para orientar os alunos para o seu projeto de vida e dirimir suas dificuldades de aprendizagem; novos componentes disciplinares inseridos na matriz curricular, hiperinstrumentalização do professor(a) com plano de aula e textos para a sua preparação e os alunos, material para revisão e dever de casa; além de outras mudanças significativas na redefinição do papel do professor(a).

Durante o processo de implantação do projeto Ginásio Carioca, o apoio técnico-pedagógico do ICE-Brasil, constituiu-se em uma “transferência de tecnologia de educação” para as escolas piloto selecionadas para receber o projeto. Essa transferência significou: (i) divulgação das diretrizes curriculares para todos os “Ginásios”; (ii) Divulgação da nova distribuição dos horários das disciplinas do núcleo comum a todos os alunos das escolas públicas municipais e as referentes ao enriquecimento curricular, exclusivas para as escolas envolvidas no projeto e (iii) capacitação profissional de gestores e professores a respeito dos princípios norteadores do projeto. O material pedagógico divulgado para os gestores das escolas do projeto consistia em manuais de “Tecnologia de Gestão Educacional - TGE”, “Protagonismo Juvenil”, “Projeto de Vida” e “Estudo Dirigido” além da formação dos conteúdos curriculares da disciplina chamada de “Eletiva” cujos conteúdos curriculares ficaram a cargo da escola, como também a responsabilidade de criar atividades pedagógicas específicas que atendam à realidade do seu alunado, sob a orientação do ICE-Brasil e SME/RJ.



Quadro 4 - Quadro síntese do Projeto Ginásio Experimental Carioca
 Fonte: www.rioeduca.net.

Entre os princípios norteadores do ponto de vista pedagógico do projeto Ginásio Carioca, destacam-se:

- **Acolhimento** – Recepção dos alunos na primeira semana de aula realizada por jovens que executam oficinas através de práticas e vivências para sensibilizá-los e introduzi-los no novo modelo de escola.
- **Projeto de Vida** – Consiste no jovem documentar suas ambições para o futuro e projetar a viabilização disto. Transcrever seus sonhos, traçar metas e determinar

prazos é o que fornece sentido a essa ação, que é estruturada sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar – TGE implantada na escola e base do modelo escolar.

- **Protagonismo Juvenil** – Visa formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução e não como parte do problema através do exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária.
 - **Clubes Juvenis** – São práticas e vivências do Protagonismo Juvenil posto em prática através de clubes temáticos, concebidos, planejados e gerenciados pelos próprios jovens.
 - **Matérias Eletivas** – Disciplinas temáticas propostas pelos professores, pela SME ou pelos próprios estudantes, que objetivam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados nas disciplinas do Núcleo Comum através de metodologias diferentes daquelas que geralmente são adotadas no cotidiano da sala de aula.
 - **Estudo Dirigido** - Tempo previsto na rotina escolar para o aluno cumprir as suas obrigações escolares, realizar as suas tarefas e estudar. Este deve ser orientado por um monitor ou professor, que transmite ao jovem métodos de organização e planejamento de seu momento de estudo para que se tornem protagonistas e reguladores da sua própria aprendizagem
- Princípios Educativos do Programa
- **Tecnologia de Gestão Escolar (TGE)** – Ferramenta de gestão que orienta todo corpo docente, direção e jovens a estabelecerem metas, ações e prazos para concretizar seus objetivos através do planejamento de suas ações.
 - **Pedagogia da Presença** – Para além da presença física de educadores e alunos, a Pedagogia da Presença pressupõe que entre eles haja uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua. Amplia e qualifica as relações entre os adultos e os jovens na comunidade educativa e fora dela, sendo fonte de inspiração e referência na passagem do mundo adolescente para o mundo adulto. É um princípio educativo que deve estar presente nas ações de toda a equipe escolar, através de atitudes participativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula.

No processo de implantação, a SME/RJ opta por iniciar em escolas já existentes, com espaços adequados ao projeto e equipe escolar mobilizada por desafios. Para viabilizar o GEC, os espaços escolares passam por reformas de adaptação ao projeto: projetores são

acoplados a computadores em cada sala, projetando as aulas digitais que incluem vídeos, exercícios, pesquisas e jogos; salas são reformuladas para se tornarem salas ambientes, assim como bibliotecas, laboratórios de Ciências e Informática. A partir de 2011, dez escolas municipais começam a integrar o projeto Ginásio Experimental Carioca. O projeto piloto previa a escolha de 1 escola de cada CRE do sistema municipal carioca para atender turmas do 7º ao 9º ano dentro da nova metodologia. As primeiras escolas escolhidas foram, na ordem por CRE, as seguintes:

- 01ª CRE - Escola Municipal Rivadávia Corrêa – Centro.
- 02ª CRE - Escola Municipal Orsina Da Fonseca – Tijuca.
- 03ª CRE - Escola Municipal Bolívar – Engenho de Dentro.
- 04ª CRE - Escola Municipal Anísio Teixeira – Ilha do Governador.
- 05ª CRE - Escola Municipal Mário Paulo de Brito – Irajá.
- 06ª CRE - Escola Municipal Coelho Neto – Ricardo de Albuquerque.
- 07ª CRE - Escola Municipal Governador Carlos Lacerda – Taquara.
- 08ª CRE - Escola Municipal Nicarágua – Realengo.
- 09ª CRE - Escola Municipal Von Martius – Campo Grande.
- 10ª CRE - Escola Municipal Princesa Isabel – Santa Cruz.

O planejamento inclui a expansão do modelo até atingir todas as 360 escolas de Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro que possuem apenas o 2º segmento⁸⁵.

Em 2012, o projeto foi ampliado para mais 8 unidades:

- 01ª CRE - Escola Municipal Nilo Peçanha - São Cristóvão.
- 02ª CRE - Escola Municipal Epitácio Pessoa – Andaraí.

⁸⁵ Essa projeção está incluída em um projeto maior previsto para ser implementado gradativamente a partir de 2013 - o Escola Carioca em Tempo Integral (ECTI). O ECTI será a 2ª geração de investimento no salto de qualidade da educação pública municipal do Rio de Janeiro. Até 2011, Dados da SME/RJ indicam que apenas 79 das 1.064 (7%) escolas municipais do Rio operavam em turno único de no mínimo 7 horas, das quais 20 oferecem o 2º segmento. Na avaliação da SME/RJ, este número está muito aquém do que é recomendado pelas melhores práticas internacionais, que indicam que há relação direta entre o aumento de carga horária em aula e o desempenho dos alunos, como se pode observar nos sistemas educacionais europeu e americano. Essa nova escola em turno único terá como referência os princípios do projeto Ginásio Carioca e funcionará em horário integral com uma grade curricular específica, com mais tempos de aulas das disciplinas básicas, além de tempo dedicado para a Educação para Valores e Estudo Dirigido. A novidade será a forma como a escolarização fundamental estará organizada - em grupamentos por faixa etária, de forma a obter maior aproveitamento dos alunos e especialização dos professores para cada etapa do aprendizado. As novas nomenclaturas acompanham a fixação da gestão atual da SME/RJ em reeditar termos de um passado idealizado da educação: Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano). Para a SME/RJ, esse é o caminho para buscar a Excelência Acadêmica formando jovens competentes, autônomos, solidários e com um projeto de vida – protagonistas do seu futuro.

- 03ª CRE - Escola Municipal Rio de Janeiro – Jacaré.
- 04ª CRE - Escola Municipal Ary Quintela – Penha.
- 05ª CRE - Escola Municipal Malba Tahan – Irajá.
- 06ª CRE - Escola Municipal Fernando Rodrigues da Silveira – Costa Barros.
- 08ª CRE - Escola Municipal Mario Casasanta – Magalhães Bastos.
- 09ª CRE - Escola Municipal Embaixador Araujo Castro - Campo Grande.

Paralelamente à criação e implementação dos GECs regulares em escolas da rede de municipal de ensino, a SME/RJ tem criado ou adaptando escolas nesse novo modelo a partir da concepção dos Ginásios Experimentais *vocacionados para áreas específica*, tais como no Desporto, nas Novas Tecnologias e nas Artes. O conceito de escola vocacionada, surge para a SME/RJ a necessidade da existência de espaços específicos, com nova mobilidade interna dos alunos e professores, espaços integrados e ateliês, que atendem núcleos de alunos para várias práticas concomitantes e a biblioteca. Para a SME/RJ, um processo de escolarização de excelência com “aulas mais dinâmicas” e voltado para o samba, o esporte, a arte e as novas tecnologias atrairiam e desenvolveriam aptidões entre estudantes do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

As escolas *vocacionadas* que tem recebido essas versões temáticas são:

1ª CRE - Ginásio Experimental Olímpico (GEO)

Escola Municipal Juan Antônio Samaranch) – Santa Teresa

2ª CRE - Ginásio Experimental das Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) (2013)

Escola Municipal Andre Urani – Rocinha

1ª CRE - Ginásio Experimental de Artes Visuais (GEA) (2013)

Escola Municipal Vicente Licínio Cardoso – Praça Mauá

9ª CRE - Ginásio Experimental do Samba (GES) (2013)

Escola Municipal Francisca Soares Fontoura de Oliveira - Ramos

Ao se integrarem ao projeto, essas escolas adotariam mudanças significativas na sua estrutura e funcionamento em relação ao restante das escolas da rede municipal. Os alunos das escolas transformadas em GEC receberiam um ensino diferenciado da maioria das escolas da

rede que funcionam em meio período e que não recebem o mesmo investimento da SME/RJ. A especificidade do Projeto GEC reside em uma estrutura que articula três grandes eixos: a Excelência Acadêmica; o Projeto de Vida do Aluno e a Formação para Valores;

Eixo 1: Excelência Acadêmica

- Prova inicial (marco zero) para nivelamento dos alunos, com avaliação externa e constante monitoramento.
- Adoção do horário integral, das 7h30m às 17h;
- Qualificação do aumento do tempo escolar. Em contraponto com o ensino dito tradicional, os alunos selecionados para o projeto passariam oito horas na escola, teriam mais aulas de Português, Matemática e Ciência, Inglês, Artes, Educação Física, além de biblioteca, laboratórios de Ciências e Informática.
- Professores com dedicação exclusiva, 40 horas, que deverão atuar como polivalentes nos núcleos de conhecimentos: Humanidades (português, história e geografia), Exatas (ciências e matemática) e Eletivas (livre escolha do aluno, para apoiar seu projeto de vida);
- Salas temáticas, além de Laboratórios de Ciências, Laboratório de Informática, Biblioteca e Quadra;
- Biblioteca com acervo atraente para a faixa etária, com material de pesquisa e grandes clássicos.
- EDUCOPÉDIA - plataforma de aulas digitais de cada disciplina;
- Oferta de reforço escolar por disciplina, para alunos que necessitem na forma de Estudo Dirigido.

Eixo 2: Projeto de Vida

- Cada aluno terá professores tutores que vão apoiar o projeto de vida dos jovens. Eles vão acompanhar a realização do dever de casa e orientar como o estudante pode se preparar para a profissão que deseja;
- São oferecidas atividades para cada aluno detalhar os seus sonhos profissionais e elaborar o projeto de vida;
- O aluno é orientado a participar de atividades eletivas que o auxiliem a prosseguir no seu projeto de vida.

Eixo 3: Educação para Valores

Resultado esperado do processo educativo da escola:

- Formar jovens autônomos, solidários e competentes;
- Incentivar o Protagonismo Juvenil com: círculos de leitura; audioteca com livros falados, gravados pelos próprios alunos, para deficientes visuais; cineclube, jornal escolar, rádio escolar; reforço escolar para escolas vizinhas; jovens em ação pelo meio ambiente; jovens atuando em projetos sociais e culturais;
- Os jovens vão atuar em projetos sociais e culturais, além da participação em círculos de leitura, rádios e jornais escolares.

Pode-se concluir que esse novo modelo de escola e de ensino, baseado em formas alternativas de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e com infraestrutura reforçada, ainda não contempla a maioria das escolas da rede. E, nesse sentido, as poucas revertidas para esse modelo experimental não é para todos. As matrículas nas unidades do projeto são diferenciadas da matrícula nas outras escolas da rede e serão abertas em outubro. Os alunos que já estudavam nessas escolas foram automaticamente matriculados. Para matrículas novas, os interessados deverão se candidatar à vaga inscrevendo-se no site (www.matriculadigital.rioeduca.rio.gov.br). Após a abertura das inscrições, o aluno deverá preencher o formulário no site, indicando de uma a cinco escolas (com o nome do GEC como primeira opção), e informando o endereço completo com CEP. Os alunos selecionados receberão carta da Prefeitura do Rio informando a escola na qual a vaga foi reservada. Haverá entrevista com os pais, que terão que assinar termo de compromisso concordando com o horário integral, das 7h30 às 17h.

3.2 Estandarização curricular: a opacidade do currículo “claro”

Goste ou não, a reforma baseado em estândaes representa uma mudança fundamental na relação entre a política e a prática institucional.

(ELMORE, 2000, p.4)

O currículo, ferramenta de trabalho fundamental para as equipes docentes, possui simultaneamente caráter técnico-pedagógico e político, já que reponde a múltiplas e diversas decisões sobre as intenções de formação, o recorte cultural pertinente e as formas de oferecer o mesmo, em um contexto histórico singular. É assim que, ao falar de currículo, há de incluir as práticas através das quais se põe em marcha os processos de aprendizagem e ensino e o impacto que elas geram nos sujeitos destinatários. Por sua importância no desenho e transcurso das trajetórias escolares, concordamos com Flávia Terige para quem os educadores não podem ser

indiferentes a sua trama, nem a sua textura, nem a sua letra. Por essa mesma importância, o curricular requer uma desmistificação. E a maneira mais eficiente de desmitificar a noção é prender e apreender seus recantos, seus espaços plenos e em branco, revisando seus sentidos, analisando seus textos e escrevendo entre suas linhas. Só deste modo o conceito perderá seu caráter hermético, mágico e quase todo poderoso, para ser o que necessitamos que seja, o que é: um organizador das práticas cujo efeito, impacto e modalidades de desenvolvimento dependem significativamente de seus intérpretes os autores do currículo cotidiano, os que transmitem as chaves, os que ensinam as notas, os que dão a nota, os que não devem ficar em silêncio, os educadores. (1999, p.9)

Ao lado dos novos projetos direcionados para a melhoria do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a SME/RJ vem associando a pequena melhoria dos níveis de avaliação do desempenho dos alunos do sistema de ensino municipal no IDEB ao estabelecimento do que repetitivamente costuma chamar de um “currículo claro para toda a rede pública de ensino”. Em muitas oportunidades de pronunciamentos públicos, tanto a secretária de educação Cláudia Costin, como os representantes da SME/RJ enfatizam esse dispositivo como o grande instrumento para que o sistema de ensino ganhe em eficácia e equidade, alavancando

concretamente o salto de qualidade no ensino carioca⁸⁶. Segundo a secretária de educação Cláudia Costin,

Nós concebemos um currículo único. Como é que nós concebemos esse currículo? Havia um currículo, espírito de época feito em 1996, com... baseado em competências, mas os enunciados são tão genéricos que fica... ficava muito difícil pro um professor recém saído da faculdade de educação que assumia uma turma saber exatamente o que aquela turma deveria estar aprendendo. E o currículo acabava sendo exatamente o livro didático. (...) Nós decidimos chamar a pessoa que elaborou aquele currículo de 1996... coordenou a elaboração, que é a Iza Locatelli, uma mulher fantástica, hoje com 71 anos, e convidei-a para coordenar a elaboração de um novo currículo. De que maneira: organizado por bimestres. Então a cada bimestre, de cada série eu queria saber... eu... eu não to... quer dizer nós queríamos saber o que a criança deveria aprender. Isso facilitou enormemente a elaboração do currículo. Em primeiro lugar a Iza Locatelli aceitou a tarefa e disse que com uma condição: ela não aceitava pagamento por isso. Ela não queria ser... Perguntei por quê: porque era o meu sonho em 1996, mas naquela época ficava feio falar que a gente queria ser tão preciso. Então a nossa... o nosso currículo ele combina competências com conteúdos. Então a gente sabe em que bimestre a criança aprende fração e... E nós fizemos um pacto com os professores: durante um ano letivo nós testaríamos aquele currículo revisado. E no final, os professores por... organizados por escolas e depois por coordenadorias iam validar esse currículo. Eu falo isso disso porque isso foi a chave para toda a evolução posterior: o currículo claro, organizados, como eu disse, por bimestres⁸⁷.

Evocar a falta de clareza acerca do que devem aprender os(as) estudantes em cada uma das etapas escolares foi a argumentação principal para desviar-se das questões éticas da construção curricular. A SME/RJ empreende um grande esforço para a construção dos Cadernos de Orientações Curriculares e o estabelecimento de metas e objetivos detalhados e planejados por bimestre, configurados por descritores, indutores de um currículo “mínimo”⁸⁸, de bases cognitivistas, e ao custo de seu alinhamento a testes padronizados, desconectados das opções político-pedagógicas do ainda em vigor, mas desprezado, Núcleo Curricular Básico da Multieducação (NCBM).

O procedimento consiste em fixar objetivos por bimestre, sobretudo enquanto resultados de aprendizagem dos alunos, em função dos quais serão avaliados. Ao mesmo tempo fixa normas relacionadas aos conteúdos (estândares e resultados mínimos a alcançar); paralelamente, elabora materiais didáticos alinhados a esses objetivos; por fim, expressa que as equipes escolares possuem autonomia para o uso desses recursos e na tomada de decisões

⁸⁶ Esse aspecto é reforçado, inclusive, na justificativa à Câmara Municipal do Rio de Janeiro do Projeto de Lei nº 1141/2011 que estima a receita e fixa a despesa do município do Rio de Janeiro para o exercício financeiro de 2012 de autoria do poder executivo.

⁸⁷ Segundo transcrição da narrativa gravada e filmada da secretária na palestra “Currículo: Desenho e implementação de um currículo em redes municipais: O caso do Rio de Janeiro” em seminário da Fundação Lemann. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KGeYXkf3W4>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

⁸⁸ O chamado currículo “mínimo” quase sempre resulta, no final das contas escolares, em um currículo “máximo”, seja por seu caráter excludente, discriminador, pouco flexível e uniformizador, seja por não ceder espaço à conformação de currículos inovadores (e concorrentes), já que positivado pelos materiais didáticos e dispositivos avaliativos que o corroboram, constringendo os tempos escolares e o(a) professor(a) a se adequarem “ao máximo” ao currículo mínimo.

quanto ao ensino para, justamente, reforçar a imputabilidade dos professores, organizar o seguimento e a avaliação dos resultados. E, em função destes resultados, o governo estabelece um sistema de recompensas e punições para as instituições e para os agentes do sistema.

Fica manifesta a concepção minimalista de educação e a visão redutora da nova gestão da SME/RJ em relação ao processo complexo de construção curricular. O currículo “claro” da SME/RJ está “claramente” associado à dinâmica da performatividade que se quer estabelecer na rede de ensino municipal. A partir do currículo padronizado fomenta-se a redução do sistema de ensino público carioca em uma mensurável arena performática com suas tradicionais zonas de sombra (perdedores) e de luz (vencedores). Nas escolas instauram-se progressivamente a possibilidade de que tudo possa passar pela régua pretensamente neutra da medição e da classificação segundo uma mesma escala, em razão de um aspecto fundamental da performatividade: a sua capacidade de valorar a padronização e de ocultar as diferenças, deslegitimando a idiosincrasia dos saberes-valores diversos de diferentes grupos sociais que a escola atual recebe.

A diferença é algo incômodo nas sociedades educativas que se pretendem performáticas, pois destaca os limites da comensurabilidade dos desempenhos escolares e a frustração dos ímpetus neoliberais de uniformização e disciplinarização das mentes e dos corpos. Sem padronização, terrores da performatividade, como a “prestação de contas” e a exibição contínua de “evidências” da eficácia e eficiência da ação educativa, não encontram condições de “ativação” e deixa de ser possível a imputabilidade de todos os atores escolares locais perante demandas educacionais da sociedade que não são atendidas.

Daí a importância da “clareza” de um currículo estandardizado para o desenvolvimento de escolas performáticas que, eliminando a presença desconfortável da diversidade e da pluralidade, permitem a comparabilidade e consagram o *ranqueamento*, mesmo que o custo social e pedagógico seja vergonhosamente alto: o empobrecimento curricular e o obscurecimento ou até a erradicação do que *não* pode ser classificado em uma mesma escala, por um mesmo padrão.

O NCBM, mesmo com todas as suas potencialidades e debilidades, é arbitrariamente descartado por não se prestar aos cânones da “clareza” curricular neoliberal e não coadunar com a nostalgia do “conhecimento oficial neoconservador” (APPLE, 2010; 2011). O NCBM foi condenado por ser ao mesmo tempo “genérico demais” e não “generalizável”, no sentido de não permitir a formatação hiper-racionalizada de seus conteúdos por padrões bimestrais ou semanais sancionados por exames igualmente padronizados. Trata-se de mais uma vítima da violência cultural tecnocrática que oprime as escolas públicas cariocas, cuja materialização

imediate foi a fabricação dos Cadernos de Orientação Curriculares e sua adoção compulsória pela rede pública de ensino.

3.2.1 To back to basics: voltar ao básico e a idealização da escola

O regresso ao “tradicionalismo” provocou um determinado tipo de questões. ‘Deslegitimou’ os modelos mais críticos de ensino e aprendizagem, um aspecto que há que reconhecer em qualquer tentativa de análise sobre as possibilidades das lutas culturais e das pedagogias críticas nas escolas. Não só reintroduziu a reestratificação no seio da escola, como ainda diminuiu a possibilidade das suas marcas poderem desaparecer.

(APPLE, 2010, p. 115).

Em diversos pronunciamentos a secretária de educação Cláudia Costin, deixando escapar suas preferências em torno da forma curricular ideal, evoca uma expressão em inglês - “to back to basics”. Essa tendência surge, segundo Mariano Fernandez Enguita, nos países anglo-saxões no final dos anos de 1980, a partir de uma intensa campanha pela volta às coisas fundamentais, isto é, pelo retorno a um ensino baseado nas matérias tradicionais, fundamentalmente, na língua e na matemática, na memorização, no “trabalho duro”, etc. (1995, p. 108).

A qualidade do ensino se identifica também, com frequência, com esse retorno ao passado. Como afirma Mariano Fernandez Enguita,

O regresso aos velhos conteúdos significaria também, se fosse viável, a volta aos velhos métodos. De toda forma, a melhor maneira de conseguir o segundo – empresa pouco popular entre o público e entre o conjunto dos professores, é simplesmente reclamar do primeiro sob a bandeira, uma vez mais, da qualidade. (1995, p. 110)

Esse apego à tradição insere-se também em lutas pelo controle do conhecimento que se produz e circula nos centros de ensino e que se reflete nos livros didáticos e nas ferramentas de acesso ao conhecimento. Porém, essa luta pelo conhecimento não só se centra no tipo de cultura que se seleciona e se oferece através de meios impressos e digitais, com os quais o professorado trabalha na maior parte do tempo escolar, mas também tem a ver com o pendor em “voltar ao básico”, um slogan reiteradamente utilizado pelos grupos neoconservadores. Portanto, são claras as referências da SME/RJ a esse movimento iniciado na Inglaterra como

“reação ao que se interpretava como um descenso geral da qualidade da educação. Nos Estados Unidos, o “back to basics” se expressou como preocupação pela volta aos saberes instrumentais básicos (aprender a ler, escrever e adquirir desembaraço no cálculo), levando inclusive a uma investida contra as disciplinas artísticas”. (TERIGI, 1997, p. 209).

De maneira muito similar ao *National Curriculum* inglês, a SME/RJ pretende, com esse arranjo típico da modernidade conservadora, colocar o “conhecimento oficial” (Apple, 2011) novamente nas escolas (públicas), disciplinando os atores escolares e restaurando anacronicamente o movimento “back to basics”. Segundo Enrique Díez Gutiérrez, o “básico” faz referência

aos conhecimentos instrumentais essenciais, economicamente úteis para o futuro laboral, ensinados historicamente com metodologias expositivas tradicionais, frente a reformas de conteúdos centrados em conhecimentos transversais que tratam de responder à complexidade da sociedade atual e metodologias de corte construtivistas, participativas e ativas. (2009, p. 241).

Para Michael Apple, o que é impressionante nas atuais políticas curriculares da coalizão direitista é

a sua capacidade de juntar a ênfase nos conhecimentos, valores, autoridade e padrões tradicionais e na identidade nacional defendida pelos neoconservadores com a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado a todas as áreas de nossa sociedade, defendidos pelos neoliberais. É assim que um currículo nacional - aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho - se torna capaz de, a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado. (2011, p. 86-87).

O regresso a um passado imaginário e idealizado só podia ser realizado recorrendo a um refúgio “parcialmente adornado mitologicamente, utilizando-se assim para corrigir o presente” (APPLE, 2011, p. 100). Corroborando com essa iniciativa, a operação de “constatar” o pouco avanço das experiências progressistas em matéria de ensino que só conduziram ao declínio educacional e social constitui um belo expediente para assistir ao regresso do tal passado glorioso da educação pública.

Esse pendor nostálgico conservador se pode perceber tanto nos pronunciamentos públicos e privados da secretária de educação Cláudia Costin, como nos títulos de determinados projetos e ações da SME/RJ. Quando da instalação dos Ginásios Cariocas ou quando do estabelecimento da “2ª época” para nomear o período de recuperação dos alunos ao final do ano letivo, como se quisessem restaurar no senso comum das pessoas as “nossas” tradições esquecidas” (APPLE, 2011, p. 102). Essa dinâmica de se apegar às promessas das tradições do passado também pode ser observada no esforço da SME/RJ para garantir que a

educação carioca aumente os níveis de performances exigidos para melhora da posição da educação municipal no IDEB, seguindo a estratégia de investir na aprendizagem do que *é básico* - português e matemática, sobretudo. Sobre o “resgate” do ginásio e seu sentido para o Projeto SQEC, a secretária argumenta, em artigo do jornal O Globo.

Há alguns anos, entrar para o ginásio era um feito memorável: as famílias comemoravam e associavam o sucesso nas provas de admissão, especialmente se a criança fosse de origem humilde, com um talento grande e um futuro promissor.

Muitos lançam olhares saudosos a esse passado, em que a escola pública apresentava qualidade, e culpam os novos tempos por oferecer um projeto de ensino populista e sem conteúdo forte. Culpam, em especial, o poder público por ter permitido a inclusão de um número grande de crianças pobres na escola, sem assegurar a qualidade necessária. De fato, o ginásio público era para poucos, normalmente os filhos dos letrados ou de famílias que tinham clareza do papel da Educação como mecanismo de ascensão social. Os demais eram excluídos.

Nesse sentido, concebemos um novo modelo de ensino do 6º ao 9º ano que chamamos de Ginásio Carioca. O nome empresta do antigo ginásio a associação com excelência acadêmica e agrega-lhe o adjetivo carioca, porque se quer excelência sem exclusão, para todos. É fácil oferecer bom ensino para alunos excelentes, mas com isso acabamos com a ideia de que a escola pública pode ser fonte de oportunidades. (COSTIN, 2011, p.3).

Recorrendo novamente a Michael Apple, este nos alerta que:

Essa tensa aliança que envolve neoliberais, neoconservadores, ativistas religiosos populistas e autoritários e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados só funciona porque tem conseguido uma articulação muito criativa em torno de temas que refletem profundamente as experiências, receios, esperanças e sonhos das pessoas no seu dia-a-dia. Frequentemente a direita manipula a articulação de tais temas. Conseguiu integrá-los no seio de discursos nativistas racistas, no seio de formas economicamente dominantes de compreensão e no seio de um sentido problemático de ‘tradição’. Contudo, tal estratégia de integração só poderia ocorrer, caso tais temas se organizassem em torno da compreensão que as pessoas têm da sua verdadeira vida material e cultural. (2010, p. 276).

Registra-se que muitas justificativas são postas no jogo de promover maior abrangência hegemônica para esse movimento de “back to basics”. O que recebe maiores investimentos para fomentar o senso comum é que este retorno conduzirá a níveis de qualidade mais elevados e, em última instância, a uma economia mais competitiva.

3.2.2 Currículo morto e a morte da Multieducação: a indiferença à diferença

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muito variação.

(GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.84)

“Simplificação” foi o melhor eufemismo criado pela SME/RJ para a operação de substituição pura e simples do NCBM por um currículo com limitado escrutínio escolar, padronizado e sequenciado bimestralmente. A célere operação tinha a finalidade de torná-lo mensurável no sentido de “comprovar” sua aquisição progressiva pelos alunos da rede municipal, a partir da necessária implicação autoritária da AE no terreno escolar. Diante das normas e adaptações derivadas da estandardização curricular, considerada como único ponto de partida para o planejamento educativo e diante da necessidade imperiosa da adoção de instrumentos de AE como critério relevante para medir o êxito escolar, o NCBM é descartado em seus princípios norteadores e fundamentais: descaracterizando o seu N (núcleo), minimizando o B (básico) e uniformizando o M (multieducação) do C (currículo) anterior.

A nova pauta curricular soterra a velha disputa pedagógica sobre o que e para que ensinar um determinado conteúdo a certos alunos em um determinado momento histórico, secundarizando, assim, as clássicas questões curriculares em torno da seleção e organização dos conteúdos de ensino em nome de novas prioridades, como os padrões, os objetivos enquanto resultados mensuráveis, o foco obsessivo no desempenho na AE e a responsabilização dos atores escolares (*accountability*), colocadas em primeiro plano.

De maneira muito rápida, a SME/RJ pavimentou as novas prioridades justamente afastando os inconvenientes do NCBM. O desdobramento mais nocivo dessa postura foi justamente afastar com eles a própria discussão curricular na escola, efeito das premissas da aplicação à escola de um critério mercantil de êxito, sobre o qual a escola é entendida como uma instituição, cuja eficácia há de ser medida com as mesmas pautas que as utilizadas pelo mercado em outros âmbitos. Conforme sinaliza José Gimeno San cristán,

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação á cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão de singularidades que não se acomodam á padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e á conduta que exige dos alunos. (1995, p. 84).

O novo currículo da SME/RJ hiper especificado no tempo e espaço escolar resgata esse caráter do currículo oficial tradicional e volta a corroborar o monolitismo e o etnocentrismo cultural da escolaridade que sinaliza José Gimeno Sacristán. O currículo “claro” da SME/RJ é o reforço de uma escola pública unificada e unificadora, em direção oposta ao aspecto multicultural que a caracteriza. Pela nova direção da SME/RJ quer-se uma escola pública que só preste atenção às diferenças quando estas dizem respeito às diferenças nos resultados. Em sociedades como a nossa, integradas por uma diversidade de grupos com

variadas culturas e identidades sociais, não é aceitável que a SME/RJ pressione a escola a pretender comunicar uma cultura única, exclusiva, sem atender as variedades culturais e sociais que abriga. O maior dos perigos é contaminar o senso comum com as vantagens de um currículo morto, que somente exhibe espaço às diferenças quando essas convergem para - e partem de - uma mínima e única referência padrão, mas que exhibe o benefício ilusório de induzir pequena melhora nos desempenhos em testes, igualmente estandardizados.

3.2.3 Consolidando o currículo morto: Materiais pedagógicos, ferramentas digitais e multiavaliações

Como lograremos implantar semelhante modelo? Adotando uma estratégia que vem dando certo em várias cidades: instrumentalizando o professor com um material adequado para um ensino mais eficiente. O professor neste segmento de ensino tem pouco tempo para preparar seus planos de aula e se vê muitas vezes sozinho com a tarefa de preparar aulas instigantes para um público adolescente e inquieto. Decidimos, nesse sentido, chamar 220 professores, a maioria deles de sala de aula, para aos sábados preparar aulas digitais e apostilas, para seus colegas. Cada professor assina uma ou mais aulas. A UFRJ capacitou e acompanhou os professores, e consultores de outras universidades também nos ajudaram na tarefa.

(COSTIN, 2011, p. 3).

A citação acima, escrita pela secretária Cláudia Costin, em uma apresentação do projeto Ginásio Carioca, no Jornal O GLOBO, sinaliza uma importante estratégia do novo modelo de ensino promovido pelo Projeto SQEC: contribuir para a desprofissionalização do professorado através de investimentos materiais e discursivos baseados na necessidade de “instrumentalizar o(a) professor(a).

A necessidade de implantar na rede estândares mais uniformes e mensuráveis demandava a fabricação de recursos variados voltados para consolidação e normatização escolar do currículo morto. Nesse sentido são elaborados e disponibilizados periodicamente às escolas diversos recursos e dispositivos de ensino, impressos e virtuais, pretensamente eficazes em si, que demandam do docente conversão para um trabalho mecânico e acrítico.

Sob o discurso de instrumentalizar o(a) professora(a) para um ensino mais eficiente, a SME/RJ ampliava o leque de suas tecnologias de intervenção pedagógica sobre o ensino escolar voltadas para induzir a retroalimentação entre currículo e testes de larga escala. Atendendo essa demanda, foram elaborados os Cadernos de Apoio Pedagógico e de Exercícios, também planejados por matéria e por bimestre, exames vários para todos os

segmentos e materiais de apoio aos inúmeros projetos. Além desses materiais impressos, uma nova ferramenta também é posta para afinar o currículo ao ensino e instrumentalizar o(a) professor(a), a Educopédia.

A Educopédia é construída como um portal de aulas digitais, com material de preparação de aulas de todas as disciplinas. Nesse portal, também se observa um hiperfracionamento do currículo em aulas semanais que podem ser projetadas⁸⁹ pelo(a) professor(a). A confiança nesses materiais estruturados é tanta que a SME/RJ recomenda a utilização do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC como um material opcional de referência. Em 2012 a SME/RJ desprezou o recebimento do PNLD para o primeiro segmento de ensino, considerando que os Cadernos Pedagógicos já atendem satisfatoriamente os professores.

Esses materiais também funcionam como ferramentas do processo de mercantilização do sistema educacional público, já que grande parte é elaborada por empresas privadas e/ou sob consultorias. Nesse sentido, a escola pública é vista como um objeto permeável a serviço do mercado, de suas exigências e necessidades. As próprias Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) associadas ao Projeto SQEC pouco têm a ver com a finalidade educacional ou com o projeto político pedagógico. A “instrumentalização” do professor se converte, na verdade em “instrumentalização” da educação a serviço da mercantilização e privatização indireta do conhecimento escolar.

As necessidades de ampliar a potencia das fontes de regulação da SME/RJ extrapolam e reconhecem os benefícios de regular as fontes de conhecimento. Eventualmente, esses materiais estruturados impressos e/ou disponibilizados em plataformas virtuais podem, no mínimo, introduzir uma instrumentalização de uma autonomia cada vez mais disciplinada, vigiada ou mesmo contrariada⁹⁰. Todavia são as formas de AE que consolidam esse fenômeno de maneira decisiva. Este novo enfoque inverte o planejamento clássico do saber fazer, de forma que o avaliável e o avaliado passa a se converter na finalidade para a qual exigirá atenção para preparar e planejar o currículo.

⁸⁹ A SME/RJ instalou, nesse sentido, projetores em todas as salas de aula das escolas municipais, além de fornecer computadores laptops para facilitar o uso do recurso da Educopédia. Na prática, o obstáculo maior fica por conta das persistentes dificuldades de acesso à internet nas escolas da rede municipal.

⁹⁰ Em 2012 a autonomia pedagógica passa por mais uma restrição para garantir a padronização o ensino. É lançada a Escola 3.0, um novo sistema eletrônico que substituirá o instrumento impresso Diário de Classe e que controlará o planejamento atrelado ao conteúdo imposto por empresas e organizações privadas. O caráter fiscalizador fica evidente nessa ação de intervenção no sentido do controle mais acirrado em relação ao currículo morto da SME/RJ.

A relativa autonomia dos atores locais deve hoje combinar com a implementação e consolidação de dispositivos de avaliação externa. No contexto de globalização, um dos meios mais poderosos utilizados pelo Estado para estruturar o currículo real consiste em conjugar uma definição centralizada do currículo e a implementação de avaliações externas sancionadoras. Essa mudança revela uma transformação na regulação política dos sistemas educativos: em vários países, a avaliação externa tornou-se o instrumento privilegiado pelo Estado para regular a ação educativa local e pesar sobre o currículo real. O desenvolvimento das avaliações externas padronizadas e sancionadoras seria suscetível de reduzir sensivelmente o poder ilimitado dos atores locais e mudar os *competence based curriculum* para *performance based curriculum*. (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p.167).

É desse modo que temos acompanhado a reconversão do currículo de um sistema centrado no ensino a um sistema centrado na avaliação.

Estabelecer desde o nível central uma série estandardizada de medições de rendimento que se administre a toda a população escolar em momentos determinados de sua trajetória educativa, desvinculando-se o Estado das prescrições sobre o ensino e depositando todos os mecanismos de regulação na avaliação. Em termos simples: pode-se ensinar como deseja, mas se avaliarão objetivos determinados. Dito de maneira mais sutil: a avaliação estabelecida de forma homogênea pelo poder central para todos os sujeitos em idade escolar se converte em verdadeiro currículo. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que ensinar, era preciso analisar o currículo prescrito, daqui adiante se deverá conhecer, sobretudo, a avaliação. (TERIGE, 1999, p. 45).

Michael Apple avalia esse fenômeno em que o currículo, submetido a determinadas transformações ao nível do conteúdo, organização, com formas de avaliação compulsivas que consomem um tempo enorme, altera radicalmente todo o terreno da educação.

A sua compartimentalização disciplinar implica uma redução de espaço para veleidades individuais. As metas padronizadas a serem atingidas, que foram aprovadas como decretos, cristalizam tais restrições. A imposição de exames nacionais fixa o currículo nacional como o quadro de referências predominante do trabalho docente, independentemente das oportunidades que docentes tenham para se afastar dele ou até remodelá-lo. (2010, p. 127).

A visão crítica de Michael Apple (2010) nos ajuda a refletir politicamente em torno do currículo, ensino e avaliação e suas vinculações atuais com a mercantilização da educação pública. Para o autor um “currículo neutro encontra-se relacionado com um sistema neutro de avaliação” (p. 17) e

No momento em que os *curricula* e testes nacionais ou estaduais são implementados, documentação comparativa de escola para escola estará disponível e será publicada (...) Só quando os conteúdos e as avaliações estiverem estandardizadas é que o mercado se imporá livremente, uma vez que o consumidor terá então informação objetiva sobre quais as escolas que estão a ter sucesso e quais as escolas que não estão a ter sucesso. (2010, p. 91).

As avaliações nacionais e internacionais do desempenho discente têm sido um fator determinante no objetivo de justificar a adoção de um currículo estandardizado e, fechando o círculo, a implementação e regulação de um currículo estandardizado contribui para o

desenho de exames estandardizados e/ou para a comparatividade nos desempenhos acadêmicos entre todos os(as) alunos(as) do mesmo ano e segmento de qualquer escola do(s) sistema(s) envolvidos. Da mesma forma que testes comparativos internacionais, como o PISA, exercem pressão sobre diversos países, o surgimento e desenvolvimento de sistemas nacionais de medição da qualidade educativa, como a Prova Brasil e o IDEB sobre Estados e municípios exerce pressão similar. Um dos principais efeitos da incidência destes sistemas de avaliação de qualidade é a lenta infiltração de um currículo concorrente ao estabelecido pelos desenhos curriculares locais. Independentemente das diversas condições políticas locais que possam ou não equilibrar e marcar a coexistência assimétrica de referências curriculares, a prática dos currículos locais passa, mais cedo ou mais tarde, a ser instigada pela potência política de um currículo que Axel Rivas, observando a situação do governo da educação no contexto das províncias argentinas, identifica como um currículo paralelo aos locais “não por ser distinto, mas pela forma em que se impõe no sistema, como uma tecnologia de centralização dos saberes através da administração de provas estandardizadas” (2004, p. 260)

Outra visão, agora de Brian Elliot, para o contexto inglês, nos ensina a ficar alertas nesses tristes trópicos em relação à concepção de conhecimento e educação que subjaz a dinâmica atual de reestruturação educativa pela modernização conservadora.

Com o fim de satisfazer as exigências de algumas formas de testes estandardizados simples, baratas e carentes de ambiguidade que proporcionem indicadores de aproveitamento a consumidores de educação, o *National Curriculum* redefine cada vez mais os conteúdos como conhecimentos que há que dominar, em vez de como ideias que apoiam um pensamento criativo e imaginativo. (1995, p. 255).

Nestes tempos de globalização neoliberal e diante da dinâmica que se instala na SME/RJ, mais do nunca é urgente a construção de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educativa alternativa, visando a construção de um *conhecimento prudente para uma vida decente* (Santos, 2004), que reconheça a educação como direito e caminho emancipador.

3.3 Multiavaliações na escola pública: tempos/espacos de exames e tempos/espacos educativos

O discurso oficial da necessidade de promover uma cultura de avaliação, já transformado num novo senso comum educacional, é mais um slogan ideológico.

(AFONSO, 2010, p. 352)

A escola pública carioca começa a conhecer, a partir de 2009, a intrusão de abundantes e diversos tipos de exames em períodos de tempo cada vez mais curtos, direcionados aos alunos de todos os segmentos do ensino fundamental pela SME/RJ. A ação da SME/RJ instala na rede pública municipal um regime de governo do setor educativo por desempenho que autores como Almerindo Afonso (2000; 2007; 2008) define para o contexto europeu como *avaliocracia* ou obsessão avaliativa, uma incorporação forçada de multiavaliações externas na cultura escolar. Trata-se de uma fixação na produção de “evidências” e constante melhoria dos resultados mensuráveis do desempenho estudantil em avaliações de larga escala. Esse objetivo é facilmente perceptível nos discursos e orientações dominantes que traduzem uma clara obsessão avaliativa de cariz quantitativista e comparativista (AFONSO, 2007).

A SME/RJ demonstra, igualmente, um entusiasmo avaliador (TORRES, 2012) diante de tudo o que se move dentro da escola (APPLE, 2010) e contribui, localmente, para a crescente importância outorgada às AE e ao uso de exames estandarizados na avaliação dos sistemas educativos. O que se nota, a princípio, é que o Projeto SQEC entra em clara consonância tardia com tendências tecno-objetivistas de gestão de sistemas educativos implementadas em muitos países desde o final da década de 1980, a partir dos mais desenvolvidos, e tardiamente, trazidas para a América Latina, e para o Brasil, especificamente, via contextualização das “recomendações” de muitos agentes transnacionais.

Essas tendências convergem para um novo desenho da ação pública na efetivação de políticas educacionais visando atingir o núcleo duro das reformas educativas: a escola e seus agentes sociais. Nessa reformada ação pública setorial, se observa um ímpeto autoritário de abrir o sistema de ensino e as escolas que o compõem a um sistema de aplicação de provas de medida de rendimentos e adoção de indicadores quantitativos que os testes produzem, geralmente, em forma de notas, para controle e classificação de instituições, professores e

estudantes. Segundo Dias Sobrinho, essa prática de provas, que fez fortuna por toda parte, é subsidiária da ideia de racionalização das instituições educacionais para que se tornem mais parecidas com as empresas, com uma incidência clara na ação docente.

O trabalho do professor, na visão objetivista e instrumental, se assemelha ao do técnico, simplesmente. O que fazer educacional vem essencialmente elaborado por agentes externos. A avaliação perde, então, sua função formativa, deixa de ser um mecanismo de reflexão e de questionamento, e se instaura como tecnologia de controle e responsabilização. Assim, é provável que Bernstein esteja certo ao dizer que 'o prestar conta, a eficiência e a avaliação farão muito pouco por promover uma educação democrática, porém farão muito por colocar as escolas dentro da economia de mercado e de sua base ideológica' (1990: 142). (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 88).

3.3.1 Muitos exames, um só padrão: *high stakes* nos tempos/espacos educativos

A NCLB (No Child Left Behind) passou a exigir resultados na forma de dados de exames, mas os resultados finais deixaram muito a desejar. Em consequência, a lei conseguiu transformar muitas escolas em ambitos altamente focados, orientados por “dados”. Os testes e as preparações para as provas proliferaram – o tempo dedicado a testes duplicou em algumas escolas. Um estudo do Government Accountability Office (GAO – Escritório de Prestação de Contas do Governo) para o Congresso estimou que os estados deveriam criar mais de 433 testes (a um custo oscilando entre 1,9 bilhões de dólares e 5,3 bilhões entre 2002 e 2008) para atender as exigências da NCLB (GAO, 2003). Isto e apenas a ponta do iceberg de um aumento maciço dos testes. Não raro, 20 a 60 dias letivos por ano são dedicados ao preparo de provas, sem falar dos dias de testes em si, que são muitos. No Massachusetts, por exemplo, haverá 33 sessões de teste estaduais em todas as series, neste ano (Dese, 2011). Enquanto os beneficios dessa transformação são escassos, os custos educacionais são extremamente elevados.

(GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 411).

A descrição acima revela alguns dos efeitos perversos da lei *No Child Left Behind* (NCLB -“Nenhuma criança deixada para trás”) que passou a orientar, a partir de 2002, a educação nos Estados Unidos e que é requentada, com os tradicionais temperos tropicais da elite brasileira, de maneira infundada e imprudente em vários sistemas de ensino no Brasil. Servindo como uma das referências do contexto de influência e de produção de textos da política educacional carioca, ambas convergem em exhibir uma dependência equivocada dos testes padronizados, de currículos estreitados e roteirizados, de metodologias de ensino para testes e de dispositivos de *accountability* para as escolas que tem prejudicado muito, aqui e lá, os esforços progressistas pela reforma da educação.

Instrumentos formatados de AE também fundamentam e retroalimentam o conjunto de iniciativas da SME/RJ, constituindo-se em uma peça-chave da nova política educativa para

garantir que essas modificações resultassem em melhoria dos resultados educativos dos alunos no IDEB e no cumprimento das metas de maior eficiência do sistema de ensino. Nesse cenário de isomorfismo contextual, é proposto e posto em movimento dispositivos de AE⁹¹ do desempenho escolar de alunos de todas as escolas, com a qual a rede de ensino não estava habituada – como as denominadas Prova Rio e AlfabetizaRio. Coerente com as orientações políticas-ideológicas das forças que o promove e sustenta, este mecanismo de AE é acompanhado de uma correspondente dimensão vinculante – a transferência de cotas de responsabilização final às escolas e agentes escolares pela qualidade da educação alcançada em suas unidades de ensino, qualidade essa reduzida aos resultados dos alunos em provas padronizadas de larga escala.

Advoga-se, portanto, a possibilidade de “medir” externamente a eficácia das escolas da Rede municipal, recusando uma condição essencial da mesma, tão bem sintetizada na fórmula de Monica Thurler (1998): que a eficácia das escolas não se mede, mas que se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive a partir das e nas escolas. Recusa-se, também, a crítica que alguns autores fazem à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares, sintetizada na defesa de que “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável” (AFONSO, 2009) ou, completando, nem tudo o que é mensurável ou comparável conta em educação.

O Projeto SQEC alimenta e é alimentado por uma “indústria da Prova” que potencializa o risco da hipertrofia da avaliação como uma possibilidade real, através do acúmulo e da frequência de avaliações a que a escola está ultimamente submetida. Essa hipertrofia da avaliação na educação pública municipal converte o instrumento “exame” em um dispositivo externo de controle da autorregulação escolar no ciclo de políticas públicas. Esse *deslocamento* da avaliação para compor o sistema de regulações da política educacional sobre o terreno escolar opera induzindo o estabelecimento de espaços de uniformidade e de previsibilidade no sistema público de ensino através de um sistema de exames que constrange as ações dos sujeitos escolares em função da obrigação de resultados. O objetivo político de tal sistema de constrangimentos pela avaliação na escola pública é alcançar tanto a

⁹¹ A Prova Rio é considerada uma AE para a SME/RJ, pois é concebida e organizada por uma empresa externa à SME/RJ. O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UnB) é quem poderá acompanhar de perto a evolução dos estudantes e da própria rede de ensino durante os primeiros quatro anos da nova gestão política, uma vez que venceu a licitação para realizar a Prova Rio para o biênio 2009-2010 e, no ano de 2011, manteve-se como centro de análise de dados para o biênio de 2011-2012. A Prova Rio, que conta com questões de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas aos alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da rede municipal, é concebida como uma estratégia de avaliação longitudinal em que os alunos podem participar da aplicação em anos consecutivos.

colonização constante do tempo do trabalho escolar, como a circunscrição das margens de dispersão da ação docente nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A SME/RJ não realizou somente uma AE anual do nível de conhecimento dos alunos da rede municipal, mas introduziu nas escolas dispositivos diversos de avaliação, em diferentes momentos e etapas da escolaridade. Desta forma, examina-se tudo e a todos através de exames com conteúdos alinhavados ao currículo único cobrindo todos os alunos de todos os segmentos e projetos: avaliações “diagnósticas”, provas bimestrais, provões, simulados, Prova Rio, Alfabetiza Rio, Provas dos projetos Acelera, dos projetos Realalfabetização e do projeto “Nenhuma Criança a Menos”, além da superposição com avaliações externas federais, como a Prova Brasil e Provinha Brasil, e estaduais, como o SAERJ. Todas essas avaliações não pressupõem unicamente interferências invasivas no trabalho docente, mas assoberbam a rotina das equipes de gestão das escolas que precisam operacionalizar a aplicação febril de exames e responder com rapidez as demandas do nível central para o lançamento de notas e das faltas dos alunos que não realizaram os exames, digitalizados em programas de relatório das avaliações. Nessa obsessão em avaliar, a SME/RJ ainda “permite” que o professor ainda administre, se puder, as suas provas para avaliar o progresso dos seus alunos.

Outro ponto incontornável da crítica a essa aplicação compulsória e maciça de testes a toda a rede de ensino é a preocupação da SME/RJ em preparar os(as) alunos(as) da Rede municipal para se submeterem, com mais eficiência, aos testes nacionais, visando atingir o objetivo político extraescolar da política educativa de “avançar em saltos”, sobretudo no IDEB. É nessa direção que todos os dispositivos de ensino e de AE que inundam o território escolar convergem e os próprios termos “simulados” e “simuladões” não conseguem negar.

Essa atenção excessiva aos resultados quantitativos dos dispositivos nacionais e locais de avaliação, como indicadores de qualidade do ensino local é perceptível no objetivo de antecipar as metas do IDEB de 2015, referências para o desempenho dos estudantes das escolas municipais nas avaliações realizadas pelo governo federal em 2011. E, em nome dessa ambição política, é que as formas tradicionais de regulação da ação dos atores do sistema de ensino precisariam ser revistas.

A rotina das multiavaliações em meio a novas exigências sobre os, agora, gestores das escolas têm contribuído para instaurar uma intensificação do trabalho das equipes escolares, provocando uma situação de insegurança e instabilidade em algumas escolas da rede municipal (PEREIRA; SEIXAS, 2012, p. 74). Um dos possíveis efeitos da rotinização da intrusão dessas AE no território escolar é a ocorrência de uma associação equivocada entre avaliação de processos educativos e a avaliação dos sistemas educativos, setor que,

essencialmente, predomina a aplicação de exames estandardizados de larga escala. Este alinhamento corrosivo, no tempo e no espaço, das avaliações escolares com as avaliações sobre o sistema escolar tem potência para gerar efeitos nocivos tanto na gestão administrativa dessa rotina, como nas próprias relações escolares com o conhecimento e sua aquisição, além das possibilidades já analisadas sobre a identidade escolar e docente.

Os sentidos entrelaçados de cada modalidade se perdem e também se perde o sentido da avaliação como ferramenta de mudança e melhoria da educação, pois a complementaridade positiva que podia ser gerada e proporcionada para retroalimentação na escola (BONAMI, 2005) desvirtua-se na aplicação descontextualizada, na auditoria por relatórios e no treinamento exigido pelo redirecionamento do processo escolar no “foco” na melhoria dos resultados.

Nesse modelo, a educação se converte em uma corrida de obstáculos na qual se multiplicam os exames, as barreiras, os filtros de seleção, como se o único método para educar fosse a pressão e o controle através do medo dos exames. E não podemos esquecer que o que fazem os exames, no melhor dos casos, é identificar o nível de “conhecimentos acadêmicos”, não melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e da formação. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2009, p. 247)

Analisar como essa avaliocracia tem ou pode repercutir no comportamento da equipe escolar e, principalmente, na práxis docente é ainda uma questão em aberto na investigação educativa sobre o sistema de ensino carioca, mas, como vimos anteriormente, a obsessão avaliativa da atual administração política da prefeitura do Rio de Janeiro abriu espaço e autorizou a introdução de novos ataques à autonomia pedagógica da escola até do próprio docente em relação a tarefas antes sob sua responsabilidade exclusiva, como a de avaliar seus alunos.

Portanto, a ação da prefeitura do Rio de Janeiro através das AE das instituições educativas, permitindo valorar um determinado diagnóstico da “qualidade educativa” das escolas públicas e do sistema em geral, pode ser vista como uma expressão local dessa transição global nos modos de uma regulação que, segundo BARROSO (2003):

segue um processo que compreende, não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. (p. 39).

Essa reformulação incluía, assim, a adoção de novas lógicas de ação na gestão pública das mudanças que se queria imprimir na educação pública carioca, e que se superpõem a

formas burocráticas anteriores, sem substituí-las, em consonância com tendências recentralizadoras de muitas reformas educativas contemporâneas de corte neoliberal e conservador, a pesar, e com, dos discursos aparentemente paradoxais de autonomia escolar de gestão (LIMA, 1995; RODRIGUES ROMERO, 2003). Assim, a ação de regulação esperada pelo Estado não abre mão, mas não se apoia somente através de leis e normas. Essa regulação também se dá por intervenções como as AE. Destacam-se nesse modelo de gestão evidentes ações de um poder central que se mantém e se intensifica no núcleo das diretrizes educativas, ampliando a autonomia de gestão das unidades escolares, mas desenvolvendo procedimentos invasivos tecnocráticos e gerenciais de avaliação das metas de gestão e de qualidade no ensino e na aprendizagem escolares.

A rotina de exames e a pressão por altas performances afeta o que antes se constituíam tempos e espaços organizacionalmente mais estáveis. A introdução no cotidiano da escola motivada por razões instrumentais, gerencialistas ou regulatórias, no sentido de ser um dispositivo de controle hierárquico e de vigilância tecnocrática, reduz a autonomia e torna-se, eventualmente, obsessiva em relação a resultados mensuráveis e quantificáveis. Essa obsessividade, para Almerindo Afonso (2010, p. 359), fica à margem dos processos humanos, relacionais e educacionais que tecem efetivamente a complexidade do cotidiano de uma escola, como a escola pública. Um exemplo ilustrativo dos efeitos dessa invasiva presença de multiavaliações na rotina escolar pode ser indicado pelo informe abaixo da Coordenação Pedagógica de uma escola municipal do Rio de Janeiro.



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

ATENÇÃO! PROFESSORES

O conselho de Classe foi **antecipado 1 (uma) semana**, por isso adiantaremos a Festa Julina.

O Conselho de Classes será nos dias:

13/07 (4ª feira) – 2º segmento do EF	15/07 (6ª feira) – 1º segmento do EF
--------------------------------------	--------------------------------------

É preciso que as notas por disciplinas sejam entregues até o **dia 11/07**, inclusive as faltas e as notas da recuperação paralela.

PROVAS BIMESTRAIS

Não podemos esquecer que na próxima semana teremos as **Provas Bimestrais** da Prefeitura nos dias:

04/07 (2ª feira) – Língua Portuguesa. 05/07 (3ª feira) – Produção de Texto.	06/07 (4ª feira) – Matemática. 07/07 (5ª feira) – Ciências.
--	--

ATENÇÃO para o horário:

1º segmento da EF: prova – 7:15h às 10:00 / 12:45 às 15:30h (CORREÇÃO APÓS AS PROVAS!)

2º segmento da EF: prova – após o recreio com o professor do 4º tempo, que será o responsável pela correção da prova aplicada.

Após 40 minutos, os alunos poderão entregar a prova e descer (MAS EXPLIQUEM, POR FAVOR, QUE ELES NÃO IRÃO EMBORA)

Ao devolverem as provas, coloquem os cartões resposta corrigidos, o gabarito e a listagem (frequência) assinada pelos alunos dentro do envelope, e as provas por fora.

REFORÇO ESCOLAR

Do dia 18/07 ao dia 22/07 será o período de reforço escolar para TODOS os alunos com conceito I na disciplina (não será pelo conceito Global, por isso os alunos já saberão antes do COC) e os alunos com conceito R, porém com necessidade de melhora.

PROJETOS

Horários e rotinas normais

1º turno: 7:15h às 11:45h

2º turno: 12:45h às 17:30h.

Grato,
Monique
COORD. PEDAGÓGICA

Figura 7 - Informe da Coordenação Pedagógica de uma escola municipal do Rio de Janeiro.

O informe da coordenação pedagógica desta escola⁹² para preparar a organização do fechamento das atividades do 2º bimestre de 2010 deixa entrever que a equipe escolar não consegue ficar imune à nova rotina de hiperregulação dos tempos e espaços pedagógicos e administrativos da escola. A introdução das ações de intervenção pedagógica da SME/RJ sobre as instituições públicas de ensino da rede municipal consegue alterar e instabilizar a rotina escolar, incidindo na mobilização da equipe em torno das avaliações e projetos da SME/RJ. A leitura do informe indica vários exemplos nesse sentido: a fixação e posterior mudança nas datas do Conselho de Classe, atingindo a programação cultural da escola - uma festa julina, que teve que ser adiada; prazos curtos para informar as notas e frequência dos alunos; definição célere dos alunos avaliados para o período de Reforço Escolar na última semana antes do recesso de julho; Provas Bimestrais da SME/RJ que exigem planejamento e boa vontade tanto do professor(a) do tempo para aplicação e correção do exame, quanto logística da direção e coordenação pedagógica para administrar, com ou sem “estratégias” os alunos que concluírem a realização do exame, já que os mesmos não podem ser dispensados da escola.

O informe também abre espaço para observar a situação dos alunos(as) segmentados para projetos, excluídos das avaliações regulares. A estratégia pode incidir no aumento das notas nas AE, evita-se que os piores alunos façam a prova, de forma a elevar a nota por indução gerencial e política. A aceleração também possibilita, ao longo do tempo, pela via da correção de fluxo, a “limpeza” dos alunos com pior desempenho da rede. Ou seja, um dos efeitos desse governo da educação por dados estatísticos é que os alunos que prestaram o exame podem não ser representativos do corpo discente da escola em toda a sua diversidade. A melhora também pode refletir um foco excessivo no que é pedido no exame, em detrimento de outras como a capacidade de trabalhar em grupo e de se expressar oralmente, também requisitados pelo mercado de trabalho.

Representativa para problematizar esse delírio febril de AE na rotina das escolas públicas cariocas é a Circular E/SUBE/CED nº 154 de 14 de outubro de 2011 que informa sobre as orientações para as ações avaliativas e administrativas que deveriam ser realizadas nas escolas da rede municipal no último bimestre do ano letivo de 2011. Esse expediente de comunicação interno ao sistema escolar da SME/RJ é um indicador claro do desequilíbrio entre os tempos/espaços educativos e os tempos/espaços de exames. O ano de 2011 foi um

⁹² Não há necessidade de identificação da escola que produziu esse documento. O objetivo da sua inserção na pesquisa é somente referenciar a presença das multiavaliações na rotina escolar como um instrumento de regulação do Projeto SQEC da SME/RJ.

ano conturbado para as equipes escolares em virtude das fortes pressões de melhoria das performances das escolas no IDEB e IDE-RIO. Em novembro, os exames federais, como a Prova Brasil 2011 e a Provinha Brasil 2011 e suas respectivas repescagens, foram aplicadas em superposição com as AE municipais, como a Prova Rio 2011, a Alfabetiza Rio 2011 e suas respectivas repescagens. Além dessas AE, as escolas prosseguiram com a rotina de avaliações “internas” da SME/RJ como as provas dos chamados “Projetos Estratégicos” (Aceleração 1B, Aceleração 2 e Aceleração 3) e as Provas Bimestrais que também contam com suas respectivas repescagens. Algumas AE são acompanhadas de questionários que também tiveram que ser aplicados. A maior parte dessas AE requereu que seus dados sejam devidamente lançadas em planilhas específicas e/ou enviadas em prazos exequíveis ao Nível Central da SME/RJ.

Abaixo reproduzimos os dados referentes ao calendário de avaliações do período, com a sinalização das disciplinas, público-alvo e observações.

CALENDÁRIO DE AVALIAÇÕES – ANO LETIVO DE 2011:

a) PROVA BRASIL 2011:

- aplicação: 7 a 11 de novembro, com repescagem de 14 a 18 de novembro;
- disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática;
- público-alvo: 5º e 9º Anos.

b) PROVA RIO 2011:

- aplicação: 7 a 11 de novembro, assim dividida:
- dia 7 de novembro – 2ª, 9ª e 10ª CREs;
- dia 8 de novembro – 5ª, 7ª e 8ª CREs;
- dia 9 de novembro – 1ª, 3ª, 4ª e 6ª CREs.
- repescagem: 8 a 11 de novembro;
- disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática;
- público-alvo: 3º, 4º, 7º e 8º Anos.

c) ALFABETIZA RIO 2011:

- aplicação: 17 a 25 de novembro, assim dividida:
- dias 17 e 18 de novembro – 6ª a 10ª CREs;
- dias 21 e 22 de novembro – 1ª a 5ª CREs.
- repescagem: 23 a 25 de novembro;
- disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática;
- público-alvo: 1º Ano.

d) PROVINHA BRASIL 2011 – 2ª ETAPA:

- aplicação: 21 e 22 de novembro, assim dividida:
- dia 21 de novembro – Língua Portuguesa;
- dia 22 de novembro – Matemática.
- repescagem: 23 a 25 de novembro;
- público-alvo: 2º Ano.

Observação: Estas provas, que serão aplicadas pela própria escola e já foram distribuídas, substituem, para o 2º Ano, as provas bimestrais de Língua Portuguesa e de Matemática no 4º bimestre. Seus dados serão lançados na planilha das provas bimestrais.

e) PROVAS DOS PROJETOS ESTRATÉGICOS:

- ACELERAÇÃO 1B:

- dia 28 de novembro – Língua Portuguesa e Matemática (integrada);
- dia 9 de dezembro – História e Geografia (integrada).

- ACELERAÇÃO 2:

- dia 9 de dezembro – Língua Portuguesa e História (integrada).

- ACELERAÇÃO 3:

- dia 28 de novembro – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (integrada);

- dia 9 de dezembro – Matemática.

Atenção: A planilha das provas dos Projetos Estratégicos Aceleração 1B, 2 e 3 deverá ser entregue, devidamente corrigida, à E/SUBE/CRE até o dia 15 de dezembro. A E/SUBE/CRE deverá enviá-la ao Nível Central até o dia 19 de dezembro.

f) PROVAS BIMESTRAIS:

- aplicação: 21 a 23 de novembro (exceto Língua Portuguesa-Escrita), assim dividida:

- Língua Portuguesa – Escrita: de **07 a 18 de novembro**;

- Língua Portuguesa – Leitura: **21 de novembro**;

- Matemática: **22 de novembro**;

- Ciências e Questionário do Aluno: **23 de novembro**.

- repescagem: 24 e 25 de novembro;

- público-alvo: 3º ao 9º Ano.

Observações:

- O 2º Ano, assim como os demais anos de escolaridade, deverá fazer a prova de Língua Portuguesa-Escrita no período de 07 a 18 de novembro.

- O 2º e o 3º Anos não fazem prova de Ciências.

- O **Questionário do Aluno**, que será entregue nas escolas, junto com as provas, no período de 24/10 a 09/11, deverá ser aplicado aos alunos do 2º ao 9º Anos no dia **23 de novembro**. Se houver falta de questionários (modelo em anexo), devem ser reproduzidos na escola.

- **Atenção:** A planilha das provas bimestrais (Língua Portuguesa - Leitura, Matemática e Ciências), na qual se insere a Provinha Brasil do 2º Ano, deverá ser entregue, devidamente corrigida, à E/SUBE/CRE até o dia 30 de novembro. A E/SUBE/CRE deverá enviá-la ao Nível Central até o dia 05 de dezembro. **Exceção:** A planilha da prova Língua Portuguesa – Escrita deverá ser entregue, devidamente corrigida, à E/SUBE/CRE até o dia 28 de novembro. A E/SUBE/CRE deverá enviá-la ao Nível Central até o dia 02 de dezembro.

A Circular nº 154 destaca ao final desse calendário, em negrito, que nos períodos previstos para todas as provas acima descritas, não deve ser realizado qualquer tipo de atividade extraclasse, deixando claro quais devem ser as prioridades educativas.

O documento ainda oferece as orientações para os Conselhos de Classe do ano letivo de 2011, exortando as equipes escolares total atenção aos mecanismos institucionais para “avaliar” a situação final dos(as) alunos(os). Entre esses mecanismos, pode-se citar a instituição do Conceito Global, a 2ª Época, o 5º COC e a possibilidade de o (a) aluno(a), mesmo sendo reprovado(a) por falta, ser reclassificado(a) no início do ano letivo seguinte. Tais mecanismos dificultam, ao máximo, a situação de retenção na rede municipal, de sorte que sua composição sobre as escolas funciona como uma embreagem institucional para dotar a rede municipal de um substituto à altura do revogado mecanismo da Progressão Continuada (ou Promoção Automática) da gestão anterior da SME/RJ, sem precisar pagar o ônus político por isso. Busca-se, também, com esses mecanismos induzir artificialmente melhoras dos índices de abandono escolar, na distorção idade-ano escolar e nas taxas de reprovação escolar, índices que, como se sabe, são levados em consideração no cálculo do IDEB.

São descritas, abaixo, as orientações completas sobre o COC final, com suas datas e respectivas “sugestões”:

CONSELHOS DE CLASSE DO ANO LETIVO DE 2011:**a) 4º COC:** 30 de novembro a 02 de dezembro.

- Neste COC, define-se a situação final dos alunos, lembrando que é o CONCEITO GLOBAL que aponta a aprovação do aluno ou seu encaminhamento à 2ª época.

- A atribuição do CONCEITO GLOBAL está estabelecida na Resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011, em seus artigos 2º e 3º e respectivos parágrafos, e na Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009, em seus artigos 2º (parágrafo único) e 3º. (Ver **Anexo I**.)

- Será encaminhado à 2ª época todo aluno que receber Conceito Global I no 4º COC; no caso do 6º ao 9º Ano, o aluno fará 2ª época apenas nas disciplinas em que ficar com média final inferior a 5,0.

- Será reprovado, já no 4º COC, o aluno que, obtendo Conceito Global MB, B ou R, tiver tido frequência inferior a 75%. Este aluno poderá ser reclassificado no início do ano letivo seguinte.

Atenção: A escola deve ter muito cuidado ao divulgar os resultados deste COC aos alunos, para que nenhum aluno seja prejudicado em seu direito à 2ª época.

Sugestões:

- Para diminuir a possibilidade de erros nos resultados deste COC, sugerimos que, conforme os professores entreguem suas médias do bimestre, estas já sejam lançadas no SCA, de forma que, emitindo-se o relatório próprio, já se tenham as médias dos alunos nas disciplinas no momento do 4º COC.

- Tão logo sejam corrigidas as provas bimestrais, suas notas devem ser inseridas no SCA, de forma a agilizar o fechamento do ano letivo no sistema.

- Realizar, sempre que possível, o COC no 1º dia previsto.

- Emitir o listão após o fechamento do 4º COC, para conferência.

b) 5º COC: 20 de dezembro.

- Neste COC, define-se a situação final dos alunos encaminhados à 2ª época: aprovação ou reprovação. Reafirmamos a importância de atenção aos critérios de atribuição desse conceito aos alunos.

- Lembramos que, neste COC, se fecha a frequência dos alunos encaminhados à 2ª época. Portanto, cuidado ao divulgar os resultados, pois poderá acontecer de um aluno, mesmo obtendo a média, ser retido por frequência.

- Ao divulgar os resultados finais, informar aos alunos do direito ao COC de RECURSOS, cujo prazo de solicitação vai até o dia **25 de janeiro de 2012**.

- Fechado o 5º COC, inicia-se o processo de ENTURMAÇÃO dos alunos, ou seja, a indicação do ano de escolaridade ou projeto que cada um cursará em 2012. Este processo será quase todo automático, porém há algumas situações que deverão ser enturmadas manualmente (Ver Quadro de Enturmação – **Anexo II**.).

Sugestões:

- Tão logo os professores corrijam as provas da 2ª época, devem ser as notas inseridas no SCA.

- Divulgar os resultados emitidos pelo SCA.

- Emitir listão da Situação Final, antes de fechar o 5º COC, para conferência.

Como anexo II ao documento, as escolas são orientadas para os Critérios de enturmação dos(as) alunos(as) para o ano letivo de 2012. Nesse quadro são dispostas todas as situações de enturmação de todos os anos escolares e de todos os Projetos Estratégicos, segundo o desempenho nos Conceitos Globais alcançados no 4º COC do ano letivo de 2011. A análise do quadro deixa entrever a importância de um controle maior sobre o fluxo escolar, a partir da interferência direta da SME/RJ no processo decisório da aprovação e de retenção. O quadro também permite visualizar a interferência da SME/RJ na diversificação do percurso da escolaridade no ensino fundamental com a instauração dos Projetos Estratégicos de realfabetização e aceleração para incidir institucionalmente na diminuição do analfabetismo funcional e na distorção idade-ano de escolarização.

Vale a pena a reprodução do quadro pelas informações significativas de serem observadas no corpo da dissertação.

Tabela 2 - Critérios de enturmação dos alunos para o ano de 2012

CRITÉRIOS DE ENTURMAÇÃO PARA 2012			
2011	CONCEITO FINAL	CRITÉRIO(S) DATA-BASE PARA O ANO ESCOLAR EM 2012	ENTURMAÇÃO 2012
1º ANO	MB, B, R ou I	se com frequência igual ou superior a 75%	2º ANO
	MB, B, R ou I	se com frequência inferior a 75%	1º ANO
2º ANO	MB, B, R ou I	se com frequência igual ou superior a 75%	3º ANO
	MB, B, R ou I	se com frequência inferior a 75%	2º ANO
3º ANO	MB, B ou R	se não defasado e com frequência igual ou superior a 75%	4º ANO
	MB, B ou R	se defasado (nascido até 31/03/2001) e com frequência igual ou superior a 75%	ACELERAÇÃO 1A
	MB, B ou R	se com frequência inferior a 75%	3º ANO
	I	não defasado ou defasado (nascido até 31/03/2002), independentemente da frequência	3º ANO (com projeto da UE)
REALFABE- TIZAÇÃO 1	MB, B ou R	independentemente da frequência	ACELERAÇÃO 1A
	I	independentemente da frequência	RETORNO À ORIGEM: 3º, 4º ou 5º ANO
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995	PEJA
	MB, B OU R	se nascidos a partir de 01/04/1999	6º ANO

ACELERAÇÃO 1A	MB, B OU R	se nascidos até 31/03/1999	ACELERAÇÃO 2A
	I	se oriundos do 3º Ano	4º Ano
	I	se oriundos do 4º Ano	5º Ano
	I	se oriundos do Realfabetização 1	5º Ano
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995	PEJA
ACELERAÇÃO 1B	MB, B ou R	se nascidos a partir de 01/04/1998	7º ANO
	MB ou B	se nascidos até 31/03/1998	ACELERAÇÃO 3
	R	se nascidos até 31/03/1999	ACELERAÇÃO 2A
	I	se nascidos a partir de 01/04/1995	6º ANO
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995	PEJA
4º ANO	MB, B ou R	se não defasado e com frequência igual ou superior a 75%	5º ANO
	MB, B ou R	se defasado (nascido até 31/03/2000) e com frequência igual ou superior a 75%	ACELERAÇÃO 1A
	MB, B ou R	se com frequência inferior a 75%	4º ANO
	I (*)	não defasado, independentemente da frequência, se alfabetizado	4º ANO (com projeto da UE)
	I (*)	defasado (nascido até 31/03/2001), independentemente da frequência, se alfabetizado	ACELERAÇÃO 1A
	I (*)	não defasado ou defasado (nascido até 31/03/2001), independentemente da frequência, se analfabeto funcional segundo teste do IAS	REALFABETIZAÇÃO 1
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA

5º ANO	MB, B ou R	se não defasado e com frequência igual ou superior a 75%	6º ANO
	MB ou B	se defasado (nascido até 31/03/1999) e com frequência igual ou superior a 75%	ACELERAÇÃO 2A
	R	se defasado (nascido até 31/03/1999) e com frequência igual ou superior a 75%	6º ANO
	MB, B ou R	se com frequência inferior a 75%	5º ANO
	I (*)	não defasado ou defasado (nascido até 31/03/2000), independentemente da frequência, se alfabetizado	5º ANO (com projeto da UE)
	I (*)	não defasado ou defasado (nascido até 31/03/2000), independentemente da frequência, se analfabeto funcional segundo teste do IAS	REALFABETIZAÇÃO 1
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
6º ANO	MB, B ou R	se não defasado e com frequência igual ou superior a 75%	7º ANO
	I	se não defasado, independentemente da frequência	6º ANO
	MB, B ou R (*)	se defasado (nascido até 31/03/1998), com frequência igual ou superior a 75%, avaliado como nível 4 no Teste Diagnóstico	7º ANO
	MB, B ou R	se defasado (nascido até 31/03/1999), com frequência inferior a 75%	6º ANO
	R ou I (*)	se defasado (nascido até 31/03/1999) e avaliado como nível 2 ou 3 no Teste Diagnóstico, independentemente da frequência	REALFABETIZAÇÃO 2B
	I (*)	se defasado (nascido até 31/03/1999) e avaliado como nível 1 no Teste Diagnóstico, independentemente da frequência	6º ANO (com projeto da UE)
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
REALFABE-	MB ou B	independentemente da frequência	7º ANO

TIZAÇÃO 2A	R	independentemente da frequência	REALFABETIZAÇÃO 2B
	I	se nascidos a partir de 01/04/1995, independentemente da frequência	6º ANO (com projeto da UE)
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
REALFABETIZAÇÃO 2B	MB	independentemente da frequência	ACELERAÇÃO 3
	B ou R	independentemente da frequência	ACELERAÇÃO 2A
	I	se nascidos a partir de 01/04/1995, independentemente da frequência	6º ANO (com projeto da UE)
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
ACELERAÇÃO 2	-	continuação no mesmo projeto	ACELERAÇÃO 2
ACELERAÇÃO 3	MB, B ou R	independentemente da frequência	CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
	I	se nascidos a partir de 01/04/1995, independentemente da frequência	8º ANO
	I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
7º ANO	MB, B ou R	se não defasado e com frequência igual ou superior a 75%	8º ANO
	MB, B ou R	se não defasado e com frequência inferior a 75%	7º ANO
	MB e B	se defasado (nascido até 31/03/97), independentemente da frequência	ACELERAÇÃO 3
	R	se defasado (nascido até 31/03/97) e com frequência igual ou superior a 75%	8º ANO
	R	se defasado (nascido até 31/03/98) e com frequência inferior a 75%	7º ANO

	I	se nascidos a partir de 01/04/1995, independentemente da frequência	7º ANO
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
8º ANO	MB, B ou R	se com frequência igual ou superior a 75%	9º ANO
	MB, B ou R	se com frequência inferior a 75%	8º ANO
	I	se não defasado, independentemente da frequência	8º ANO
	I	se defasados (nascidos até 31/03/97), independentemente da frequência	ACELERAÇÃO 3
	MB, B, R ou I	se nascidos até 31/03/1995 (*)	PEJA
9º ANO	MB, B ou R	se com frequência igual ou superior a 75%	CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
	MB, B ou R	se com frequência inferior a 75%	9º ANO
	I	independentemente da frequência	9º ANO

Observações: (*) Enturmação manual

- 1. No caso dos projetos estratégicos**, não existe a possibilidade de repetição de um mesmo projeto, mesmo por frequência; logo, a enturmação se dá somente pelo conceito e/ou a idade. Por isso, em algumas linhas deste quadro de enturmação não se faz referência à frequência.
- Os alunos **retidos só por frequência** poderão ser reclassificados logo no início do ano letivo de 2012.

ANO DE ESCOLARIDADE	SÃO CONSIDERADOS ALUNOS COM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE OS ALUNOS NASCIDOS ATÉ
1º ANO	31/03/2004
2º ANO	31/03/2003
3º ANO	31/03/2002
4º ANO	31/03/2001
5º ANO	31/03/2000
6º ANO	31/03/1999
7º ANO	31/03/1998
8º ANO	31/03/1997
9º ANO	31/03/1996

Quadro 5 - Quadro de defasagem idade / ano de escolaridade
 Fonte: Anexo II da Circular E/SUBE/CED nº 154 de 14 out. 2011

Percebe-se, pelos documentos analisados, que territórios antes prerrogativas das equipes escolares, como a autonomia de produzir seus próprios instrumentos de avaliação, de tomar decisões sobre os resultados dessas avaliações, de manejar e adequar os currículos prescritos segundo as necessidades do público-alvo, etc. são pressionados a abertura a novos habitantes. A primazia é das AE e, para atender seus apetites territoriais, os cenários escolares passam a ser objetos de um sistema de regulações que estreitam cada vez mais os espaços da ação educativa para os atores tradicionais da escola. Esses atores passam a conviver com agentes arregimentados pelo governo para compor uma governança regulada do educativo escolar para fins meramente instrumentais e deformadores das finalidades emancipatórias da educação fundamental. O espaço antes sagrado da sala de aula é alvo de intrusões externas que fomentam clivagens significativas na autonomia escolar e docentes passam a ser obrigados a ceder parte substancial de seus tempos/espços educativos. O resultado é um processo em marcha de conversão dos docentes a meros executores técnicos que reclamam ser continuamente ‘instrumentalizados’ para exercer seu novo papel.

3.4 A responsabilização dos atores escolares e a escola pública sob os terrores da performatividade: o salto na qualidade do/no ensino público pela obrigação de resultados

Fórmulas de prestação de contas (accountability) transparentes são mais sobre política do que sobre a qualidade do serviço.

(LATHER, 2004, p. 763).

Incorporada nas reformas educativas que se processaram nos anos finais do século XX e nesses anos iniciais do século XXI, a avaliação de sistemas de ensino converteu-se, doravante, em um eixo estruturante da maior parte das políticas educacionais empreendidas tanto no Brasil como em numerosos outros países do mundo. Multiatores responsáveis pelo seu desenho e implementação parecem confiar que o processo em curso da incidência de tal dispositivo nuclear sobre o cenário educativo contemporâneo exhibe potência para desafiar e estimular o território escolar à mudança e à melhora dos resultados educativos das crianças e jovens que acolhe e instrui/socializa, apesar das tensões e novas demandas que gera e movimenta.

O poder indutor das AE, ao mesmo tempo produto e vetor curricular e didático, parece residir na sua operacionalização sob um sistema de regulações prescritivas e proscritivas e sob a publicização dos resultados alcançados por cada escola. A extensionalidade (e intencionalidades) desse poder da AE, por outro lado, está vinculada a processos de responsabilização dos atores escolares nela envolvidos e de prestação de contas - variação local da *accountability* em educação, consagrada na literatura anglo-saxônica, “que se revela especialmente orientada para a vigilância, a punição e a obediência” (LIMA, 2011, p.137). Especialistas que pensam os efeitos da cultura da auditoria, que ganhou espaço no cenário educativo mundial, argumentam que este clima de regulação intervencionista é menos para atender demandas de rigor administrativo de qualidade e muito mais sobre novas exigências de conformidade às políticas do governo e para reforçar o controle à distancia da gestão das instituições educativas. Em suma, é uma nova forma de governamentalidade coercitiva e autoritária (SHORE; WRIGHT, 2000).

A exemplo de experiências internacionais e regionais, a SME/RJ opta também em resignificar a perspectiva de que responsabilizar cada escola, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino. No contexto de uma administração de resultados, acredita-se que a estratégia de publicizá-los pode pressionar a mudança das práticas docentes via o “reforço da imputabilidade dos(as) professores(as) por desorganizações, tensões e desigualdades sociais sobre as quais têm, na verdade, pouco controle” (APPLE, 1999, p. 70). Essa nova lógica de adaptação permite deslocar as tensões do sistema para os indivíduos (Dubet; Duru-Bellat, 2000 apud BARROSO, 2011, p. 688).

Para incorporar um dos requisitos instrumentais mais vitais na sustentação técnica dessa política de deslocamento de tensões, a SME/RJ anuncia o cálculo de uma “nota” da educação municipal, traduzida em um indicador da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDE-RIO), forjado a partir da consideração das notas da Prova Rio em conjunto com as taxas de evasão e repetência.

O cálculo do IDE-RIO acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o IDEB. Esse alinhamento subnacional ao índice federal de desenvolvimento da educação está inserido em um movimento maior e anterior de induzir pela avaliação nacional uma maior integração de um sistema educacional federativo, plural e tão desintegrado como o brasileiro. Essas contingências políticas, em relação à melhora do desempenho da rede municipal no IDEB, estão presentes nos discursos e ações da SME/RJ em buscar do ideal de que um dos efeitos da AE seja também induzir o compromisso das escolas em melhorar o desempenho dos alunos nesse índice federal.

3.4.1 Um salto para a performatividade escolar: ‘nenhuma escola deixada para trás’

Quando a educação é governada por um sistema de prestação de contas (accountability), a linguagem ou as linguagens públicas são deslocadas para uma linguagem técnica especializada. Quando a prática política e educativa estão em concordância com um conjunto restrito de indicadores, então o único vocabulário de discussão daquelas práticas e políticas é o vocabulário dos indicadores.

(MCNEIL, 2000: XXVI).

A aposta nessa nova lógica de deslocamento passa pela estratégica de exibir a escola como o centro da mudança educativa e fica patente na publicação do decreto nº 34.121 de 12 de julho de 2011 que estabelece que todas as unidades escolares que integram a Rede Pública

Municipal do Rio de Janeiro terão que afixar na entrada da unidade ou em local de fácil visualização um cartaz (fig. 7) com as notas obtidas no IDEB e no IDE-RIO.

Segundo o decreto que normatiza a ação, a medida tem o objetivo de informar a sociedade como está o desempenho educacional de cada escola e, assim, engajar a comunidade escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino. Seguindo um padrão único, além das notas do IDEB e do IDE-RIO, também estarão afixadas na placa informativa as metas que aquela escola precisa atingir nos próximos anos, de acordo com o segmento de ensino que atende.

The image shows two side-by-side informational posters on a light blue grid background. Both posters have the title 'Confira nossas metas de desempenho educacional' in bold black text. The left poster is for 'ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)' and the right is for 'ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)'. Each poster contains a white rectangular area with the following fields: 'NOME DA ESCOLA:' followed by a horizontal line; 'IDEB 2009:' followed by a horizontal line; 'META 2011:' followed by a horizontal line; 'IDEB 2010:' followed by a horizontal line; and 'META 2012:' followed by a horizontal line. At the bottom of each poster is the logo of the Rio de Janeiro Municipality Education Department, which includes a crest and the text 'RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO'.

Figura 8 - Modelo de placa informativa de divulgação das metas de desempenho educacional para o IDEB e para o IDE-RIO a ser fixado na entrada dos estabelecimentos de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro

Para assegurar ainda mais o poder indutor da cultura da avaliação e de resultados - via AE - nos processos de responsabilização e de prestação de contas e sua pretensa incidência sobre a melhoria da qualidade do ensino, a SME/RJ aplica medidas vinculadas com políticas de incentivos financeiros aos agentes escolares em função dessa produtividade medida pelas variações na média de proficiência dos alunos nas AE e em outros poucos indicadores de “qualidade”. Assim, o IDE-RIO, criado para acompanhar e aferir o progresso educacional das escolas municipais, em alternância com os resultados do IDEB, por sua vez, estaria vinculado

ao pagamento do Prêmio Anual de Desempenho⁹³, um bônus financeiro anual, no valor de uma remuneração mensal individual dos servidores, para as equipes escolares que alcançarem as metas estabelecidas pela SME/RJ.

O bônus pago às equipes docentes que atingiram as metas de desempenho para melhorar a educação dos alunos do Ensino Fundamental é considerado um “estímulo” ou uma forma de “valorização” daquelas equipes escolares que “avançam” contribuindo para o salto na qualidade da educação carioca. Os resultados de todas as escolas são divulgados a todos os meios de comunicação antes de serem conhecidos (e discutidos com) pela própria escola. A exposição pública de quem obteve alta, média ou baixa pontuação é tomada pela SME/RJ como uma estratégia de imolação simbólica, no sentido de alargar a pressão social sobre a escola e, assim, estimulá-la à melhora dos seus indicadores educativos. Todavia, concordando com Gary Anderson (2012), professor da New York University, ao se referir sobre a similar atitude de publicação dos resultados das escolas nos Estados Unidos, “a tendência de publicar os resultados na imprensa agrega uma dimensão humilhante à avaliação. Parece que a ameaça de ser humilhado em público contribuirá a melhorar os docentes” (p. 22).

É revelador que a SME/RJ, quando da divulgação das relações de escolas premiadas, se refira às equipes escolares como aquelas que fizeram o “dever de casa”. O termo é um indicador da infantilização das formas pelos quais o Nível Central se refere ao dispositivo de regulação que aplica na relação com os “vitoriosos”. Na visão neoliberal gerencialista e meritocrática toda conquista tem que ser premiada. Quanto aos perdedores, além de não perceberem o que chamam de 14º salário, a repreensão pública e o chamado à “responsabilidade”, como alunos que cabulam as aulas ou não realizam o “dever de casa”, em sintonia fina com as teses de que a obrigação de resultados implica em um menor direito ao erro (TORRES, 2010) por parte dos atores escolares.

Esses efeitos podem não chegar a ser considerados de “alto impacto” - os efeitos designados como de *high stakes* nas referências da literatura internacional sobre os impactos imputados pelos modelos performáticos de testes de AE -, mas sinalizam a fé do governo na

⁹³ Todos os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor. Nas cento e cinquenta escolas localizadas em área de risco, que fazem parte do programa Escolas do Amanhã, a referência será um salário, com acréscimo de 50%. Cf. RESOLUÇÃO SME N.º 1153, de 26 de agosto de 2011 - Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e as alterações estabelecidas pelo Decreto n.º 34.163, de 21 de julho de 2011 e dá outras providências - DORIO 29/8/2011. RESOLUÇÃO SME N.º 1156, de 15 de setembro de 2011 - Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e as alterações estabelecidas pelo Decreto n.º 34.163, de 21 de julho de 2011 e dá outras providências - DORIO 16/9/2011. (Explicita metas das Escolas que só têm IDERIO).

dimensão educativa da humilhação pública. Segundo a SME/RJ, as 100 escolas com os piores desempenhos serão acompanhadas de perto por equipes da secretaria. As unidades deverão apresentar um plano com metas para melhorar o aprendizado de seus alunos. Além disso, todos os coordenadores pedagógicos participarão de cursos de didática em Português e Matemática para orientar os professores dessas duas disciplinas. Os diretores serão avaliados a cada seis meses. E, nos casos extremos, aqueles que não conseguirem atingir as metas poderão ser substituídos. É a ótica gerencialista de administrar sistemas complexos como o educativo para determinados caminhos e metas, a partir da concessão autoritária de autonomia com restrição máxima das margens de liberdade, de segurança e de estabilidade dos seus atores.

3.4.2 “Acordos” de Resultados na rede pública carioca: a contratualização sem negociação na educação pública

Hoje, a contratualização se inscreve no contexto de reforma do Estado (...) acelerada com a invenção de novos modos de ação pública. Essa tarefa foi facilitada, em princípio, por regras de organização adaptadas. O contrato é um deles.

(BOUVIER, 2012, p. 279).

Gerir política e administrativamente esse conjunto de iniciativas que procura conjugar qualidade da educação com desempenho de alunos nas AE - associado ao discurso limitante e limitado de que os resultados escolares dependem essencialmente daquilo que docentes e alunos realizam, e como, no espaço das salas de aula - exigiu alterações no modelo de governação e relacionamento estatal com as CREs, com as escolas e com os(as) professores(as) que se praticava até então, de maneira a arrefecer os interesses divergentes e estreitar os espaços micropolíticos dos atores dentro do sistema, sobretudo no interior das organizações escolares.

No cerne das alterações nesses modos de ação pública, nota-se algumas similaridades com o processo vivido pela governação educativa inglesa, descrito por Christian Maroy (2005), em que as ações dos órgãos e dos agentes de regulação foram fortemente instrumentalizados em todos os níveis por dispositivos como “missões”, “contratos”,

“manuais de boas práticas”, “incentivos”, “critérios de elegibilidades” e apelos a projetos das entidades centrais.

George Solaux (2005), analisando muitos trabalhos realizados por especialistas de ciência administrativa e de ciência política, observa o recurso crescente (sobre o plano internacional) a formas contratuais para desenvolver, sobre outras bases, as relações dentro do setor público. Esses trabalhos notam uma vontade de adaptar a organização e a ação públicas, visando substituir os mecanismos clássicos de controle e de tutela. As estratégias para essa transição mobilizam contratualizações verticais entre o Estado e as administrações públicas (ou coletividades territoriais, por exemplo) e/ou contratualizações horizontais entre unidades administrativas de mesmo nível. Segundo esse autor,

a contratualização é geralmente apresentado como resultando da substituição de relações fundadas sobre o constrangimento e a autoridade de direito por relações de diálogo e de procura de consenso. Observa-se um questionamento do modelo de organização burocrática (princípios de autoridade, ação administrativa mais orientada pelo respeito aos procedimentos do que pela procura da eficácia e controle *a priori*) e a emergência de um modelo de funcionamento fundado sobre acordos negociados e sobre o controle *a posteriori* (ele mesmo mais centrado sobre os resultados do que sobre o respeito aos procedimentos). (SOLAUX, 2005, p. 37).

É destacado na análise de George Solaux (2005) que a flexibilidade da ação pública na procura setORIZADA da sua eficácia, o início da operacionalização de uma gestão por resultados, o desenvolvimento da participação e o desenvolvimento da AE são algumas das vantagens apontadas pelos defensores da contratualização.

Recontextualizando essas referências transnacionais na renovação da ação pública municipal, o ano de 2009 foi marcado pelo lançamento do Plano Estratégico 2009-2012 da Prefeitura do Rio de Janeiro (PEPCRJ)⁹⁴. O Plano Estratégico no momento de sua divulgação foi considerado o principal instrumento do governo para garantir mais foco e transparência à administração da cidade. Segundo o *site* da Secretaria Municipal da Casa Civil, o objetivo do PEPCRJ é traduzir suas aspirações para o futuro, através de iniciativas concretas desta administração.

A partir de um breve diagnóstico que identificou os principais desafios e vantagens competitivas da cidade, a nova gestão articulou os objetivos centrais do governo e as diretrizes para as 10 áreas de resultados da Prefeitura. Em seguida, essas diretrizes foram traduzidas em 46 metas e 37 iniciativas estratégicas que representam o caminho pelo qual se pretende cumprir os compromissos firmados.

⁹⁴ Para uma melhor descrição do PEPCRJ, rever nota 27.

De acordo com o mesmo *site*, para o melhor acompanhamento deste plano, foram pactuados o que se chamou de Acordos de Resultados, que:

representam uma ferramenta de gestão usada na administração pública para: (i) garantir um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da Prefeitura; (ii) institucionalizar uma nova cultura que privilegie o planejamento com metas claras; (iii) motivar a participação dos servidores com um modelo de meritocracia que avalie e premie aqueles que atingirem bons resultados e; (iv) antecipar problemas e apontar soluções através do acompanhamento formal dos resultados obtidos. O que está se propondo é a implementação de um modelo de gestão de desempenho que privilegie o planejamento (metas claras) e a meritocracia como elementos centrais para a melhoria dos serviços prestados a população. A implantação bem sucedida desse um modelo de gestão de desempenho garantirá um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da prefeitura, aumentando significativamente nossas chances de atingir as metas propostas à sociedade carioca durante o primeiro ano da administração.

Fica evidente no texto a visão gerencialista da realidade em sintonia com expectativas de aculturação dos territórios setoriais da PCRJ via difusão arbitrária de uma cultura da performatividade (BALL, 2002; 2004; 2005; 2010; NORMAND, 2008; SIKES, 2001), móbil de um discurso que, segundo as pesquisadoras Talita Pereira e Luciana Seixas, “tem a pretensão de organizar e controlar a realidade, forjando comportamentos e atitudes necessárias à manutenção de uma determinada ordem, conformando subjetividades às novas exigências sociais” (2012, p. 80).

A gestão centrada numa concepção gerencialista e eficientista apoiou-se em uma série de estratégias para induzir a identificação dos atores escolares ao projeto SQEC. Essas estratégias pretendem ao final elevar o grau de conhecimento e de compromisso de funcionários das CREs, diretores, professores, estudantes, pais e demais funcionários da escola com os resultados educacionais que devem alcançar. A expectativa é que as equipes gestoras assimilem a lógica de resultados na administração pública e se convertam em agentes centrais responsáveis e responsabilizados pela animação pedagógica escolar, no sentido de liderarem a união de esforços para aperfeiçoar o trabalho escolar e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem dos(as) estudantes. Os efeitos perversos dessas novas estratégias de governança sobre a rotina escolar, sobre os relacionamentos intra e extra escolares e sobre as deformações dos sentidos democráticos da educação pública não são pequenos e requerem, doravante, precisão da pesquisa educacional.

A política de metas para a educação pública carioca também foi acompanhada por uma obsessão tecnocrática de concretizá-la também através de “Termos de Compromissos” e “Pactos” de responsabilização firmados pelos atores educativos, que expressam um movimento, ainda pouco estudado, de contratualização na educação pública carioca. É o caso, já sinalizado (subcapítulo 7.3), dos Acordos de Resultados e do Termo de Compromisso de

Desempenho assinado pela direção de cada Unidade Escolar, além do recente Pacto Carioca Pela Alfabetização.

O **Acordo de Resultados** é um “acordo” de resultados assinado por cada diretor(a) com o objetivo de reduzir as despesas das escolas com as concessionárias (água, luz, gás e telefone). Com essa medida, a SME/RJ afirma que também pretende mudar a postura de cada unidade de ensino com relação ao meio ambiente. Dessa maneira, parte do dinheiro economizado por cada escola poderá ser utilizado em projetos pedagógicos. A expectativa é que cada unidade economize cerca de 40% do total dos valores gastos, atualmente.

Já o **Termo de Compromisso de Desempenho Educacional (TCDE)**⁹⁵ é um compromisso que o diretor tem que assumir, em nome da comunidade escolar, com as metas estabelecidas para a melhoria do desempenho dos alunos no IDEB / IDERIO e para a diminuição das taxas de reprovação e evasão escolar.

Em relação ao **Pacto Carioca Pela Alfabetização (PCA)**⁹⁶, a iniciativa faz parte do desdobramento municipal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, firmado com o Ministério da Educação. O Pacto estipula como meta alfabetizar os estudantes aos seis anos de idade. O documento é um compromisso da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro que afirma que toda criança no final do primeiro ano deve ser capaz de ler textos adequados a sua idade.

Este compromisso deverão ser atingidas envolvendo além da SME/RJ e CREs, todos os segmentos das escolas, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e Creches: direção, professores, funcionários e responsáveis. Para tanto, são elaborados quatro Termos de Compromisso:

- Um primeiro Termo de compromisso entre a Secretária da SME/RJ, Cláudia Costin, a Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental do MEC, Lúcia Couto e as representantes das CREs. Este compromisso estipula como meta alfabetizar os estudantes da rede pública aos seis anos de idade. O documento também estabelece como metas a serem alcançadas da Educação Infantil - modalidade Creche ao 3º ano:

1 - toda criança de Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização;

⁹⁵ Cf. Anexo II.

⁹⁶ Cf. Anexo III.

- 2 - toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental;
- 3 - toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

- Um segundo termo de Compromisso entre Coordenador Regional de Educação (CRE) e Diretor de Escolas com turmas de maternal ao 3º ano, Diretores de EDIs e Creches. Este Termo de compromisso foi firmado no dia 09/08/2012.
- O terceiro Termo de Compromisso é o “pacto” em que o Professor assumirá com seu Diretor, o compromisso de se empenhar em buscar caminhos para alcançar as metas acima citadas. Por solicitação da Profª Helena Bomeny (subsecretária de Educação), o Pacto Carioca Pela Alfabetização a ser firmado entre os Diretores e os Professores das Unidades Escolares foi objeto de celebração no dia 10/8/2012 como culminância da Semana da Alfabetização cujo tema é Consolidando o Pacto Carioca pela Alfabetização. Conforme orientação das CREs, esta atividade deveria ser registrada no livro de atas e contar com a presença de representantes de todos os segmentos do CEC.
- Um quarto Termo de Compromisso foi firmado pelos os responsáveis de alunos do maternal ao 3º ano, assumindo o compromisso de não permitir que seu filho falte às aulas e acompanhar sua vida escolar. O Termo de Compromisso dos Responsáveis foi celebrado no sábado, dia 4/8/2012, na 2ª Reunião Geral de Responsáveis. Estes Termos deverão estar organizados e arquivados e os responsáveis faltosos deverão ser chamados para comparecerem à Escola para assiná-lo, posteriormente. Cada Unidade teve que reproduzir 2 (duas) vias do documento por aluno, para assinatura do responsável (uma via ficando arquivada na Unidade de Ensino e a outra entregue ao responsável). Há, ainda, 2 (dois) modelos distintos para o Termo de Compromisso sendo, um para Educação Infantil e outro para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Levando em consideração a convenção que deve reger o compromisso firmado entre as partes de todo contrato, pode-se perceber nesses modelos de contratualização firmados

entre a SME/RJ e as escolas da rede pública municipal de ensino uma contradição preocupante: a ausência de tempos de discussão, de negociação e de ajustamento contextual em torno das metas e condições de participação entre os agora “parceiros” da/na ação pública, sob tensões e pressões de terem de desempenhar seus papéis no curto espaço político do calendário de ação proposto pelo nível central. O engajamento contratual firmado na reciprocidade nas repartições de tarefas e nas responsabilidades de cada um na duração fixada também é uma ausência significativa. Tais itens “contratuais” ocultos, ou melhor, unilateralizados no contexto, só reforçam a tese da deportação das responsabilidades do nível central para os níveis administrativos intermediários e escolares, prefigurada pelo dispositivo constrangedor do contrato que, longe de apoiar um projeto coletivo, funcionaria como uma espécie de acelerador pós burocrático da sinergia artificial em torno da lógica de (obrigação) resultados mediada pela expectativa de boas performances nos testes da AE.

Para além das expectativas positivas do nível central, pode-se prever, apoiando-se no pensamento de Alain Bouvier (2012) para a realidade de algumas formas particulares de contratualização de políticas públicas na França, que muitos agentes e atores envolvidos podem desenvolver a percepção que esse compromisso firmado não passe de “um simulacro, uma ilusão de negociação real acompanhada de regulações puramente formais” (p. 281). Todavia, ainda segundo o autor, no âmbito educacional o “contrato traz em si uma exigência nova e forte: a ‘prestação de contas’. Ela se apoia sobre a ideia de que todo contratante pode ser responsabilizado por suas ações e por seus resultados, eventualmente ‘responsável e culpado’” (p. 281-2). Nesse sentido, as clivagens podem ser inevitáveis e o contrato perderia a potência de fomentar a autonomia escolar, uma vez que não resolve as tensões resultantes de um artificial e muitas vezes antagônico “compromisso entre visões centralizadas autoritárias e opções descentralizadas participativas das políticas públicas” (BOUVIER, 2012, p. 283).

O contrato pode ser somente um simples ato de gestão? Essencialmente administrativo, até burocrático? (...) Na prática, eu creio que sim e em certos casos, sobre o terreno onde circulo, eu o constato. Eu sonho que o contrato se torne uma ferramenta de pedagogia coletiva e de gestão, numa perspectiva de sistemas aprendentes. (BOUVIER, 2012, p. 330).

De fato, as formas autoritárias como a contratualização na educação pública, seu funcionamento e seus modos de gestão foram concebidas e praticadas na regulação do sistema de ensino carioca proporcionam potencialmente mais o acirramento das contradições e tensões entre a política educativa e seus principais atores de recontextualização local do que a sinergia esperada. Essas consequências perversas expressam o afastamento do governo da PCRJ da premissa fundamental desses novos instrumentos de governança, apontado por Alain

Bouvier (2012), baseado na investigação de Gérard Moreau (2006): que a contratualização requer uma ética mais do que regras administrativas e que a contratualização é uma tarefa exigente que não se concebe sem convicções, sem ética e sem adesões [voluntárias e identitárias] a valores.

No seguimento dessas preposições em torno de efeitos previstos e não previstos da contratualização como dispositivo das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação, não se pode obliterar um de seus traços mais recorrentes: o seu acompanhamento por instrumentos de AE enquanto meios de controle à distância. Isso significa que uma das maneiras de expandir a compreensão desses acessórios técnicos da política de responsabilização e prestação de contas (*accountability*) mediante obrigação de resultados sobre o contexto público de ensino carioca, passa por não desconsiderar que a base desse dispositivo de regulação está assentado na avaliação do desempenho dos(as) alunos(as) em exames standardizados de larga escala. Essa articulação estratégica evoca que o formato e os sentidos atribuídos a essas multiavaliações, em processo de rotinização na escola pública, têm contribuído a reificar práticas de ensino e de aprendizagem retrógradas a que crianças e jovens são submetidos em nome da “qualidade” na educação, experimentando por mais tempo o reforço dos sentidos fiscalizadores e de controle que assume, tradicionalmente, a avaliação escolar.

Pensar a escola municipal sob os terrores da performatividade e da obrigação de resultados evoca muitas questões que ainda estão à espera de mais pesquisas empíricas. Algumas questões podem ser enunciadas: como situar o papel da AE face à tensão perante as exigências de performatividade e de eficácia direcionadas às escolas, no âmbito do trabalho que se realiza nas salas de aula? Como tem sido a integração das AE no seio das culturas escolares em movimento? Quais os mecanismos ou estratégias oficiais para que esta integração das AE se rotinize, interfira na práxis docente e transforme-se em poderoso elemento de regulação das atividades das escolas e do trabalho docente? Qual o potencial indutor da AE sobre a metodologia de ensino, o currículo escolar e sobre a própria avaliação que o professor desenvolve com seus alunos em sala de aula? Quais os eventuais efeitos dessas novas formas de regulação escolar na práxis daqueles que fazem da educação seu saber prático? A vinculação dos resultados da AE à obtenção de um bônus financeiro, na forma do Acordo de Resultados, vem influenciando o que se é ensinado e como na sala de aula? Até que ponto os objetivos educacionais orientados pelos descritores curriculares da SME/RJ são considerados e assumidos como importantes objetivos pelos docentes nessa pressão por resultados? Quais os jogos e os dilemas na convivência de duas lógicas de avaliação - a AE

(incluindo, os exames) perante a avaliação interna - na escola? Enfim, como uma política educacional focada na busca de resultados é apropriada e traduzida por aqueles que diretamente estão relacionados com a sua possível realização?

Essas e outras questões atualizam a pertinência em abordar a práxis docente como o principal elemento sintetizador no equilíbrio instável resultante do entrecruzamento das ações de política educacional e a(s) cultura(s) da(s) escola(s), na interconexão das atividades cotidianas e não-cotidianas que acontecem em cenários escolares. Uma abordagem dialética produtora de compreensões das características próprias da prática histórica e cotidiana que podem se desenvolver no interior das escolas nesse momento de inflexão nas formas de regulação dos sistemas de ensino.

4 PRIVATIZAÇÃO INDIRETA, ESTANDARDIZAÇÃO CURRICULAR, MULTIAVALIAÇÕES, OBRIGAÇÃO DE RESULTADOS E RESPONSABILIZAÇÃO DOS ATORES ESCOLARES: UMA MULTIRREGULAÇÃO À PROVA DE ESCOLA?

Ora, é precisamente por assegurar este 'sistema de regulações' que o Estado deve assumir a função essencial de 'regulador das regulações. Ele é uma força de 'metarregulação' permitindo não somente equilibrar a ação das forças em presença, mas igualmente continuar a garantir a orientação global e a transformação do sistema.

(BARROSO, 2005b, p. 169).

Conforme já sinalizado nos capítulos anteriores, desde a década de 1990, no interior das pressões transnacionalizadas para a reconversão da administração da educação pública, segundo as promessas eficientistas do modelo empresarial privado, determinadas tendências de governo da educação têm conseguido impor limitações às dinâmicas de reestruturação educativa experimentadas em diversos contextos nacionais e subnacionais. A marca dos governos locais sobre essas tendências globais em matéria de política educativa restringem-se ao campo das articulações, sempre complexas e contingenciais, da voga multirreguladora sobre os sistemas de ensino que administram.

Com uma margem de variação associada com a situação de partida de cada realidade educativa nacional e subnacional, tem-se observado uma ocorrência mais ou menos similar de diversas ações de regulação pedagógica e administrativa movimentando uma nova dinâmica global de reestruturação da educação pública. A maior parte dessas ações converge para uma expectativa positiva em relação à ampliação da permeabilidade das escolas a essa hiperregulação externa. A meta é converter as escolas públicas, enfim, em verdadeiras “unidades escolares”, desestabilizadas continuamente em sua cultura e em sua “capacidade de contrarregulação” (FREITAS, 2005), em prol da emergência de outra “estabilidade”: a dos objetivos políticos formulados pelo governo do sistema de ensino da qual fazem parte. Nessa nova dinâmica de mudança educativa, a ordem é, portanto, intervir deliberadamente na flutuante estabilidade escolar que costuma rodear todo o fervor de mudança política do campo educativo.

A contextualização dessa tendência pela política pública de educação da cidade do Rio de Janeiro expressa-se, também, para esse sentido. A tradução local tem dosado, de forma

peculiar, ao menos cinco linhas de força de regulação sobre o sistema público de ensino: privatização indireta, standardização curricular, multiavaliações, obrigação de resultados e responsabilização dos atores escolares. A questão em aberto a ser colocada é se a forma e a combinação contingencial desses elementos ao contexto local proporcionaria à gestão central da SME/RJ uma multirregulação à prova de escola ou até à prova de professor.

4.1 Potencialidades teóricas da multirregulação à prova de escola

É tão simples e tão complexo como isso: a mudança educativa depende do que os professores fazem e pensam. Seria tudo muito mais fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento e nas maneiras de pensar.

(FULLAN, 2002, 141)

Embora pretenda estimular e provocar, não é objetivo desta pesquisa a construção e análise de dados empíricos sobre as repercussões da incidência combinada dessas diversas ingerências externas sobre as escolas públicas municipais em todas as circunstâncias escolares em geral e no trabalho docente em particular. Esses dados evidentemente são imprescindíveis para a análise social na medida em que poderiam alimentá-la com um quadro mais complexo, ambivalente e contraditório da particular manifestação de âmbito local em face da política educativa municipal e suas múltiplas ações de intervenção para melhorar a qualidade dos níveis de desempenho educativo do sistema de ensino carioca.

Todavia, mesmo sem o apoio empírico desse percurso contextual do ciclo da política educativa municipal, a consideração teórica do amplo espectro das ações em curso impostas pela atual política educativa da SME/RJ para produzir ajustes em grande escala e alcançar uma situação de alinhamento, sob tensão e coação, de expectativas de alto desempenho escolar no sistema, me encaminha a questionar sobre as suas virtualidades para finalmente conduzir uma reforma à prova de Escola ou até à prova de Professor.

Em outras palavras, se a reestruturação da gestão do sistema de ensino carioca pela SME/RJ conseguir implantar com êxito a implantação tanto de uma nova época técnico-racionalista na educação, de caráter gerencialista, como a hiper-regulação neoconservadora em quase todas as áreas do trabalho escolar e docente através de diferentes dispositivos,

poderíamos assistir um novo tempo de restrições das opções dos atores escolares para afrontarem politicamente e/ou contextualizarem as disposições iniciais da política educativa?

Não restam dúvidas que a partir da década de 1990, os sistemas educativos entraram em uma dinâmica de mudança caracterizada por processos de reforma sustentados no discurso da inovação de modelos de gestão e curriculares. Essas políticas, como sinaliza Agnès van Zantem (2011, p. 640), caracterizam-se pela passagem de grandes reformas estruturais para um conjunto mais amplo de mudanças qualitativas e pela diversificação dos atores que intervêm nas decisões da ação pública.

Muitas dessas reformas educativas já procuravam projetar maior potencial de antecipação a diferentes situações que determinavam o fracasso das suas intencionalidades políticas na sala de aula⁹⁷, considerado o coração dos sistemas escolares (ou núcleo duro das reformas educativas), terreno ainda impermeável e muito reativo a incursões mais invasivas dos níveis centrais de ministérios e secretarias de educação (BALL, 1993; DÍAZ BARRIGA; INCLÁN ESPINOSA, 2001; FRIGERÍO, 2001; SILVA, M., 2009). A atual política educativa carioca, em claro alinhamento a muitas dessas reformas, demonstra também forte intencionalidade em interferir cada vez mais na rotina escolar e docente. A combinação de multielementos de regulação parece ser a receita ideal, mesmo que a educação que proporcione seja estreita de perspectivas, conformista, reprodutora da desigualdade e pouco criativa.

Na articulação contextual desses dispositivos de regulação, observa-se a tentativa de exploração de todos os limites da governabilidade da SME/RJ no sentido de fixar o espaço da autonomia da equipe escolar e, principalmente, docente, para o foco nos resultados mensuráveis da aprendizagem dos alunos, marco institucional das avaliações do desempenho da escola e das performances docentes. A SME/RJ assume, assim, a estratégia de limitar essa autonomia dentro do campo das responsabilizações da equipe escolar pelos resultados da avaliação de desempenho, o que corrobora Almerindo Afonso quando alerta que, em muitas ocasiões, a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos sujeitos (2010, p. 359), facilitando a tarefa de regular

⁹⁷ As novas reformas educativas, apesar da reincidência de práticas equivocadas do passado, buscam evitar a conclusão a que chegaram David Tyack e Larry Cuban (1994 apud TYACK; TOBIN, 1994) depois de terem analisado um século de reformas da educação nos Estados Unidos, contexto em que em vez das reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas.

com mais sucesso um sistema de ensino de gigantes proporções como é a rede municipal do Rio de Janeiro⁹⁸.

O sucesso dessa multirregulação à prova de escola, ou seja, à prova da imprevisibilidade da (re)ação dos atores escolares em acionar ou não táticas de contrarregulação, exige a estratégia de restringir ao máximo a variação escolar em diferentes âmbitos: desde o da gestão e funcionamento da instituição educativa, passando pelo curricular e avaliativo até o das práticas pedagógicas, para, finalmente, restringir a variação escolar em termos de desempenho dos estudantes em testes de larga escala. Ilusória ou não, a maior evidência do sucesso dessa nova dinâmica de multirregulação educativa seria a virtualidade de um mundo onde os atores escolares teriam internalizado os estândares impostos pela SME/RJ, como elementos técnicos e neutros de uma escolarização de qualidade.

4.2 Limites teóricos da multirregulação à prova de escola: as virtualidades da práxis docente no terreno escolar

As escolas concretas, por sua vez, reconstroem-se e reatualizam-se quotidianamente pela ação pedagógica e organizacional, quer pela forma como incorporam, referenciam ou resistem a certas heranças simbólicas, representações sociais e “sedimentos culturais”, quer pela forma como encaram, com maior ou menor capacidade de iniciativa e criatividade, os constrangimentos, dilemas e oportunidades, ou como assumem e concretizam novas missões e objetivos.

(AFONSO, 2010, p. 354)

Todavia, é necessário clareza sobre os limites de regulação das novas premissas gerencialistas aplicadas sobre a escola. Analiticamente, essa clareza deve incluir uma relativização sobre as expectativas positivas em torno da uniformização e conformismo escolar por parte das instâncias de controle externo, baseado em mecanismos de regulamentação normativa e em dispositivos combinados de regulação que invadem o terreno escolar. Essas estratégias só provocam impacto na vida real dos atores escolares quando incidirem junto a um investimento sistemático da SME/RJ para que as mudanças

⁹⁸ Nesse sentido, localizamos a nova Resolução SME nº 1.186 de 26/04/2012 que regula o Conselho Escola Comunidade (CEC) que permite “poderes” de decisão sobre a permanência de profissionais que não estejam atendendo as demandas de melhoria da qualidade da/na educação dá a versão da concepção que a SME/RJ tem da aproximação da comunidade da escola: desestimular o questionamento em relação às ações de intervenção pedagógica e administrativa ou às condições de trabalho. Esta Resolução Altera a Resolução SME N.º 212 de 24 de agosto de 1984.

preconizadas sejam incorporadas na cultura em movimento dessa instituição. Isso significa, acima de tudo, investimento governamental para que existam, nas escolas, condições concretas tanto de aplicabilidade desses mecanismos e dispositivos de regulação, como de gerenciamento à distância do processo de produção de altos desempenhos escolares. Nesse sentido, o nível central da SME/RJ se anteciparia em intervir na identidade dos(as) professor(as) das escolas públicas, promovendo mudanças na sua condição de atores sociais imersos profissional e culturalmente em instituições educativas que interagem de diferentes formas com os vetores de uma política educacional vinculada a um modelo de regulação por resultados.

A incorporação de elementos externos à cultura escolar é um processo complexo e permeado por tensões. Admitir analiticamente a perspectiva da realização desse processo exige atenção destacada ao campo das práticas docentes em situação de mudança institucional, e impõem o desafio de encontrar formas de investigação que incluam os professores enquanto sujeitos que se apropriam de forma ativa das normas, das propostas, dos materiais e dispositivos de regulação que lhe são impostos. Como afirma Michael Apple,

É quase uma banalidade afirmar que não existe um modelo linear simplista de formação, distribuição e implementação de políticas. Registram-se sempre mediações complexas em todos os níveis de tal processo. Existe uma política complexa dentro de cada grupo e entre esses grupos e as forças externas na formulação da política, quando ela se verte para o papel como um documento legislativo, na sua distribuição e recepção ao nível da prática. Assim, o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação ou na política (medida em si produzida através de conflitos, acordos e artefatos políticos), mas os autores da política e os autores do currículo podem não ter condições de controlar os significados e implementações dos seus textos. Todos os textos são documentos ‘permeáveis’. Encontram-se sujeitos a uma determinada ‘recontextualização’ em todas as etapas do processo. (2010, p. 126).

Entrever as implicações do ciclo da política pública de educação da PCRJ é também incluir, na sua construção contínua, o contexto da prática, espaço ativo de leituras variadas onde é possível verificar determinados processos de tradução (apropriações, interpretações e recontextualizações) dessa política pública (e suas pressões institucionais) em práticas metodológicas, curriculares e avaliativas dos docentes em âmbitos escolares, a partir da identificação dos dilemas e táticas envolvidos nas ações docentes que tecem a vida cotidiana das escolas. A riqueza analítica é admitir a práxis docente como elemento constituído e constituinte da cultura escolar em movimento, chamando atenção para as apropriações de professores e professoras nas tensões entre “normas” e “usos” geradores de dilemas e táticas no trabalho escolar.

Com a noção de práxis⁹⁹ docente se valoriza um conhecimento plural integrado à ação que se objetiva dialeticamente na tarefa cotidiana dos professores. Com o conceito procura-se capturar o caráter complexo e situado de experiências educativas como cenário do conhecimento em ação do professor em situações de docência. Sua existência social vincula-se, portanto, a todo um conjunto de atividades, interações, relações que configuram o campo laboral do professor sob determinadas condições sócio-históricas e institucionais (ACHILLI, 2000, p. 23), desenvolvido cotidianamente em cenários educativos e que vai adquirindo um particular sentido na/para a trajetória pessoal e profissional do próprio docente e um lugar na cultura escolar em movimento.

Neste estudo, a práxis educativa se define como um processo de encaminhamento, seja individual, coletivo ou organizacional, de questões rotineiras, demandas e problemas contingenciais ligados à instituição de multirregulações por parte da SME/RJ. Nessa práxis educativa, enquanto processo de soluções de problemas, o professor é um ator que utiliza um conhecimento em ação para equacioná-los de alguma maneira. Em virtude da diversidade de situações que caracteriza a práxis educativa, o encaminhamento do dilema não se converte em um processo altamente deliberativo. Em geral, ocorre de maneira automática pelos reflexos rotineiros das culturas da escola¹⁰⁰ interiorizados nos agentes escolares e só se converte em deliberativo quando se encontram dificuldades novas.

Sem dúvida, ao fazer referência a esse conceito estamos falando de uma “prática” que ultrapassa amplamente os limites de um simples “fazer” pedagógico que tradicionalmente a contextualiza no domínio da aula. Envolvendo uma complexa rede de atividades múltiplas e processos interativos em cenários educativos singulares, a práxis docente não está isolada da estrutura e dinâmica institucional e contextual, assim como é impactada pelas significações e sentidos que esses condicionantes adquirem na consciência do docente.

Compreendendo essa “prática” de sujeitos em situação de docência como algo mais que o simples fazer dos professores, faz necessário, portanto, articular os fatos educativos

⁹⁹ Cf. já referido anteriormente, a perspectiva adotada por esta pesquisa entende que a práxis não é a atividade prática contraposta à teoria, mas significa entender a prática em termos dialéticos, como atividade humana intencional, fundada na evidência da unidade entre pensamento e prática, expressão do ato uno do sujeito que no movimento ação-reflexão-ação, construído na sua relação com os outros e com o mundo, elabora a realidade, recriando, transformando-a. Cf. VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

¹⁰⁰ Na reconstrução da efervescência das atuações e das situações escolares que se manifestam no contexto da prática, a expressão *cultura de escola* será utilizada na perspectiva trabalhada por Jean-Claude Forquin (1993) que a concebe, no contexto da escola, como os seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

com o contexto em que se produzem e os significados que adquirem nesse contexto. Na visão de Vergara Fregoso (2000), significa considerar que em todo processo educativo existe um entrelaçamento de contextos: critérios institucionais, organizativos, tradições metodológicas, interpretações dos professores, condições ambientais e curriculares (p. 692).

Esses múltiplos determinantes que atravessam e complexificam a práxis docente impactam sensivelmente a tarefa cotidiana dos professores. É avaliando e atuando sob tais condições, que o conhecimento em ação do professor se vê submetido a tensões e contradições que provocam, em muitos casos, percepções distintas daquilo que é sua tarefa central: o trabalho em torno do conhecimento, vinculado a processos de transmissão e apropriação. O docente, para levar a contento estas atividades, mobiliza criativamente recursos de sua experiência nos espaços da cultura escolar em que está inserido para afrontar situações únicas, ambíguas, imprevisíveis e conflitivas que configuram a vida na escola.

Assim, em função desse complexo contexto de atuação laboral nas escolas, não se pode reduzir a práxis docente a uma mera série de destrezas de ordem técnica. Justamente por ser uma prática social situada e em contexto, e por ser impensável enquanto neutralidade política e ética, a práxis docente ressignifica cotidianamente o “saber instrumental” e o corpus integrado de conteúdos cognitivos, conhecimentos teóricos, habilidades, atitudes e valores que lhe dão sentido.

É nesse sentido que uma aproximação teórica mais abrangente sobre a ação docente, desempenhada em singulares espaços escolares, ganha relevo na perspectiva de produzir compreensões sobre o seu papel na dinâmica da cultura escolar em movimento, permitindo valorizar analiticamente histórias e tradições que fundamentam uma série de esquemas de pensamento (conceitos, crenças, pressupostos e valores) que operam como suporte da/na práxis docente.

Torna-se necessário acrescentar que compreender a práxis docente é também enquadrá-la na absoluta interdependência e articulação entre significados, conhecimentos e consciências com ação e com o saber fazer do educador, marcado principalmente por contingências situacionais nos espaços de atuação escolar. Desta perspectiva, a prática educativa é uma ação orientada, com sentido, donde o sujeito tem um papel fundamental como agente, ainda que inserido na estrutura social (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 35).

Na prática docente existem atividades conscientes e intencionais que admitem esquemas teóricos prévios explícitos ou implícitos. Ditos esquemas não se obtêm de forma isolada, mas que se aprendem e se compartilham com outros profissionais em cenários educativos e escolares. Nesse sentido, a práxis dos professores se vale daquilo que Clermont

Gauthier e outros (1998) conceituaram de um *reservatório de saberes*, que serve como suporte em sua ação profissional, utilizados e reformulados no exercício da docência. Assim, mobilizar e articular saberes são uma contingência cotidiana da práxis docente, na medida em que o professor está imerso em situações escolares que recorrentemente exigem tomadas de decisão, escolhas e diálogo constante com outros sujeitos. Segundo Maurice Tardif (2002), para atender sua intencionalidade social e pedagógica, o docente “toma certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que os caracterizam” (p. 208). Para Tardif, o saber docente é um saber plural e não somente cognitivo, que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Do exposto, podemos concluir que a observação da prática pedagógica dos docentes permite distinguir uma multiplicidade de saberes. E aí reside uma das inovações do trabalho e das pesquisas de autores como Maurice Tardif: compreender o saber do professor como saberes que têm como objetos de trabalho seres humanos e advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola (DINIZ, 2006, p. 1-2).

Outro posicionamento importante de Tardif, apontado por Diniz (2006, p. 2) é de ser contra a ideia tradicional da relação teoria e prática, segundo o qual o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas. O autor é contra a ideia que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Tardif afirma que “hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (2002, p. 235). Isso representa, para Diniz (2006), a afirmação da ideia de que pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, as suas relações e busca transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

Sabemos, no entanto, que não são fáceis as mudanças que envolvem práticas, valores e atitudes, pois,

das mudanças de política às mudanças de práticas escolares, existem processos complexos, vividos, em contextos concretos, por pessoas e por grupos cujas relações são mediatizadas pelas estruturas de poder e por regras e normas institucionais e que são tecidas por valores e

por *habitus*, por representações que fundamentam, a cada nível, a lógica (simbólica) das ações. (BENAVENTE, 1990, p.74)

Nesse enquadramento conceitual, o investigador que seleciona a práxis docente como elemento ativo da construção de políticas educacionais em seu ciclo contínuo encontra-se pressionado tanto a explorar as possibilidades que oferece, como a responder aos desafios que provoca a pesquisa em políticas públicas em educação. A compreensão da práxis docente escolar exige o enfrentamento do desafio inicial de não isolá-lo analiticamente dos contextos institucionais e sociais, nos quais o trabalho dos professores é, a um só tempo, instituinte e institucionalizado. Admitindo que toda proposta normativa e ação institucional aspira a interferir no cotidiano escolar, via diferentes dispositivos de regulação, tornar-se valioso realizar uma análise da práxis docente, já que ela dá conta dos processos de recontextualização e resignificação que é submetido às normas através da ação pedagógica concreta. Contudo, como adverte Michael Apple, deve-se evitar o enfoque demasiado romântico desse princípio geral.

Nada disto acontece num terreno fácil. Tal como nos planos de mercado, existem diferenças bem vincadas de poder relativamente à capacidade de cada um poder influenciar, mediar, transformar ou rejeitar uma política ou um processo regulamentador. É óbvio que se torna importante reconhecer que um 'modelo de controle estatal' - em que se parte do princípio da existência de uma linearidade *top down* - é demasiado simplista existindo sempre a possibilidade de intermediação e de influência humana. Todavia tal não significa que essa intermediação e essa influência sejam poderosas. (2010, p. 127).

Observar o cotidiano escolar focalizando a práxis docente a partir dessa problemática é lidar com dois desafios teórico-metodológicos fundamentais na pesquisa do ciclo de políticas educacionais: como lidar com a dimensão da normatividade legislativa na educação pública como práticas institucionais para a/na escola e que intervém nos processos educativos e como lidar com a práxis docente na imersão significativa e significada na cultura escolar que contextualiza, via processos diversificados de apropriação, a regulação normativa? Na formulação de Vásquez (2001, p.7), o desafio está em como analisar a relação existente entre certas modalidades de encaminhamento e monitoramento dos processos de transformação planejados pelas políticas institucionais e as características que finalmente adquirem esses processos, tomando a instituição como cenário de análise.

Construir respostas que permitam a articulação analítica entre esses dois domínios na dinâmica que os movimenta é inicialmente reconhecer a trama que constitui as escolas como uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo de atores internos e externos condicionados em cenários educativos em que aspectos institucionais - organizativos,

laborais, normativos - podem potencializar, limitar ou inibir determinadas práticas dos sujeitos. Seguindo Contreras Domingo (2002, p. 227) na valorização analítica às referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho, concorda-se que “as condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem”.

Na abordagem contextualizada dessas práticas escolares analisam-se as suas manifestações e seu desenvolvimento, expressas em ações docentes - quer sejam consideradas coerentes, autônomas, alienadas, ambíguas ou contraditórias - como irredutíveis a uma mera vontade por parte dos atores envolvidos. Tal abordagem configura-se também como antidualista, na medida em que situa a(s) cultura(s) escolar(es) como um todo complexo em que não há tratamento simplista de uma sociedade oposta às instituições, nem há idealizações de docentes versus às normas, mas consideram-se as potencialidades de uma análise da práxis docente nas condições institucionais em que está enquadrada e na trama peculiar que daí resulta. Na formulação de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007), “o que importa é buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola” (p. 135). Como afirma Gimeno Sacristan (1991),

a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações institucionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialética entre expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente. (p. 71).

Portanto, desenhar possibilidades de uma abordagem contextualizada da práxis docente e produzir compreensões sobre suas significações como práticas histórico-sociais, sem reduzi-las a mera vontade dos sujeitos, requer não perder de vista a dimensão institucional e política que permite interpretar, na lógica dialética que os une na vida cotidiana, os processos pedagógicos e não pedagógicos que intervêm na configuração de uma dada cultura escolar em um momento do seu movimento social e na sua imersão numa trama em permanente construção.

O caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012), articulando privatização indireta, standardização curricular, multiavaliações, obrigação de resultados e responsabilização dos atores escolares pode ser compreendida como uma manifestação empírica das tensões inerentes à dialética nem sempre explícita entre contextos que envolvem a efetivação da política na prática e através da prática.

Nesse sentido, evoca-se o problema da práxis docente diante de novas possibilidades de regular o pensamento em ação de professores em ambientes escolares, constrangendo-os para uma autorregulação pela pressão de resultados: a intrusão de uma nova divisão do trabalho educativo no cotidiano escolar através de um conjunto de programas, projetos e outros dispositivos da SME/RJ para forçar a abertura da escola ao mercado; a imposição de um currículo hipercompartimentalizado por bimestres e regulado por formas de avaliação compulsivas que consomem tempo escolar significativo; a obrigação de atingir metas de desempenho padronizadas e definidas por decreto; enfim, todos esses eventos que têm alterado bastante o terreno da educação pública implicam em uma restrição de espaço para veleidades individuais ou coletivas da comunidade escolar, esquadrihando as referências predominantes do trabalho escolar e docente, “independentemente das oportunidades que docentes tenham para se afastar dele ou até remodelá-lo” (Ranson, 1995, p. 438 apud APPLE, 2010, p. 127).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESEJO DO “SALTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CARIOCA” E AS SEDUÇÕES DO ABISMO

(...) foi encontrado nas ruínas de uma escola em construção.
Caetano Veloso, *Fora de ordem*, 1991.

Sempre que eu me candidato a um financiamento governamental para pesquisa exige-se de mim que assine um compromisso de que não farei experiências com seres humanos. Eu gostaria que os governos tivessem que fazer o mesmo.

Adam Przeworski¹⁰¹

O interesse de um livro não está somente nos resultados e nas ideias novas que apresenta; baseia-se também no número de problemas que proporciona, nas reflexões, e mesmo nas objeções que suscita.

Jean-Pierre Vernant¹⁰²

Uma realidade histórica é sempre mais rica e sutil do que do modo como a propomos, já dizia Umberto Eco no clássico *Obra Aberta*¹⁰³. Essa dissertação não encontra nessa etapa final um pacífico ponto de chegada. Trata-se mais de um ponto de situação, um lugar de remediação, uma zona de passagem e apoio para continuar sempre em estado de vigilância. Seu objetivo foi descrever e discutir a política pública educativa da prefeitura do Rio de Janeiro em um momento de significativa inflexão. Tratou-se, ainda, de compreender e apontar as contradições entre as propostas de reforma do poder público no âmbito da SME/RJ e as realidades e complexidades da educação na práxis emancipadora.

Concordo com Lídia Puigvert e Esther Oliver (2003, p.385), quando afirmam que as reformas educativas marcam a organização do sistema educativo em todos os países e definem possibilidades ou novas dificuldades para as pessoas na educação formal. Nesse sentido, as possibilidades e limites e as potencialidades e debilidades da política educacional da administração Eduardo Paes garantiram de forma indelével, o seu lugar na história da educação carioca neste início do século XXI.

A Educação pública municipal do Rio de Janeiro, desde 2009 até os limites empíricos desta investigação (agosto de 2012), passou (e passa) por uma experiência, diga-se de

¹⁰¹ Przeworski, Adam. A falácia neoliberal. *Lua Nova. Revista de cultura e política*. 1993; (28/29): 209-225. p. 225.

¹⁰² Vernant, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 239.

¹⁰³ Cf. Eco, Umberto. *Obra Aberta*. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 35.

passagem, tardia, de imersão a um modelo, já desacreditado em muitas nações que a contextualizaram em determinados terrenos escolares, sem alcançar as promessas de melhoria real da qualidade da educação, entendida no seu sentido mais complexo (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012). Independente desse fato, o modelo, na verdade, foi e continua sendo útil para o ajuste do Estado às crises sistêmicas do sistema capitalista mundial. Todavia, a imersão tardia de realidades educacionais subnacionais a esse modelo tem sido interpretada como um sinal de que a educação continua sendo um dos campos que mais resistência tem mostrado face aos processos de transnacionalização (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2009). Tal convergência da política de educação municipal com essas agendas de políticas educativas transnacionalizadas, que continuam a preconizar a melhoria da qualidade educacional via receituário neoliberal e neoconservador, se expressa no propósito maior de induzir mudanças de comportamento de equipes escolares, através de novas formas de regulação pela obrigação de resultados.

Como conclui Gustavo Iaies (2011)

Das diversas opções da política educativa, desenvolvidas ao longo da primeira década do século XXI, destaca-se um cenário em que governar a educação implica operar sobre novas estruturas institucionais que comprometem novas relações entre os atores, as instituições e as normas que o regulam. E essas mudanças implicam fortes riscos políticos porque afetam direitos e concessões históricas. (p. 141).

Contatou-se, portanto, um esforço tardio de alinhamento contextual entre as políticas educativas traçadas por organismos internacionais e a recente política para a educação, desenhadas e posta em circulação nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. O enfoque mercantilizador, articulado às necessidades e demandas do sistema econômico em crise, se expressa em concepções utilitaristas visíveis na ação pública da PCRJ e fortalece tendências conservadoras na educação pública. Esse enfoque pode mesmo significar, nas palavras de Almerindo Janela Afonso, um retrocesso considerável, sobretudo, “porque favorece a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos” (AFONSO, 2001, p.24), além de reificar práticas de ensino e de aprendizagem retrógradas em nome da “qualidade” na educação.

Os possíveis efeitos da montagem de uma *avaliocracia* unidimensional no sistema de ensino carioca e sua ênfase em aplicar uma série de exames em diferentes momentos e etapas da escolaridade, não são de pouca repercussão nos destinos da escola pública. Essas multiavaliações estão sendo encaminhadas de forma que não se visualize a problemática global que padece o ensino público há algum tempo. O ritmo avassalador com que intervêm

nos espaços antes restritos à autonomia docente faz com que, em cada território escolar, as energias se dissipem nas demandas pontuais, perdendo a perspectiva tanto do ataque frontal que se está sendo tecido em torno da escola pública e seus trabalhadores, como das lutas que se devem travar, de forma mais ampla e democrática, em torno dos projetos políticos e pedagógicos que reinventem a educação e a escola pública.

A experiência carioca compreendeu, assim, um grande investimento na reestruturação da gestão da SME/RJ para encaminhar uma série de ações: construção de novos prédios para creches e educação infantil; elaboração de textos apostilados e materiais de apoio curricular; drenagem de recursos públicos para que instituições privadas e ONGs colocassem em marcha todo tipo de programas e projetos; logística complexa para introduzir multiavaliações na rotina cotidiana das escolas; standardização curricular; formação de gestores escolares; tentativas de instauração de uma nova divisão do trabalho escolar, entre outras medidas que solicitam uma meta-avaliação capaz de, ao final, questionar: *vale a pena?*

- Vale a pena o fato de as escolas públicas municipais se sentirem particularmente submetidas a fortes pressões e desconfianças externas, quer da parte do governo, quer da parte da sociedade em geral, como exigem muitos críticos neoconservadores?
- Vale a pena reduzir a escola a um sistema meritocrático de performances de resultados gerenciais e pedagógicos em contínua melhora, considerando-a como uma organização produtiva, orientada para objetivos mensuráveis?
- Vale a pena aumentar a pressão por resultados dos níveis centrais para os níveis intermediários e destas para as escolas, fiscalizando e controlando a gestão de diretores(as) que passam a ser “gerentes” representantes mais da administração central na escola do que da comunidade escolar?
- Vale a pena o “retorno ao básico” em matéria curricular e a um controle mais firme, em nome de sua “claridade” para a equipe docente saber o que “deve” ensinar e os jovens e crianças saberem o que “devem” aprender?

- Vale a pena reforçar práticas tradicionais em avaliação, em que multiexames de efeito placebo¹⁰⁴ empobrecem a relação pedagógica e se consagram como guia maior do ensino, do currículo e, por redução, da “melhora” da/na educação?
- Vale a pena, em resumo, a política educacional carioca continuar a se alinhar a experiências de políticas internacionais fracassadas que, transcorridas mais de três décadas de implementação, não têm aumentado substantivamente os níveis de conhecimento dos seus estudantes, nem contribuído para a tão desejada melhoria da qualidade da/na educação?

A avaliação do cenário educativo carioca, a partir das indagações, aqui explicitadas, pode ter diferentes respostas, dependendo da ótica do avaliador e do campo em que se situa. Da perspectiva que me guiou até aqui e como professor do quadro de magistério público do município do Rio de Janeiro, a negativa a todos esses questionamentos é uma resposta plausível no sentido da defesa da escola pública.

Os custos sociais e implicações negativas no mundo escolar das reestruturações atuais da educação são importantes de serem assinalados e diversos autores tentam produzir compreensões sobre eles. Díez Gutiérrez (2009), por exemplo, destaca que a dinâmica neoliberal procurou adaptar a educação às novas exigências da economia capitalista e aos princípios e práticas do mercado, insistindo no rompimento da concepção de educação como direito social que tem que ser protegido e garantido pelo Estado. Para Díez Gutiérrez,

é abandonada, de fato, (ainda que não se reconheça) a ideia de que a educação deve estar prioritariamente a serviço do desenvolvimento integral das pessoas e da formação de cidadãos e cidadãs críticos, capazes de intervir ativamente em seu mundo e transformá-lo. Frente a isso se promove um modelo educativo cuja prioridade passa a ser o alcance da eficácia e da eficiência no duplo sentido de ser útil para responder a “necessidades do mercado”, bem como para homogeneizar e integrar a quem se educam em um pensamento pragmático, “realista”, acrítico, aceitável socialmente. (2009, p. 204).

Para os objetivos de chegada, são importantes algumas considerações sobre a concepção de educação que presidiu nossas análises nesta dissertação. Inscrita na perspectiva crítica da educação como direito¹⁰⁵, direito esse irreduzível, destinado a alcançar o pleno

¹⁰⁴ O efeito placebo é uma propensão a utilizar uma substância inócua como remédio eficaz em um tratamento determinado. Esta ficção terapêutica é a metáfora sobre o real alcance da rotinização de multiavaliações na escola pública.

¹⁰⁵ Compromisso à educação enquanto um direito, como prevê a Declaração de Direitos Humanos, parágrafo 26, da Organização das Nações Unidas, reforçado na Convenção Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, artigo 13 e na Convenção do Direito da Criança, artigo 28.

desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana, essa investigação se inspirou em muitas referências de tantos educadores como Paulo Freire, Michael Apple, João Barroso, Pablo Gentili, Enrique Díez Gutiérrez e Orlando Pulido Chaves, entre tantas outras vozes combatentes que defendem o direito à educação e a educação como direito, onde a qualidade é um atributo inerente desse direito. Um atributo que, se vivêssemos em um outro mundo possível, não precisaríamos escutar a insistência - suspeita - do qualificativo “de qualidade”, daqueles que contraditoriamente o aprisionam com as amarras das imperantes lógicas racionais, efficientistas e tecnocratas das propostas neoliberais e neoconservadoras para a educação, reduzindo-o a um conceito neutro, universal, técnico e contábil. Orlando Pulido Chaves convoca a atenção dos educadores a essa “nova” dinâmica internacional que enfatiza as virtualidades da “defesa da qualidade da/na educação, como se fosse possível um acordo social em torno da ideia de uma educação que não seja de qualidade ou que seja de má qualidade” (2009, p. 1).

A perspectiva de direitos, que hoje se impõem como tendência contra-hegemônica frente às tendências privatizadoras e mercantilistas em matéria de educação, expõe seus questionamentos sobre a apropriação e privatização neoliberal da polissemia dos conceitos de avaliação e qualidade. Nesse sentido, a perspectiva de direitos em educação, segundo Orlando Pulido Chaves:

forma parte da disputa de sentidos que enfrenta concepções distintas e contraditórias sobre o tipo de educação que deve vigorar em nossas sociedades, sobre os seus fins e objeto, sobre suas modalidades, sobre os projetos pedagógicos que o sustentam e sobre o tipo de cidadanias requeridas para a construção de modelos de sociedade que superem o enfoque de desenvolvimento concebido como crescimento econômico. Em outras palavras, o enfoque de direitos em educação deve produzir críticas radicais aos conceitos, às categorias, aos indicadores, às variáveis e aos sistemas de informação que servem para acompanhar às políticas educativas e monitorar o cumprimento das obrigações que tem o Estado para garantir a plena realização e vivência desse direito por todas as pessoas, sem exclusões de qualquer tipo. (2012, p. 10).

Torna-se imprescindível, hoje, defender a escola pública e proteger esse espaço coletivo do encontro e do diálogo (FREIRE, 1997). E defender a dimensão pública da educação é expressar uma ruptura radical com o modelo neoliberal de avaliação e uma coerência com uma concepção educativa mais democrática e emancipadora (GENTILI, 2012). É este o grande desafio que se coloca a todos os que, como complementa João Barroso, continuam a acreditar na necessidade de provermos coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação, protestando contra a apropriação do mercado.

Neste sentido, a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o caráter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos. (BARROSO, 2005a, p.747).

Esse propósito norteador de nosso estudo nos levou a denunciar, em todas as oportunidades, as tendências mercantilistas que definem a educação carioca como uma mercadoria, um serviço negociável e gerenciável em vez de um direito social garantido pelo Estado. Um direito de que gozam todas as pessoas, dado a sua condição de cidadãos, cuja expressão mais substancial é a pessoa no exercício, em coletividade, de sua cidadania, voltada para a sua transformação emancipadora. Um processo educativo capaz de forjar seres humanos potencializados de uma conscientização e de um agir crítico e participativo em sociedade (FREIRE, 1997).

Inclui-se nessa perspectiva da educação como direito a premência de politizar a concepção de gestão educacional em vigor nos tempos atuais. Para Nora Rut Krawczyk (2008), isso significa

chamar a atenção para a compreensão de como a nova governabilidade educacional afeta as escolas e os estudantes e a necessidade de submeter a gestão a critérios não mercantilistas para que seja possível conceber e concretizar uma governabilidade democrática pensada a partir dos desafios da educação escolar transformadora. (p. 73).

O que observamos no atual governo da educação pública carioca são ações e disposições que se distanciam desses propósitos, embora dissimulem atendê-los na defesa pública da “qualidade” educativa. Longe de ser um direito exercido por nossas crianças e jovens, a gestão da educação pública carioca coloca a educação no campo das *oportunidades*. A oportunidade, como princípio da educação, não evoca direitos, uma vez que funciona como mais um espaço na arena de lutas desiguais do mercado meritocrático, árbitro legitimador das desigualdades de partida que são simplesmente negadas, em nome da proclamada equidade nas oportunidades dos meios, pretensamente oferecidos e aberto ao *acesso* de todos(as). Como pondera Marie Duru-Bellat (2009) em uma sociedade que nega as derivas sociais da meritocracia, “a igualdade das chances consiste, antes de tudo, em organizar uma justa desigualdade de resultados” (p. 114).

O mundo oferecido pela educação como oportunidade é o da *adaptação* a um mercado cada vez mais dinâmico, flexível e hipercompetitivo dos tempos atuais. Uma tendência autofágica e instável que exige, ciclicamente, competências plásticas, à altura dos futuros usuários “realizados” como suportes fundamentais das condições de reprodutibilidade e

ajustes contínuos, requeridos pelo sistema capitalista. Concordando com Michael Apple (2010), esse princípio nega a “desmesurada desproporção evidente entre as promessas da escolarização e a criação real de empregos na suposta gloriosa economia do livre mercado” (p. 19). Mas não importa. O que importa para os avatares da manutenção da hegemonia dos valores desse mercado é que educadores e membros dos governos alinhados continuem a orientar politicamente a educação pública de/em seus países como um instrumento da “gestão do trabalho e da pobreza” (OLIVEIRA, 2000).

Os eventos atuais podem atingir as escolas públicas municipais de diferentes formas, mas o mais perigoso é contribuir para a reconversão do sentido das prioridades sociais da educação pública aos ditames econômicos do mercado e suas políticas “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. “O problema está predominantemente “na” escola ou “no(a)” professor(a), mas nunca “nas” políticas” (BALL, 2006, p. 20).

Para contrastar com esse perigo, seguimos os argumentos de João Barroso:

No contexto atual da crise do Estado Providência (e do modelo social a que deu origem), se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores, perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa (2005a, p. 746).

O mundo não é. O mundo está sendo. Essa mensagem de Paulo Freire (1997, p. 76) resume sua fé no ser humano e na sua capacidade criadora de intervenção no mundo. Tal mensagem converte-se também em um poderoso brado para não aceitarmos o mundo como um dado inevitável. Essa dissertação foi motivada, assim, pela necessidade de mobilizar interrogações vigilantes sobre as debilidades da atual política pública de educação da cidade do Rio de Janeiro pela perspectiva crítica da educação como direito, justamente porque esse direito está sendo desvirtuado por intencionalidades políticas e econômicas inconfessáveis por parte do governo municipal. E uma das primeiras formas de resistir a esses eventos, é compreendê-los e destacar os altos custos sociais e educacionais do Projeto SQEC, justamente para alcançar os seus objetivos maiores: a melhoria da qualidade do/no ensino oferecido às crianças e jovens cariocas. Que essa leitura em situação possa contribuir para o debate e para a análise da política pública local, empenhada em um projeto de “melhoria da qualidade” do sistema de ensino público, a partir de sua peculiar e tardia imersão ao atual contexto educativo global. Um processo de imersão que ressignifica, em contexto local, elementos como privatização indireta, standardização curricular, multiavaliações, obrigação de resultados e

responsabilização dos atores escolares, que circulam no cenário educativo mundial desde os anos finais do século XX, sem dar sinais claros de declínio. Até quando nos contentaremos com a melhoria induzida das estatísticas educacionais brasileiras ao preço do agravamento da precarização das condições de trabalho escolar e da persistência das injustiças sociais do país?

Lutemos, enfim, para que esse debate revalorize a educação pública para além de uma defesa de sua melhoria mediante “avanços” em notas de AE que, no final das “contas”, acaba, somente, legitimando políticas públicas ávidas por “saltos” retóricos na educação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*. (53), p. 25-42, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ACHILLI, Elena L. *Investigación y formación Docente*. Rosario: Laborde, 2000.

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação Educacional: Regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação e Sociedade*.; XXII, (75), p. 15-32, ago. 2001.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*. 1, (7), p. 11-22, 2007.

_____. Para uma crítica da avalioocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*. (2), p. 14-6, 2008.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*. (13), p. 13-29, 2009.

_____. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. 21, (46), p. 343-62. maio/ago. 2010.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; RIBEIRO, Luiz. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz. C. Q; KAZTMAN, Ruben (Orgs.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 91-118.

ANDERSON, Gary. La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. *Novedades educativas*. 24, (258), p. 22-3, jun. 2012.

ANGULO RASCO, Félix. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. In: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Madrid: Publicação do Congresso internacional de Didática/Paideia-Morata, 1995. p. 194-219.

_____. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. In: ANGULO RASCO et al. *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila, 1999. p. 17-37.

ANTUNES, Fátima. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. *Educação e Sociedade*. 25, (87), p. 481-511, maio/ago. 2004.

_____. A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência. *A página da educação*. 16, (166), p. 1-2, abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=166&doc=12267&mid=2>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, Ilmas P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 67-79.

_____. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*. 2, (1), p. 55-78, 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. *Endireitar a educação*. Mercados, padrões, deus e desigualdade. Mangualde: Pedagogo, 2010.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs.) *Currículo, cultural e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106

ARROYO, Miguel. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 27, (2), p. 307-320, maio/ago. 2011.

BALL, Stephen J. La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. In: GAIRÍN SALLÁN, Joaquín; ANTÚNEZ MARCOS, Serafin. (Coords.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 1993. p. 195-226.

_____. La gestión como tecnología moral. In: _____. (Comp.). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. 2. ed. Madrid: Morata, 1994. p. 155-63.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. 15, (2), p. 3-23, 2002. Disponível em: <www.redalyc.org>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. 25, (89), p. 1105-26, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/es>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. 35, (126), p. 539-64, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/cp>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*. 6, (2), p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*. 35, (2), p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARRETO, Edna A. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). *Práxis Educativa*. 5, (2), p. 139-148, jul./dez. 2010.

BARRETO, Maria Inês; VIGEVANI, Tullo. Cenário global e o espaço de intervenção dos governos locais. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, Biblioteca ANPAE, 2004, pp. 29-55.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: _____. (Org.) *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto, Edições ASA, 2003. p. 19-48.

_____. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. 26, (92), p. 725-75, out. 2005a.

_____. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations. In: Dutercq, Yves. (Org.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005b. p. 151-171.

_____. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa / Universidade de I & D de Ciências de Educação, 2006.

_____. (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa / Universidade de I & D de Ciências de Educação, 2006. Resenha de: ANTUNES, Fátima Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. (04), p. 113-16, 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa / Universidade de I & D de Ciências de Educação, 2006. Resenha de: BOLIVAR BÓTIA, Antonio. *Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, (2), p. 1-4, 2008.

_____. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*. 30, (109), p. 987-1007, 2009.

BARROSO, João. Reformas Escolares. In: ZANTEN, Agnès van. (Org.) *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 685-8.

BENAVENTE, Ana. *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Horizonte: Lisboa: Horizonte, 1990.

BIANCHETTI, R. Gerardo. Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que “otro mundo es posible. *Referencias. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. (26), p. 1-28, abr. 2009.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. *Cadernos de Pesquisa*. (111), p. 95-113, dez. 2000.

BLASLAVSKY, Cecilia. La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas. In: AAVV. *II Seminário Internacional – Novas Políticas Educativas: Críticas e Perspectivas*. São Paulo, PUC-SP: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998, p. 27-47.

BONAMI, Michel. Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. (38), p. 1-18, mar. 2005.

BONAMINO, Alicia C. de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; FRANCO, Creso. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia C. M. de (Orgs.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 190-210.

BOUVIER, Alain. *La gouvernance des systèmes éducatifs*. 2. ed. Paris: PUF, 2012.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Rotledge, 1992.

BROADFOOT, Patricia. “Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’État évaluateur”. *Revue Française de Pédagogie*. (130), p. 43-55, jan./mar. 2000.

CANELLOTTO, Adrián. Introducción. Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso. In: ROSEMBERG, Diego. (ed.) *¿Qué significa calidad educativa? Entrevistas y Testemonios*. Cuadernos de Discursión n. 3. Buenos Aires: UNIPE – Editorial Universitaria, 2011, p. 3-9.

CARRIEGO, Cristina. *Los desafíos de la gestión escolar: una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La crujía, 2005.

CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 23, (1), p. 71-9, jan./abr. 2007.

CATTONAR, Branka; LESSARD, Claude. Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction d'établissement scolaire au Canada. In: FELOUZIS, Georges; HANHART, Siegfried. (Orgs.). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck, 2011. p. 143-63.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHATEL, Elisabeth. Les dispositifs d'évaluation en éducation et l'activité enseignante. Le cas des évaluations dites de masse. In: _____; SALAIS, Robert; KIRAT, Thierry. *Les dispositifs de l'action publique: institutions, économie et politique*. Paris : L'Harmattan, 2005.

CHAVES, David S. P. Instituto Ayrton Senna e Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro: penetração do Terceiro Setor na execução de políticas públicas e educação para o conformismo. *Revista Eletrônica de Trabalhos Acadêmicos da Universo*. XII Jornada Científica - Campus Niterói.; (1), p. 1-20, 2010. Disponível em: <<http://revista.universo.edu.br/index.php/1reta2/article/viewFile/281/172>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. Políticas Públicas e reconfiguração da escola pública: Programa Acelera Brasil. Anais do XV encontro regional de história da ANPUH-RIO. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338553460_ARQUIVO_Artigo_Anpuh.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CONTRERAS DOMINGO, Jose. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do PISA. *Educação e Sociedade*. 30, (109), p. 1037-55, 2009.

COSTIN, Cláudia M. Educação como caminho. *Instituto Millenium*. jan. 2009a. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/educacao-como-caminho/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Maré de (des) construção. *Educação Pública*. Entrevista a Alberto Jacob Filho. dez. 2009b.

_____. Parceria vital. *Instituto Millenium*. maio 2009c. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/parceria-vital/>>. Acesso em: 12 nov. 2011. (publicado anteriormente no jornal *O Globo* de 27/04/2009)

_____. Qualidade é fundamental. *Instituto Millenium*. maio 2010. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/qualidade-e-fundamental/>>. Acesso em: 12 nov. 2011. (publicado anteriormente no jornal *O Dia* de 19/01/2010).

_____. Ginásio Carioca. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25 fev. 2011, p. 3.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 137-168.

DALE, Roger. Los efectos de la globalización en la política nacional. In: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTELLANI, Aina; VERGER, Antoni (Orgs.) *Globalización y educación: Textos fundamentales*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2007. p. 87-114.

DÍAZ BARRIGA, Angel.; INCLÁN ESPINOSA, Catalina. El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25), p. 17-41, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie25f.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde Abajo, 2009.

DUFOUR, Gustavo. El rol de los actores del nivel intermedio en el sistema educativo argentino. In: GVIRTZ, Silvina. (Org.). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos: um estudio de casos en la Argentina, Chile* : Aique, 2008. p. 45-104.

DURU-BELLAT, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po, 2009.

ELLIOT, Brian. El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta el lós intentos ingleses de reforma curricular. In: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Madrid: Publicação do Congresso internacional de Didática/Paideia-Morata, 1995. p. 245-72.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*. 21, (1), p. 5-31, 2008.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FERRETTI, Jane Shirley E. Poder local e o dirigente municipal de ensino. In: MARTINS, Ângela M., OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia S. (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 111-28.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F de.; TOSCHI, Mirza S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de. (Orgs.) *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 53-68.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASSETO, Antônio César. O recuo das narrativas totalizantes na pesquisa educacional e na formação de professores. In: GRANVILLE, Antônia (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papirus, 2011. p. 55-61.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. 26, (92), p. 911-33, out. 2005.

_____. et al. *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGERÍO, Graciela. ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? In: *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO, 2001. p. 231-251. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

FULLAN. Michael. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. 1. ed. espanhola. Barcelona: Octaedro, 2002.

GARNIER, Pascale. Parcerias e redes educativas. In: ZANTEN, Agnès van (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 622-24.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, PABLO. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 228-252.

_____. Examen a la evaluación educativa. In: SVERDLICK, Ingrid. *Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos*. Propuestas y experiencias de autoevaluación. Buenos Aires: Noveduc, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio F. *Territórios contestados : O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?. *Educação & Sociedade*. 33, (119), p. 405-30, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

INSTANCE, David. Organizações internacionais. In: ZANTEN, Agnès van. (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 608-613.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Programas*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/default.asp>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Missão e programa*. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

KORETZ, Daniel M. Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *The Journal of Human Resources*. 4, (37), p. 752-77, 2002.

KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 61-74.

LANTHEAUME, Françoise. L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et Sociétés*. (19), p. 67-81, 2007.

LATHER, Patti. Scientific research in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*. 30, (6), p. 759-772, dez. 2004.

LENOIR, Yves. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives. In: LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (Dirs.). *L'obligation de résultats en éducation*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 257-78.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*. 44, p. 143-63, dez. 2006.

LIMA, Licínio C. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*. 8, (1), p. 57-71, 1995.

_____. *Administração escolar*: Estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. 27, (94), p. 47-69, 2006.

MANCEBO, Deise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. In: 19ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, 1996. *Anais...* Caxambu, 1996. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/19/MANCEBO.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

MANGEZ, Éric; LIÉNARD, Georges. Sociologia do currículo. In: ZANTEN, Agnès van (Org.) *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 163-167.

MAROY, Christian. Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In: DUTERCQ, Yves (Dir.). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005. p. 51-84.

MAROY, Christian. Régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement et travail enseignant. In: MOTTIER LOPEZ, Lucie; CRAHAY, Marcel. *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systems*. Bruxelles: De Boeck Universités, 2009a. p. 83-100.

_____. Convergences and Hybridization of Educational Policies Around Post-Bureaucratic" Models of Regulation. *Compare. A journal of comparative and international education*. 39, (1), p. 71-84, 2009b.

_____. Regulação dos sistemas educacionais. In: ZANTEN, Agnès van (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 688-93.

MCNEIL, Linda M. *Contradictions of school reform*. Educational costs of standardized testing. New York: Routledge, 2000.

MEURET, Denis. O Papel da avaliação na regulação dos sistemas educativos. In: COSTA, Jorge A.; NETO-MENDES, Antônio A.; VENTURA, Alexandre (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 39-50.

NEAVE, Guy. The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*. 33, (3), p. 265-84, 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Entre o local e o global. In: MARTINS, Angela M.; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia S. (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 13-28.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*. (11), p. 49-76, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. *Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. As Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

PACHECO, José A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*. 21, (73), p. 139-61, dez. 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PEDRONI, Thomas C. O subalterno é capaz de agir? O envolvimento Afro-americano nos planos de *vouchers* educacionais (vale-educação). *Currículo sem Fronteiras*. 6, (2), p. 172-195, jul./dez. 2006.

PELLETIER, Guy. D'une décennie perdue au grand bond en arrière: decentralization, privatization et obligation de resultants au sein des pays en développement. In: LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (Dirs.). *L'obligation de resultats en éducation*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 98-104.

PEREIRA, Talita V.; SEIXAS, Luciana V. da S. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da Educação. *Ensaio*. Avaliação, Políticas Públicas de Educação. 20, (74), p. 73-88, jan./mar. 2012.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? *IDÉIAS*. (30), p. 193-204, 1998.

POGGI, Margarita. De problemas a temas en la agenda de políticas educativas. In: FANFANI, Emilio T. (Org.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. p. 213-30.

PUIGVERT, Lúdia; OLIVER, Esther. Reformas educativas. In: PALOMARES, Francisco F. (Org.). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 385-410.

PULIDO CHAVES, Orlando. Calidad de la educación y evaluación en perspectiva de derechos. *Novedades Educativas*. 24, (258), p. 10-14, jun. 2012.

_____. La cuestión de la calidad de la educación. *Referencias*. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. (26), p. 1-11, abr. 2009.

QUIRÓS MADARIAGA, Beatriz. Panorama de la Educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública. *REIFOP*. 13, (2), p. 40-52, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). *Memórias da educação pública*. Depoimentos de secretários de Educação. vol. 4. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / Centro de Referência da Educação Pública (CREP), 2008.

_____. *Plano Estratégico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2009-2012)*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

_____. *Plano Estratégico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2013-2016)*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

RIVAS, Axel. Governar la educación. Estudio comparado sobre o poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Ayres: Granica, 2004.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*. 7, (2), p. 131-147, jul./dez. 2007. (publicado anteriormente em: _____. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986, p. 9-30).

RODRIGUES ROMERO, M^a. Mar. *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*. 28, (100), p. 1231-1255, out. 2007.

SEIBOLD, Jorge. La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (23), p. 215-31, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie23a07.PDF>>. Acesso em: 23 set. 2011.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education, In: Strathern, Marilyn. (Ed.) *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Sage, 2000. p. 57-89.

SILVA, Mônica R. da. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. *Cadernos de Educação da UFPel*. (32), p. 123-39, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomás T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-30

_____. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: _____; GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília, DF: CNTE, 1999. p. 167-88.

SIKES, Pate. Teachers' lives and teaching performance. In: GLEESON, Denis; HUSBANDS, Chris. (eds.). *The performing School*. Managing, teaching and learning in a performance culture. London: Routledge Farmer, 2001.

SOLAUX, George. Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation. In: DUTERCQ, Yves (Dir.). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005. p. 17-49.

SORDI, Mara Regina L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-81.

SVERDLICK, Ingrid. *Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. propuestas y experiencias de autoevaluación. Buenos Aires: Noveduc, 2012.

_____. Buscando la calidad educativa. *Referencias*. Boletín del Foro Latino americano de Políticas Educativas. (26), p. 1-8, abr. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. Resenha de: DINIZ, Marise S. *Revista Profissão Docente*. (5), p. 1-3, 2006.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação*. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 126-62.

_____. *Globalização e Educação*. Políticas educacionais e novos modos de regulação. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: _____. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 19-38.

_____. *A Educação em tempos de globalização neoliberal*. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TERIGI, Flávia. Currículum nacional, recentralización y reforma educativa: lo que enseña el modelo británico. *Novedades Educativas*. 9, (79), p. 207-14, jul. 1997.

_____. *Curriculum. Itinerários para apreender um território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

THURLER, Monica G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *IDÉIAS*. (30), p. 175-92, 1998.

TIANA FERRER, Alejandro. La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (10), p. 37-61, jan./abr. 1996. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

TIRAMONTI, Guillermina. *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: FLACSO; Editorial Temas, 2001.

TORRES, Jean-Christophe. *L'évaluation dans les établissements scolaires*. Théories, objets et enjeux. Paris: L'Harmattan, 2010.

TORRES, Rosa M. Repensando o entusiasmo avaliador y las pruebas. *Novedades Educativas*. 24, (258), p. 15-17, .

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista em las reformas educativas. In: GIMENO SANCRISTÁN, José (Org.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006. p. 155-79.

TYACK, David; TOBIN, William. The Grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*. 31, (3), p. 453-80, 1994.

VÁZQUEZ, María I. De las políticas a las prácticas educativas cotidianas. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 1, (8), p. 7-10, 2001.

VERGARA FREGOSO, Martha. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, (1), p. 685-97, 2005. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 1990.

ZANTEN, Agnès van. El fin de la meritocracia? Cambios recientes em las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. In: TENTI FANFANI, Emílio (Org.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008. p. 173-192.

_____. Políticas Educativas. In: _____. (Org.) *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 640-5.

ZIEGLER, Sandra. La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*. 20, (36), p. 45-57, nov. 2011.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Âmbito Federal

✎ BRASIL. Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>

✎ BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

Âmbito Municipal

✎ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo Curricular Básico Multieducação*. Rio de Janeiro, 1996.

✎ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

✎ DECRETO Nº 30340 DE 1 DE JANEIRO DE 2009.

Revoga o Decreto 28.878, de 17/12/2007, que cuida da "aprovação automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências.

✎ DECRETO N.º 30426, DE 26 DE JANEIRO DE 2009

Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009 e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ PORTARIA E/DGED Nº 40, DE 04 DE FEVEREIRO DE 2009

Regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes do Decreto Nº 30.426 e dá outras providências.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1010, DE 04 DE MARÇO DE 2009.

Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. (posteriormente revogado e substituído pela res. 1014 de 17 de março de 2009)

CORRELAÇÃO (Revogação) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1014, DE 17 DE MARÇO DE 2009.

Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

✎ DELIBERAÇÃO E/CME Nº 19, DE 17 DE MARÇO DE 2009.

Fixa normas para a realização dos conselhos de classe no âmbito da secretaria municipal de educação da cidade do rio de janeiro.

✎ LEI N.º 5.026, DE 19 DE MAIO DE 2009.

Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências.

REGULAMENTADO e acrescido por;

✎ DECRETO Nº 30.780 DE 2 DE JUNHO DE 2009.

Regulamenta a Lei Municipal nº 5026, de 19 de maio de 2009, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências.

☞ **DECRETO Nº 30907 DE 23 DE JULHO DE 2009**

Determina requisito para entidades qualificadas como Organizações Sociais nos termos da Lei Municipal nº 5.026, de 19 de maio de 2009, e dá outras providências. alterado por

☞ **DECRETO Nº 30916 DE 29 DE JULHO DE 2009**

Altera o Decreto nº 30.780, de 2 de junho de 2009 e dá outras providências.

☞ **DECRETO Nº 31618 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009**

Altera o Decreto nº 30.780, de 2 de junho de 2009 e dá outras providências.

☞ **DECRETO Nº 31897 DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010.**

Altera o Decreto nº 30.780, de 02 de junho de 2009.

☞ **DECRETO Nº 32.318 DE 07 DE JUNHO DE 2010.**

Torna obrigatória a apresentação da Certidão de Regular Funcionamento das Fundações, expedida pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, para contratar ou conveniar com a Prefeitura do Rio de Janeiro.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

☞ **DECRETO Nº 34108 DE 11 DE JULHO DE 2011**

Disciplina o Processo Administrativo de Desqualificação de Organizações Sociais e dá outras providências.

☞ **DELIBERAÇÃO COQUALI Nº 02 DE 27 DE JULHO DE 2009**

Define instrução processual para qualificação de Organizações Sociais, procedimentos da Comissão de Qualificação de Organizações Sociais – COQUALI e dá outras providências.

ALTERADO por

☞ **DECRETO Nº 34108 DE 11 DE JULHO DE 2011**

Disciplina o Processo Administrativo de Desqualificação de Organizações Sociais e dá outras providências.

☞ **DECRETO Nº 35129 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2012**

Limita o percentual de gastos dos contratos de gestão com uma mesma entidade.

☞ **DELIBERAÇÃO COQUALI Nº 60 DE 07 DE MARÇO DE 2012.**

Dispõe sobre a obrigatoriedade de cumprimento da norma contida no art. 19 da Lei Municipal nº 5.026, de 19 de maio de 2009.

☞ **RESOLUÇÃO SMEL Nº 603 DE 07 DE MAIO DE 2012.**

/ Aprova na forma do Anexo Único desta Resolução o Regulamento da Apresentação de Pedido de Qualificação como Organização Social, nos termos da Lei Municipal nº 5.026, de 19/05/2009, e seus decretos regulamentares.

☞ **DECRETO Nº 35645 DE 16 DE MAIO DE 2012**

Dispõe sobre a obrigação das Organizações Sociais contratarem os serviços de segurança e vigilância fornecidos pelo Programa Estadual de Integração na Segurança – PROEIS.

☞ **DECRETO Nº 30.860 DE 01 DE JULHO DE 2009.**

Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores, na forma que menciona.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

☞ **RESOLUÇÃO SME Nº 1091 DE 02 DE AGOSTO DE 2010.**

Dispõe sobre a percepção da gratificação a que se refere o Decreto nº 30860, de 01 de julho de 2009.

☞ **DECRETO Nº 32602 DE 4 DE AGOSTO DE 2010.**

Dispõe sobre as metas estabelecidas nos termos do Decreto nº 30.860, de 1º de julho de 2009, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

☞ **DECRETO Nº 32701 DE 19 DE AGOSTO DE 2010.**

Altera o Anexo I ao Decreto nº 32.602, de 4 de agosto de 2010.

☞ **DECRETO Nº 30.861 DE 1º DE JULHO DE 2009.**

Fixa Metas de Redução de Despesas de Custeio com Concessionárias de Serviços Públicos – de Fornecimento de Energia Água e Telefonia – no âmbito de Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino e criação de Projeto Piloto.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

☞ **DECRETO Nº 31024 DE 25 DE AGOSTO DE 2009.**

Altera a redação do anexo II do Decreto nº 30.861, de 1º de julho de 2009.

☞ **DECRETO Nº 30871 DE 6 DE JULHO 2009.**

Dispõe sobre o Programa “Apoie Uma Escola ou Creche”.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1034 DE 10 DE JULHO DE 2009.

Dispõe sobre procedimentos necessários à execução do Programa “Apoie Uma Escola ou Creche” e institui a Comissão que menciona.

✎ DECRETO Nº 30932 DE 30 DE JULHO DE 2009.

Dispõe sobre o Mérito – Escolar na forma que menciona e dá outras providências.

✎ DECRETO Nº 30934 DE 31 DE JULHO DE 2009.

Cria o Programa Bairro-Educador no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

✎ DECRETO Nº 30948 DE 10 DE AGOSTO DE 2009.

Cria Comissão Gestora dos Recursos da Educação, em substituição à Comissão Gestora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1038 DE 24 DE AGOSTO DE 2009.

Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1048, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2009.

Dispõe sobre a recuperação final da aprendizagem e dá outras providências.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1074, DE 14 DE ABRIL DE 2010.

Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

✎ DECRETO Nº 32214 DE 4 DE MAIO DE 2010.

Fixa metas e indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de Acordos de Resultados e disciplina, para fins de premiação, a forma de aplicação da gratificação prevista no art. 119, inciso IV, da Lei Municipal nº 94/1979 especificamente para tal desiderato. / Art. 119, IV /.

⌘ RESOLUÇÃO SME Nº 1078, DE 27 DE MAIO DE 2010.

Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede pública do Sistema Municipal da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

⌘ DECRETO Nº 32416 DE 21 DE JUNHO DE 2010.

Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro – IDERIO, na forma que menciona.

⌘ RESOLUÇÃO SME Nº 1081, DE 01 DE JULHO DE 2010.

Regulamenta, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, procedimentos concernentes ao Decreto nº 32.214, de 4 de maio de 2010, e às metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado com o Município do Rio de Janeiro.

CORRELAÇÃO (Revogação) COM:

⌘ RESOLUÇÃO SME Nº 1111 DE 05 DE NOVEMBRO DE 2010.

Regulamenta, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, procedimentos concernentes ao Decreto nº 32.214, de 4 de maio de 2010, e às metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado com o Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

⌘ RESOLUÇÃO SME Nº 1138 DE 01 DE JUNHO DE 2011.

Altera o § 4º do art. 4º da Resolução SME nº 1.111, de 5 de novembro de **2010**.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

⌘ DECRETO Nº 33.813 DE 18 DE MAIO DE 2011.

Fixa metas e indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de Acordos de Resultados e disciplina, para fins de premiação, a forma de aplicação da gratificação prevista no art. 119, inciso IV, da Lei Municipal nº 94/1979 especificamente para tal desiderato.

CORRELAÇÃO (Retificação) COM:

⌘ DECRETO Nº 33887 DE 2 DE JUNHO DE 2011.

Regulamenta o processo de fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de Acordos de Resultados e disciplina, para fins de premiação, a gratificação prevista no art. 119, inciso IV, da Lei Municipal nº 94/1979.

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ ORIENTAÇÃO CVL Nº 01 DE 14 DE JUNHO DE 2011.

Dispõe sobre o desdobramento das metas estabelecidas nos Acordos de Resultados e Contrato de Gestão assinados no ano de 2011.

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1.166 DE 03 DE NOVEMBRO DE 2011.

Regulamenta, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, procedimentos concernentes aos Decretos nº 33.813, de 18 de maio de 2011, nº 33.887, de 02 de junho 2011, Orientação CVL nº 01, de 14 de junho de 2011 e às metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado com o Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1134 DE 18 DE MAIO DE 2011.

Dispõe sobre afastamentos para os fins previstos nos decretos que menciona

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ DECRETO Nº 33972 DE 14 DE JUNHO DE 2011.

Fixa data e estabelece o calendário para pagamento do Prêmio Anual de Desempenho e do Prêmio Anual de Qualidade da Educação a serem concedidos aos servidores lotados nas Unidades Escolares, Unidades de Educação Infantil e Educação Especial da Rede Pública Municipal.

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ DECRETO Nº 35072 DE 30 DE JANEIRO DE 2012.

Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados pelos órgãos da Administração Direta e entidades da Administração Indireta, para a percepção da gratificação relativa aos Acordos de Resultados e Contratos de Gestão celebrados em 2011, na forma que menciona.

CORRELAÇÃO (Acréscimos) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1149 DE 03 DE AGOSTO DE 2011.

Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências.

✎ DECRETO Nº 32672 DE 18 DE AGOSTO DE 2010.

Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ DECRETO Nº 33164 DE 3 DE DEZEMBRO DE 2010.

Altera o horário de funcionamento do Ginásio Experimental Carioca previsto no Decreto nº 32.672, de 18 de agosto de 2010.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ DECRETO Nº 35.260 DE 19 DE MARÇO DE 2012.

Inclui no Anexo Único aos Decretos nº 32.672, de 18 de agosto de 2010 e nº 33.649/11, de 11 de abril de 2011, as unidades escolares que menciona.

✎ DECRETO Nº 32713 DE 25 DE AGOSTO DE 2010.

Dispõe sobre a criação e implantação do Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do Rio de Janeiro – CARTÃO FAMÍLIA CARIOCA, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Revogação) COM:

✎ DECRETO Nº 32887 DE 8 DE OUTUBRO DE 2010.

Dispõe sobre a criação e implantação do Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do Rio de Janeiro – CARTÃO FAMÍLIA CARIOCA, revogando o Decreto nº 32.713, de 25 de agosto de 2010.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1103 DE 14 DE OUTUBRO DE 2010.

Fixa diretrizes concernentes à concessão do Cartão Família Carioca de que trata o Decreto nº 32.887, de 8 de outubro de 2010.

CORRELAÇÃO (Revogação) COM:

✎ DECRETO Nº 34571 DE 7 DE OUTUBRO DE 2011.

Revoga o parágrafo único do art. 7º do Decreto nº 32.887, de 08 de outubro de 2010.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ DECRETO Nº 34878 DE 08 DE DEZEMBRO DE 2011.

Amplia disposições do Decreto 32.887, de 08 de Outubro de 2010, que dispõe sobre a criação e implantação do Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do Rio de Janeiro – CARTÃO FAMÍLIA CARIOCA, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ DECRETO Nº 35498 DE 25 DE ABRIL DE 2012.

Amplia as disposições do Decreto nº 32.887, de 08 de outubro de 2010, e dá outras providências.

✎ DECRETO Nº 32718, DE 30 DE AGOSTO DE 2010.

Fixa critérios para premiação de servidores lotados em unidades de educação infantil e de educação especial da Rede Pública Municipal.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1.095 DE 02 DE SETEMBRO DE 2010.

Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ DECRETO Nº 32783 DE 16 DE SETEMBRO DE 2010.

Dispõe sobre prorrogação de prazo previsto no Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ DECRETO Nº 33612 DE 5 DE ABRIL DE 2011.

Dispõe sobre alteração de prazo previsto no Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1.095 DE 02 DE SETEMBRO DE 2010.

Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1197 DE 09 DE AGOSTO DE 2012.

Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências.

✎ PORTARIA E/SUBG/CP Nº 24 DE 22 DE OUTUBRO DE 2010.

Fixa normas e procedimentos para efetivação das pré - matrículas, das matrículas e das transferências internas, da Educação Infantil –modalidade Pré – escola, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares e nos Espaços de Desenvolvimento Infantil do Sistema Público Municipal de Ensino e dá outras providências.

✎ PORTARIA E/SUBE/CED Nº 07, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2010.

Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e dá outras providências

✎ EDITAL SME Nº 04, DE 23 DE SETEMBRO DE 2010

Regulamenta o processo de seleção e remoção ex-offício de professores para os ginásios experimentais cariocas

✎ DECRETO Nº 33385 DE 8 DE FEVEREIRO DE 2011.

Dispõe sobre a competência da gestão do uso dos recursos do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na forma que menciona.

✎ DECRETO Nº 33399 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2011.

Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro através do Prêmio Anual de Desempenho na forma que menciona.

CORRELAÇÃO (Alteração) COM:

✎ DECRETO Nº 34.163 DE 20 DE JULHO DE 2011.

Altera o § 1º do art. 2º e o art. 4º e revoga o § 2º do art. 2º e o art. 7º do Decreto nº 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Retificação) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME N° 1153 DE 26 DE AGOSTO DE 2011.

Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n° 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e as alterações estabelecidas pelo Decreto n° 34.163, de 21 de julho de 2011 e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Retificação) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME N° 1156 DE 15 DE SETEMBRO DE 2011.

Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n° 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e as alterações estabelecidas pelo Decreto n° 34.163, de 21 de julho de 2011 e dá outras providências.

✎ DECRETO N° 33887, DE 2 DE JUNHO DE 2011.

Regulamenta o processo de fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de Acordos de Resultados e disciplina, para fins de premiação, a gratificação prevista no art. 119, inciso IV, da Lei Municipal n° 94/1979.

✎ DECRETO N.º 33972, DE 14 DE JUNHO DE 2011.

Fixa data e estabelece o calendário para pagamento do Prêmio Anual de Desempenho e do Prêmio Anual de Qualidade da Educação a serem concedidos aos servidores lotados nas Unidades Escolares, Unidades de Educação Infantil e Educação Especial da Rede Pública Municipal.

✎ DECRETO N° 34.121, DE 12 DE JULHO DE 2011

Dispõe sobre a obrigatoriedade de divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e/ou do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro – IDERIO, nos estabelecimentos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

✎ RESOLUÇÃO SME N.º 1153, DE 26 DE AGOSTO DE 2011.

Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e as alterações estabelecidas pelo Decreto n.º 34.163, de 21 de julho de 2011 e dá outras providências.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1133, DE 16 DE MAIO DE 2011.

Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

✎ PORTARIA E/SUBG/CGG Nº 52, DE 8 DE SETEMBRO DE 2011.

Estabelece os critérios para Consulta à Comunidade Escolar para escolha da Direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

✎ PORTARIA E/SUBE/CED Nº 09 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011.

Estabelece critérios para a organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, para o ano letivo de 2012.

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1177 DE 12 DE JANEIRO DE 2012.

Altera do Anexo Único da Resolução SME nº 676, de 22/09/1999 (Regimento do CME/RJ).

✎ DECRETO Nº 35261 DE 19 DE MARÇO DE 2012.

Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

CORRELAÇÃO (Acréscimo) COM:

✎ RESOLUÇÃO SME Nº 1181 DE 04 DE ABRIL DE 2012.

Dispõe sobre a implementação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2012.

✎ DECRETO Nº 35602 DE 9 DE MAIO DE 2012.

Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME (criada, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire - E/EFP).

☞ RESOLUÇÃO SME Nº 1178, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012

Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências

☞ RESOLUÇÃO Resolução SME Nº 1.186 de 26 DE ABRIL DE 2012.

Altera a Resolução SME n.º 212 de 24 de agosto de 1984 e dá outras providências.

ANEXO A - SELEÇÃO DE CONTRATOS FIRMADOS ENTRE A PCRJ/SME/RJ E ENTIDADES PRIVADAS E CONSULTORIAS

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

DESPACHOS DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO.

EXPEDIENTE de 07/12/2011.

DIÁRIO OFICIAL de 8 de dezembro de 2011.

Processo nº 07/007062/2011.

- 1- Objeto: Assinatura de Revistas e Periódicos.
- 2 -Partes: PCRJ/SME e **Fundação Victor Civita.**
- 3- Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso Caput da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
- 4- Razão: **Assinatura de 10 Edições da Revista Nova Escola**
- 5- Valor: **R\$ 547.200,00** (quinhentos e quarenta e sete mil e duzentos reais)
- 6- Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7- Ratificação: Claudia Costin.

DESPACHOS DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO

EXPEDIENTE DE 27/10/2011

DIÁRIO OFICIAL de 31 de outubro de 2011

Processo nº 07/006805/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Booklook Editora** e Distribuidora de Livros Ltda.
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para atender aos alunos dos Projetos: Aceleração 2 e Autonomia Carioca.**
- 5) Valor: **R\$ 525.000,00** (quinhentos e vinte e cinco mil).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006808/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Editora Objetiva Ltda.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para acompanhar o material pedagógico de férias** destinados aos alunos da Rede Pública de Ensino.
- 5) Valor: **R\$ 1.406.000,00** (um milhão quatrocentos e seis mil).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006801/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Editora Objetiva Ltda.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para compor a biblioteca pessoal dos Professores e Auxiliares de Creches da Rede Municipal de Ensino.**
- 5) Valor: **R\$ 418.103,60** (quatrocentos e dezoito mil cento e três reais e sessenta centavos).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006803/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Saraiva SA Livreiros Editores.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para compor a biblioteca pessoal dos Professores e Auxiliares de Creches da Rede Municipal de Ensino.**
- 5) Valor: **R\$ 400.008,00** (quatrocentos mil e oito reais).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006810/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Casa da Palavra Produção Editorial Ltda.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para compor a biblioteca pessoal dos Professores e Auxiliares de Creches da Rede Municipal de Ensino.**
- 5) Valor: **R\$ 427.627,60** (quatrocentos e vinte e sete mil seiscentos e vinte e sete reais e sessenta centavos).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006784/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Goal Editora Ltda.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para atender os alunos do Projeto Autonomia Carioca.**
- 5) Valor: **R\$ 1.894.397,43** (hum milhão oitocentos e noventa e quatro mil trezentos e noventa e sete reais e quarenta e três centavos).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

Processo nº 07/006723/2011

- 1) Objeto: Aquisição de Livros
- 2) Partes: PCRJ/SME e **Pia Sociedade de São Paulo.**
- 3) Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 Inciso I da Lei 8666 de 21/06/1993 e suas alterações.
- 4) Razão: **Aquisição de livros para compor os acervos da Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares** da Rede Municipal de Ensino.
- 5) Valor: **R\$ 102.220,40** (cento e dois mil duzentos e vinte reais e quarenta centavos).
- 6) Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7) Ratificação: Claudia Costin

DESPACHOS DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO

DIÁRIO OFICIAL de 3 de maio de 2011

Processo nº 07/002099/2011

1. Objeto: Revisor de textos.
2. Partes: PCRJ/SME e **Claudia Maria Brum Arruda**.
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: **Serviço de revisor do material pedagógico** das unidades escolares da SME.
5. Valor: **R\$ 16.800,00** (dezesesseis mil e oitocentos reais).
6. Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Processo nº 07/002094/2011

Aprovo o Termo de Referência

Processo nº 07/002094/2011

1. Objeto: Revisor de textos.
2. Partes: PCRJ/SME e **Admar Branco Brandão**
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: **Serviço de revisor do material pedagógico** das unidades escolares da SME.
5. Valor: **R\$ 16.800,00** (dezesesseis mil e oitocentos reais).
6. Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Processo nº 07/002095/2011

1. Objeto: Revisor de textos.
2. Partes: PCRJ/SME e **Nelson Fernandes Brandão**.
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: **Serviço de revisor do material pedagógico** das unidades escolares da SME.
5. Valor: **R\$ 16.800,00** (dezesesseis mil e oitocentos reais).
6. Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

DIÁRIO OFICIAL de 05 de maio de 2010

DESPACHO DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO EXPEDIENTE
DE 03/05/2010

Processo 07/001661/2010

1. Objeto: Curso de Aperfeiçoamento Profissional
2. Partes: PCRJ/SME e **Elisa Lucinda Poesia Viva Ltda**
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25 inciso caput da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: **Viabilizar as apresentações do Workshop “Poesia na Escola- Escola Lucinda de Poesia Viva- Casa Poema”**
5. Valor: **R\$ 30.000,00** (trinta mil reais)
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Cláudia Costin

DESPACHO DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO

DIÁRIO OFICIAL de 08 de março de 2010

Expediente de 03/02/2010

***Processo nº 07/000513/2010**

1. Objeto: Assessoria técnica na área de educação e pedagogia
 2. Partes: PCRJ/SME e **JL Goldfarb Eventos Culturais**
 3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
 4. Razão: **Viabilizar a consultoria para o programa “Rio uma cidade de leitores”**
 5. Valor: **R\$ 194.000,00** (cento e noventa e quatro mil reais).
 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
 7. Ratificação: Claudia Costin
- *Omitido no DO de 04/02/2010

DIÁRIO OFICIAL DE 18 DE MAIO DE 2009

DESPACHOS DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO E DO SUBSECRETÁRIO DE
ENSINO

EXPEDIENTE DE 12/05/2009

*** Processo nº 07/201858/2009**

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
 2. Partes: PCRJ/SME e **Vânia Maria Rizzo Amambahy Santos**.
 3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** Artigo 25, Inciso I da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
 4. Razão: **Promover atividade de instrutora no curso Gestão Escolar para Diretores de Escolas Municipais do Rio de Janeiro**.
 5. Valor: **R\$ 4.592,00** (Quatro mil quinhentos e noventa e dois reais).
 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
 7. Ratificação: Álvaro Chrispino.
- * Omitido no D.O. de 12/05/2009

EXPEDIENTE DE 15/05/2009

Processo nº 07/202181/2009

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
2. Partes: PCRJ/SME e **Yvonne Bezena de Mello**.
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: **Promover atividade de capacitação** para coordenadores pedagógicos de escolas municipais do Rio de Janeiro e servidores dos níveis central / regional, com o tema *“Aplicação do Método Uerê-Mello em salas de aula, avaliação e sistematização, resultados esperados da metodologia Uerê-Mello e Estatísticas da Aplicação nos últimos anos”*.
5. Valor: R\$ 8.550,00 (Oito mil quinhentos e cinquenta reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Álvaro Chrispino.

Processo nº 07/202182/2009

1. Objeto: Treinamento de Pessoal
2. Partes: PCRJ/SME e **Eduardo Jorge Custódio da Silva**.
3. Fundamento: **Inexigibilidade de Licitação** – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: **Promover atividade de capacitação** para coordenadores pedagógicos de escolas Municipais do Rio de Janeiro e servidores dos níveis central / regional, com o tema **“Bases Neurofisiológicas do Aprendizado, transtornos neuropsiquiátricos da infância e da adolescência, transtornos do estresse e pós-traumáticos: influência no cotidiano escolar.”**

5. Valor: Valor: R\$ 8.550,00 (Oito mil quinhentos e cinquenta reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Álvaro Chrispino.

Processo nº 07/202183/2009

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
2. Partes: PCRJ/SME e **Evelyn Eisenstein**.
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: **Promover atividade de capacitação** para coordenadores pedagógicos de escolas municipais do Rio de Janeiro e servidores dos Níveis Central / regional com o tema: **“Crescimento, desenvolvimento, nutrição e maturação: equilíbrio vital e prevenção da violência e abusos – Avaliação das situações de risco”**.
5. Valor: R\$ 8.550,00 (Oito mil quinhentos e cinquenta reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Álvaro Chrispino.

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DE DESEMPENHO

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança

TERMO DE COMPROMISSO DE DESEMPENHO

Eu, Diretor da Escola Municipal [REDACTED]

em nome da comunidade escolar, assumo o compromisso de buscar o acréscimo de 12% (doze por cento) nos anos iniciais e de 13% (treze por cento) nos anos finais, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em 2009 em nossa Escola, equivalente a alcançar IDEB 4,5 nos anos iniciais e 3,4 nos anos finais, nos termos do Decreto nº 34.163, de 20 de julho de 2011, ou o índice total de um deles e no mínimo 50% (cinquenta por cento) do outro.

Comprometo-me, ainda, a assegurar a frequência, no dia estipulado para realização da Prova Rio, de pelo menos 80% (oitenta por cento) do total de alunos matriculados no 5º e 9º ano.

Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2011.

ANEXO C - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO



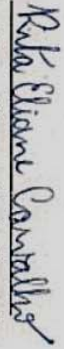
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação

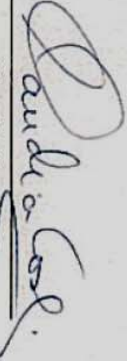
PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO

A Secretária Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e a Coordenadora Regional de Educação firmam o Pacto Carioca pela Alfabetização, comprometendo-se em emvidar esforços para alcançar as metas acordadas:

1. toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização;
2. toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1.º ano do Ensino Fundamental; e
3. toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2012.


Rita Eliane Clemente de Carvalho
 COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 DA ESUBEF 1.ª CRE


Claudia Costin
 SECRETÁRIA MUNICIPAL DE
 EDUCAÇÃO


Lúcia Helena Couto
 COORDENADORA GERAL DO
 ENSINO FUNDAMENTAL - MEC

ANEXO D - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
E/SUBE/CRE(0. . .) EM/CIÉP

PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO

O(A) Diretor(a) da E/SUBE/CRE (0. . .)
EM/CIÉP/CM/EDI.....
e o(a) Professor(a), matrícula
....., Regente da Turma firmam o Pacto Carioca
pela Alfabetização, comprometendo-se em envidar esforços para
alcançar as metas acordadas:

1. toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização;
2. toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental; e
3. toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 2012.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura do(a) Professor(a)

ANEXO E - TERMOS DE COMPROMISSO DO PACTO CARIOCA PELA ALFABETIZAÇÃO



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
E/SUBE/CRE(0. . .) EM/CIEP _____

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____
matriculado na turma _____ do _____º ano do Ensino Fundamental, assumo
o compromisso de que meu filho(a) não faltará às aulas neste ano. Sei que sua
presença é fundamental a uma boa alfabetização.

Comprometo-me também a acompanhar sua vida escolar, verificando
se fez as atividades e a conversar com ele sobre a escola.

Rio de Janeiro, 4 de agosto de 2012.

Assinatura do Responsável

RECORTAR.....