

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Jaqueline Marques Tavares de Oliveira

LENDO E ESCRREVENDO O AMANHÃ:
ideologias de “futuro” nas políticas educacionais da SME/RJ dirigidas aos “territórios
conflagrados”

Rio de Janeiro

2012

Jaqueline Marques Tavares de Oliveira

LENDO E ESCREVENDO O AMANHÃ:
ideologias de “futuro” nas políticas educacionais da SME/RJ dirigidas aos “territórios
conflagrados”

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Macedo Martins

Rio de Janeiro

2012

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

0481 Oliveira, Jaqueline Marques Tavares de
Lendo e escrevendo o amanhã: ideologias
de "futuro" nas políticas educacionais da
SEM/RJ dirigidas aos "territórios
conflagrados". / Jaqueline Marques Tavares
de Oliveira. - 2012.
99 f.

Orientador: Carla Macedo Martins

Dissertação (Mestrado Profissional em
Educação Profissional em Saúde) - Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio -
Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro,
2012.

1. Política Educacional.
2. Análise do Discurso. 3. Ideologia. 4.
Território. 5. Violência. 6. Futuro. I.
Martins, Carla Macedo. II. Título.

CDD 379

Jaqueline Marques Tavares de Oliveira

LENDO E ESCREVENDO O AMANHÃ:
ideologias de “futuro” nas políticas educacionais da SME/RJ dirigidas aos “territórios
conflagrados”

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 26/06/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Macedo Martins – FIOCRUZ / EPSJV

Prof.^a Dr.^a Marcela Alejandra Pronko – FIOCRUZ / EPSJV

Prof.^a Dr.^a Maria das Mercês Navarro de Vasconcelos – FIOCRUZ / Museu da Vida

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos – FIOCRUZ / EPSJV

Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues – UFF / FE

*Dedico este trabalho
à minha família,
meu porto seguro;
e aos meus alunos,
razão deste estudo.*

AGRADECIMENTOS

À professora Carla, pela orientação segura e paciente. Agradeço a dedicação e as palavras de incentivo.

À professora Mercês, que iniciou comigo os primeiros passos da pesquisa, apoiando e estimulando continuamente.

Aos meus companheiros do grupo de estudos do projeto “Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável”, pelas calorosas e produtivas discussões, que muito colaboraram para a realização desta dissertação.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado da EPSJV, companheiros nesta caminhada.

À minha mãe Zely, por ter me ensinado a valorizar a vida e a família e pelo investimento na minha formação.

Ao meu pai Lucas, pelo exemplo de vida que trago até hoje em minha memória e no meu coração.

Ao meu irmão Wellington, meu melhor amigo, com quem compartilho ideias, sonhos e planos.

Ao meu esposo Elias, companheiro de todos os momentos, pelo carinho e incentivo constante para chegar ao fim desta etapa.

Ao meu filho Lucas, meu maior tesouro, por ter me apoiado, mesmo nos momentos em que não pude estar perto dele.

*“Querido amiguinho do futuro espero que
você goste de minha cartinha e quero dizer
que o futuro de vocês seja melhor que o meu
porque o meu não é bom, mas é bem ruim!
Espero que você goste de minha cartinha e
que vocês façam o mundo de vocês um
paraíso, bem melhor que o meu e que vocês
sejam muito felizes.”*

*(Estudante de uma escola de Manguinhos -
8anos)*

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar o discurso produzido sobre o programa intitulado “Escolas do Amanhã”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), desde o ano de 2009. O programa se propõe garantir o “futuro” para crianças e jovens dos territórios ditos “conflagrados”, isto é, espaços urbanos violentos, por meio da educação. As políticas educacionais se associam, neste programa, com as ações de segurança, saúde e assistência, demonstrando o caráter focalizado dessas políticas, direcionadas aos locais “pobres e violentos”. Nossa análise visa identificar os processos ideológicos presentes na elaboração e efetivação dessas políticas educacionais, a partir da configuração atual da sociedade capitalista, buscando, assim, compreender suas contradições. Como processos ideológicos que condicionam as políticas educacionais contemporâneas, consideramos a “educação compensatória”, a “medicalização da educação”, a “patologização da pobreza e da língua” e os “territórios conflagrados”. Para analisar o programa em foco, foram considerados documentos oficiais, entrevistas e reportagens. A partir da análise, concluímos que a noção de “futuro” nas políticas educacionais do capital busca legitimar as relações sociais vigentes, reproduzindo os processos ideológicos mencionados. Desse modo, apontamos, por fim, que a educação para um “futuro” de fato para estas crianças e jovens, só existe se for direcionada para além da lógica da sociabilidade capitalista.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Análise do discurso; Ideologia; Território; Violência; Futuro.

ABSTRACT

This Master's thesis aims to analyze the discourse produced on the program called "Schools of Tomorrow," developed by the Municipal Education of Rio de Janeiro (SME / RJ), since 2009. This program aims to ensure a "future" for children and young people of the territories known as "embattled", that is, urban violence, through education. Educational policies are associated in this program with the actions of security, health care, demonstrating the narrow focus of these policies, directed at local "poor and violent" neighborhoods. Our analysis aims to identify the ideological processes present in the formulation and effective implementation of its educational policies, in the current context of capitalist society, trying to understand its contradictions on the basis of determinations of capitalism. As ideological processes that influence contemporary education policy, consider the "compensatory education", the "medicalization of education", the "pathologizing of poverty and language" and "embattled territories." To analyze the program in focus, were considered official documents, interviews and reports. From the analysis, we conclude that the notion of "future" in the educational policies of capital seeks to legitimize the current social relations. Thus, we point out, finally, that education for a "future" for these children and young people, exists only if directed beyond the logic of capitalist sociality.

Keywords: Educational Policy, Discourse analysis, ideology; Territory; Violence; Future.

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável
COC	Casa de Oswaldo Cruz
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
INEP	Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROALFA	Programa de Alfabetização, Documentação e Informação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 BREVE MEMORIAL DO TEMA	11
1.2 OBJETO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO	19
2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA	19
2.2 O CAPITAL HUMANO E O CAPITAL SOCIAL	23
2.3 O NEOLIBERALISMO	26
2.4 A TERCEIRA VIA	30
3 O “FUTURO” NAS POLÍTICAS DO CAPITAL: A “EXCEÇÃO” COMO IDEOLOGIA	37
3.1 “EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA”	37
3.2 “MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO” E “PATOLOGIZAÇÃO DA POBREZA”	40
3.3 “PATOLOGIZAÇÃO DA LÍNGUA”	43
3.4 “TERRITÓRIOS CONFLAGRADOS”	46
4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DO DISCURSO DO CORPUS DOCUMENTAL	51
4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO – O PROGRAMA “ESCOLAS DO AMANHÃ”	51
4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DO DISCURSO DO CORPUS DOCUMENTAL	58
5 ANÁLISE DO PROGRAMA “ESCOLAS DO AMANHÃ”	66
5.1 TEMPO INTEGRAL	67
5.2 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES	72
5.3 SALAS DE SAÚDE	75
5.4 CIENTISTAS DO AMANHÃ	76
5.5 ESCOLA 3.0 E INFORMÁTICA COM INTERNET BANDA LARGA	78
5.6 SALAS DE LEITURA	79
5.7 TERMO DE COMPROMISSO ESCOLAR	80
5.8 RESULTADOS DO PROGRAMA	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

REFERÊNCIAS	90
ANEXO A - LISTA DAS “ESCOLAS DO AMANHÃ”	94
ANEXO B - DECRETO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA BAIRRO-EDUCADOR....	98

1 INTRODUÇÃO

*"Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes."
(Paulo Freire)*

1.1 BREVE MEMORIAL DO TEMA

Caminhando pela rua que dá acesso à estação de trem dentro da comunidade de Manguinhos, no Rio de Janeiro, e olhando para a vida ao redor, é possível conectar o pensamento às “questões sociais” ali explícitas. De um lado, as diversas e pequenas moradias, crianças descalças e sem camisa, brincando ao lado de um lixão, onde urubus se alimentam de restos e catadores de lixo tentam encontrar objetos que possam garantir algum trocado para sua sobrevivência, ou quem sabe, para sustentar seus vícios. Perto dali, um “valão” que exala um cheiro bastante desagradável. Cenas com as quais nos acostumamos. Mas não devíamos. Como Marina Colasanti, escritora, certa vez escreveu: “a gente se acostuma, mas não devia.”

Do outro lado da estação de trem, cercados por um longo muro, pesquisadores, professores, estudantes, profissionais de saúde, profissionais diversos, moradores locais e pessoas de outras localidades, fazem parte do dia a dia da Fundação Oswaldo Cruz. Do alto da passarela da estação, que divide os dois lados, vê-se obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento): casas sendo destruídas e moradores observando, sentados nas calçadas das moradias que ainda permanecem de pé. Observam suas vidas passarem, enxergam através do caos, uma ponta de esperança. Ou talvez não. Cenas cotidianas, cenas cariocas, cenas brasileiras.

Na mente de quem assiste essas cenas, ficam marcadas as diferenças entre um lado e o outro da estação: realidades diferentes e tão próximas mas ao mesmo tempo, tão distantes... Se pensarmos em um dos símbolos do capitalismo, uma moeda, lembramos que ela tem dois lados. No capitalismo, também podemos observar as duas faces da mesma “moeda”: de um lado, o que vemos é uma pequena parte da população, os donos do dinheiro e seus representantes. Já do outro lado da “moeda”, temos uma população excluída de seus direitos: ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, à vida. Essa é a população brasileira, que vive explorada, vendendo sua força de trabalho.

As dualidades aqui citadas, riqueza-pobreza, explorador-explorados, fazem parte da realidade social do mundo capitalista. Por isso, pretendemos, neste estudo, partir da compreensão das características principais desse modo de produção da existência humana, analisando como os interesses capitalistas determinam as políticas educacionais no Brasil.

Contudo, tão importante quanto analisar tais políticas e compreendê-las no contexto sócio-político-econômico atual é vislumbrar as possibilidades de futuro - uma educação emancipatória, que possa transformar a sociedade capitalista vigente. Paulo Freire, ao falar dos limites da prática educativa, afirmou: “falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido dessa transformação.” (Freire, 2001, p.53)

Parto do cenário de Manguinhos porque minha trajetória pessoal e profissional foi decisiva na escolha do objeto de estudo desta dissertação. É um desafio cada vez maior trabalhar como professor na rede pública de educação no Brasil, em especial nas escolas localizadas nas áreas chamadas “violentas”, onde os conflitos armados são constantes e tornam-se parte do dia a dia da comunidade escolar. Entretanto, mesmo enfrentando condições de trabalho muito complicadas, fator condicionante de adoecimento de professores, funcionários e de alunos, é necessária a busca de meios de encarar essa realidade e tornar possível educar nessas localidades. E uma das formas que encontrei para esse desafio foi buscar fundamentos teóricos para a minha prática em sala de aula.

As angústias diárias transformaram-se em estímulo para que voltasse a estudar e buscasse, se não respostas definitivas para a situação, pelo menos explicações viáveis para meus questionamentos e minhas indagações. Compreender a sociedade é um caminho inicial a ser percorrido pelo pesquisador, com vistas a entender os fenômenos não só em sua aparência, mas na sua essência, com todas as contradições existentes e possíveis de serem apreendidas. E, nessa relação pesquisador-objeto-teoria, possibilitar entender o que está nas entrelinhas, o que está dito e o que não está dito, e por que está dito ou não dito.

Os fatos que observava na realidade do chão da escola, agora à luz da teoria, tomam outras perspectivas, abrem-se para as múltiplas determinações do real, que vão tornando essa realidade na forma em que se apresenta hoje: escola pública, comunidades carentes e violentas, alunos que pouco aprendem, professores que adoecem, políticas educacionais que pretendem não só garantir o direito de todos os brasileiros à educação, mas que revelam uma gama de interesses diversos, principalmente econômicos, estreitamente ligados ao modo de produção capitalista. Políticas que, lidas ao pé da letra, parecem eficazes, porém, lidas

atentamente, a partir de uma fundamentação teórica, deixam transparecer as ideologias ali existentes e revelam para quem essas políticas são realmente eficazes: para um não-futuro.

Diante da influência direta da minha trajetória pessoal e profissional na escolha do objeto de estudo, considero de suma importância descrevê-la brevemente, ainda na introdução deste trabalho. Os caminhos que trilhei até chegar ao curso de mestrado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), escola também situada em Mangueiras, e os caminhos que ainda tenho a trilhar, trabalhando em busca de uma sociedade mais igualitária.

Pode parecer muito fácil escrever sobre a própria vida, seja em termos pessoais ou sobre a sua trajetória profissional, mas na verdade é uma tarefa bastante difícil. Primeiro porque nas nossas memórias tudo parece bem entrelaçado, relações pessoais e profissionais se misturam. Afinal, me humanizo por meio de meu trabalho, imersa em relações sociais.

Quando era bem pequena, com mais ou menos 5 ou 6 anos de idade, lembro que gostava muito de desenhar. No entanto, fui aos poucos sendo tomada pela curiosidade e pelo encanto das histórias guardadas nos livros, nos contos de fadas principalmente. Com 9 ou 10 anos, já era uma leitora bastante voraz, não só de literatura, mas de outros tipos de textos, pois estava ávida por conhecimentos e por me apropriar do mundo. Assim, através da leitura, fui me apropriando do legado construído pela humanidade.

É curioso, e gostaria de destacar, que venho de uma família humilde, com pais não leitores, mas que sempre valorizaram a educação de seus filhos. Não consigo me recordar de onde partiu esse interesse pelas histórias, mas me lembro muito bem de minhas idas e vindas à casa de minha tia, onde ficava escolhendo os livros que levaria para casa para ler: literatura ou enciclopédia, ora um, ora outro. Sentava em um cantinho da casa e viajava nessas leituras, que me levavam a lugares desconhecidos e inexplorados. Ria, chorava e me indignava com certas personagens dos textos lidos. Acredito que essa minha paixão pela leitura e pelo conhecimento foi a minha primeira experiência educativa, num abrir e fechar de livros.

Nunca sonhei em ser professora, a profissão veio meio que por acaso. Terminei o então chamado “segundo grau científico” muito jovem, com 16 anos, em escola pública, e não me sentia preparada para enfrentar o vestibular, apesar de sempre ter obtido boas notas. Também não tinha condições financeiras para cursar um pré-vestibular. Então, minha mãe me aconselhou: você poderia fazer o curso Normal, porque assim você vai ter pelo menos uma profissão. Decidi seguir o conselho dela e me matriculei no curso Normal por mais dois anos. No último ano do Normal, prestei o vestibular para o curso de Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e passei. No primeiro ano de faculdade, trabalhava de dia (como recepcionista) e estudava à noite, como muitos jovens faziam e fazem até hoje.

No final de 1994, fiz o concurso para o magistério de 1º segmento da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e fui aprovada. Comecei a trabalhar em uma escola na comunidade de Manguinhos, em março de 1995, localizada em uma região bem próxima da minha moradia, escola em que trabalho até hoje. Tem início, então, minha trajetória na educação pública, e meu compromisso com as crianças e jovens dessa localidade.

A minha primeira turma nessa escola já me mostrou um pouco da realidade que iria enfrentar na rede pública: crianças com 7, 8 e 9 anos de idade que nunca tinham estudado, e não sabiam “nem pegar no lápis”, cursando a classe de alfabetização. Terminado o ano, não consegui alfabetizar toda a turma, e isso me angustiou demais. Várias colegas, professoras mais antigas na escola e mais experientes, tentaram me tranquilizar, dizendo que com elas acontecia o mesmo há vários anos. Alfabetizei muitas crianças, trabalhei com alfabetização por algum tempo, mas o incômodo continuava guardado: por que não consigo bons resultados com todos? Tal situação sempre me incomodou enormemente.

Todas as escolas municipais têm um espaço de promoção da leitura e de formação de leitores, chamado Sala de Leitura. Como já afirmei antes, sempre tive paixão por leitura e quando surgiu a oportunidade de trabalhar na sala de leitura da escola, aceitei e dinamizei este espaço por cerca de 7 anos. Nesse período, pude compartilhar com as crianças, com os professores e até com os responsáveis, leituras que me comovem e que também os comoveram.

Algumas lembranças desse trabalho fazem parte dos elementos que trago para a minha reflexão na pesquisa do mestrado. Uma professora da escola certa vez, em uma reunião pedagógica, disse que um aluno dela comentou que o espaço da escola preferido por ele era a sala de leitura. Ela, então, indagou qual era o motivo dessa preferência e ele disse que durante as leituras ele podia esquecer um pouco dos problemas do dia a dia e que entrava no mundo da imaginação e da fantasia. Um mundo paralelo e muito melhor que o real.

Lembro de uma atividade com os responsáveis em que realizei a leitura compartilhada de um livro chamado “Jeremias aprende a ler”, de Jo Ellen Bogart, em que um idoso decide aprender a ler e não mede esforços para tal. No final da leitura, eu me emocionei por lembrar de meu avô, que era analfabeto, e que se sentia triste por isso. Ouvi relatos de várias mães e avós presentes que falaram sobre alguém da família que era analfabeto e também se emocionaram muito. Educar é aprendermos uns com os outros, em diversas relações: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. (Freire, 1996, p. 84)

Em 1997, atuei no Programa de Alfabetização, Documentação e Informação – PROALFA – programa de extensão da UERJ que desenvolve projetos na área de alfabetização de jovens e adultos. Foi uma experiência muito importante e gratificante poder trabalhar com idosos da comunidade da Mangueira, alguns já alfabetizados e outros em processo de alfabetização. Esse trabalho permitiu o aprofundamento de reflexões, discussões e práticas em alfabetização e letramento, com o intuito de permitir o acesso de todos à leitura e à escrita. Aprendi talvez muito mais que ensinei. Como afirmava Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1987, p.13)

Terminada a minha graduação em Letras, em 1998, fiz concurso para ingressar no magistério estadual, e em março de 2002 comecei a lecionar Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio. Tarefa bastante diferente ensinar e dialogar com jovens e adultos no ensino noturno, a grande maioria já inserida no mercado de trabalho. A força de vontade tem de ser maior que as dificuldades que esses alunos enfrentam para estudar: o cansaço, o desânimo, filhos pequenos, moradia em comunidades violentas, situação que muitas vezes não permitia que saíssem muito tarde do colégio.

Em minhas aulas nessas turmas, buscava sempre dialogar com os alunos sobre questões da sociedade, analisando a conjuntura política, econômica e social brasileira. Compreender os textos e debatê-los significava muito mais para esses jovens e adultos trabalhadores, a maioria deles oriundos dos cursos supletivos, do que aprender o que é um substantivo ou um objeto direto. Considero importante aprender a estrutura e o funcionamento da língua, porém é preciso primeiramente, ler e compreender bem um texto, tarefa que muitos desses alunos não conseguiam realizar plenamente.

Com todas as dificuldades enfrentadas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, foram 8 anos de trabalho dedicados à busca de uma formação crítica. Em 2010, passei em concurso público do Colégio Pedro II para ser professora do 1º segmento do Ensino Fundamental. Esse novo espaço de trabalho ocupou o lugar do magistério estadual. Nesta instituição, os alunos têm aulas de Literatura desde o 1º ano desse segmento, e comecei a trabalhar com essa disciplina no Colégio. Nesses dois anos de trabalho, pude constatar a importância que não só a Literatura, mas também as disciplinas de Artes e Educação Musical têm na formação dos estudantes. Sinto muita alegria em poder compartilhar com as crianças minha paixão pela leitura e pela literatura, proporcionando uma formação mais completa, mais humana, desde a mais tenra idade.

Na escola, temos a oportunidade de nos relacionarmos com pessoas e outras instituições que buscam influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos e enriquecer a prática docente. Pude participar de uma experiência extremamente positiva com a Fiocruz, por meio do Museu da Vida. Fazer parte do “Projeto Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável” foi fundamental para o enriquecimento do meu trabalho pedagógico e, principalmente, para a minha formação acadêmica. Desde o término do curso de Letras, em 1998, não procurei mais o meio acadêmico, curso de especialização ou mestrado, seja por falta de tempo, seja por estar meio desmotivada para estudar. Entretanto esse projeto, do qual comecei a participar em 2008, mexeu com a minha motivação e me fez voltar a estudar. Ingressei, em 2010, no mestrado da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Faz parte do trabalho desenvolvido no “Projeto Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável” um grupo de estudos formado por educadores de museus, universitários e professores da escola pública, principalmente os da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que trabalham em escolas do entorno da Fiocruz. Esses educadores desenvolvem ações educativas, estudos e pesquisas que visam a construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida a reflexão coletiva realizada no contexto do trabalho colaborativo entre museus e escolas públicas de seu entorno (especialmente entre o Museu da Vida/COC/Fiocruz e escolas municipais de seu entorno). O grupo é composto por educadores que investem tempo, fora do seu horário de trabalho, em estudos coletivos sobre a relação entre educação formal e educação não formal, promoção e produção social da saúde em territórios socialmente vulnerabilizados. Faço parte desse grupo de estudos desde seu início em 2009 e para ele tenho levado os resultados de meus estudos no mestrado e participo da construção coletiva de conhecimentos e de outros produtos voltado para a promoção e produção social da saúde em Manguinhos e de outros territórios como este.

Dentro desse contexto de ação e reflexão, em dezembro de 2011, tomei posse no Conselho Gestor Intersetorial de Saúde em Manguinhos, no qual represento os trabalhadores da educação da região. Dentre as atribuições desse conselho, a mais importante é buscar a efetivação de uma gestão democrática de saúde nesse território que garanta o acesso e o acolhimento dos usuários do SUS, com qualidade. Como educadora desse local, estarei atenta às necessidades e às demandas das escolas, que são muitas.

Enfim, minha trajetória pessoal e profissional foi decisiva para a escolha do objeto desta dissertação: analisar o discurso produzido tanto na elaboração das políticas educacionais direcionadas aos “territórios conflagrados”, quanto em sua efetivação, visando identificar os

processos ideológicos presentes nas referidas políticas, que pretendem, através da educação, possibilitar o “futuro” para os estudantes dessas localidades.

1.2 OBJETO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

As políticas educacionais brasileiras têm sido analisadas do ponto de vista crítico, por diversos autores (Saviani, 2007; Frigotto, 2001; Neves, 2005 e 2010; Soares, 1986). Tais estudos têm indicado a atual configuração dessas políticas, demonstrando o caráter focalizado, reprodutivo e compensatório das mesmas. Apontam, também, a relação direta entre as políticas nacionais e internacionais, como uma característica do “capitalismo mundializado”, em que o direcionamento político-ideológico dos países “centrais” aos países “periféricos” é verificado.

Em particular, as análises das políticas brasileiras indicam, ainda, processos ideológicos que poderíamos denominar “patologização da pobreza”, “patologização da língua” e “medicalização do espaço escolar”. Esses processos se relacionam com a noção de “futuro” e de “inclusão” das chamadas crianças “carentes”. Hoje, esses processos ideológicos se articulam com um discurso de segurança pública, em que os locais ditos violentos, os chamados “territórios conflagrados”, tornam-se objeto central de políticas educacionais, sociais e assistenciais.

Articulando, desse modo, os processos ideológicos e o discurso de segurança pública, algumas políticas educacionais são implementadas nas escolas localizadas nesses territórios “violentos”, visando um “amanhã” para as crianças e jovens que neles vivem.

Assim, a presente dissertação busca analisar o discurso produzido sobre o Programa intitulado Escolas do Amanhã, desenvolvido pela SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro). Tal programa tem como objetivo garantir um “futuro” para as crianças que estudam nas escolas localizadas em regiões consideradas violentas do município do Rio de Janeiro, ou seja, nos territórios ditos “conflagrados”.

Tomamos como ponto de partida o seguinte problema: qual é o discurso produzido em relação ao Programa “Escolas do Amanhã”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro? Esse problema se desdobra em questões como: o que são as “Escolas do Amanhã”? Em que contexto sócio/econômico/político/educacional essas escolas estão inseridas?

Para empreender a análise, organizamos esta dissertação em seis capítulos. Considerando que o primeiro é a introdução deste trabalho, apresentamos, a seguir, os demais capítulos.

O capítulo 2 tem como objetivo discutir as relações atuais entre educação e capitalismo. Assim, as determinações do capital nas políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, efetivadas através da ação do Estado brasileiro neoliberal, constituem nosso principal objeto nesse capítulo.

O capítulo 3 desdobra o capítulo 2, abordando processos e noções específicos das políticas de educação e saúde sob o capital: educação compensatória, medicalização da educação, patologização da pobreza, patologização da língua e “territórios conflagrados”. Consideramos que tais processos e noções são indispensáveis para a compreensão da produção ideológica das políticas educacionais e, em particular, do programa objeto desta dissertação.

No Capítulo 4, realizamos a delimitação do objeto de estudo. Apresentamos, brevemente, as atuais políticas educacionais da SME/RJ e o Programa Escolas do Amanhã. Neste capítulo, abordaremos também o referencial teórico-metodológico que embasa a análise.

Analisar as ações e os primeiros resultados do programa Escolas do Amanhã é o objetivo do Capítulo 5, buscando compreender as múltiplas determinações nas relações sociais produzidas e reproduzidas pelo programa.

Por fim, nas considerações finais, discutiremos, a partir dos resultados de nossa análise, os limites e as possibilidades de uma educação que possa, realmente, apontar um futuro para nossas crianças e jovens, para além da lógica da sociabilidade capitalista.

2 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Quais são as características principais do capitalismo como modo de produção da existência humana? Esta é uma questão fundamental para compreender os sentidos das políticas educacionais atuais.

Paul Singer (1996) define capitalismo como “sistema sócio-econômico em que os meios de produção são propriedade privada duma classe social em contraposição a outra classe de trabalhadores não-proprietários” (p.7). Apesar da definição aparentemente simples, o autor considera importante uma compreensão mais efetiva do termo. Para Singer, no capitalismo, existe uma “tendência de transformar tudo o que é desejável em objeto de comércio” (p.8). Desse modo, tudo o que supostamente desejamos pode ser comprado, se transforma, portanto, em mercadoria.

Ainda de acordo com Singer, “uma das características do capitalismo é o capital” (p.8), valores que serão investidos visando o lucro, e que pressupõe um ‘mercado’ que se encarrega de movimentar esse capital através da necessidade ‘virtual’ ou ‘real’ dessas mercadorias. Na busca incessante pelo lucro, os capitalistas não se preocupam com valores, sejam ambientais, sejam os ditos sociais, mercantilizando a vida.

Singer discorre ainda sobre outras características do capitalismo: economia de mercado; existência de uma classe trabalhadora desprovida dos meios necessários para a produção em oposição à classe detentora desses meios; trabalho alienado pela troca de trabalho por um salário; os riscos e as incertezas do mercado em função da necessidade de inovar para ser competitivo; e redução dos custos para obtenção de maior lucro e desemprego estrutural. Finalmente, Singer chega à “essência” do capitalismo:

“Visto tudo isso, qual é a essência do capitalismo? É a corrida generalizada atrás do dinheiro, é a competição cega das empresas no mercado, é a invenção de novos produtos, é a caça, pelos consumidores, do que “vai ser moda”, é a incessante mudança de processos e o sucateamento de homens e máquinas. É o trabalho alienado de muitos, subordinado às ordens do capital agindo às cegas e que, ao agir assim, ora cria progresso, ora crise, ambos inadvertidamente.” (Singer, 1996, p.11)

De acordo com o autor, o capital age “às cegas”, visando o lucro máximo, não se importando com as possíveis conseqüências desse comportamento e vivendo momentos de desenvolvimento, expansão e crise. Assim, o capitalismo é um modo de produção social que

tem como uma de suas características o desenvolvimento econômico cíclico marcado por etapas ou fases: ascensão, auge (*boom*), declínio (crise), depressão e recuperação.

Ou seja, a essência do capitalismo é a busca incessante pelo dinheiro, pelo lucro, através de um mercado de livre concorrência, que ignora os custos ecológicos, a dignidade humana e o essencial para a sobrevivência da espécie. Aspectos essenciais da vida humana, como educação e saúde, são mercantilizados e as pessoas são manipuladas e dirigidas pelo capital. A crise do sistema capitalista se agrava continuamente, situação que só pode ser superada através de uma nova forma de sociabilidade que supere a desigualdade estrutural, conforme aponta Mézáros:

“Como a desigualdade estruturalmente imposta é a característica definidora mais importante do sistema do capital, sem a qual ele não poderia funcionar nem um só dia, torna-se necessária a instauração de uma mudança estrutural fundamental para produzir uma alternativa substantivamente igual como única forma futura viável para o controle sociometabólico da humanidade. Além disso, não pode estar em jogo nenhum objetivo mais elevado para os seres humanos do que garantir e salvaguardar a sobrevivência e o avanço positivo da humanidade, a possibilidade de instituir uma ordem humanamente satisfatória de igualdade social substantiva que, nas atuais circunstâncias, não é uma possibilidade abstrata, mas uma necessidade vital.” (Mészáros, 2009, p. 112)

Uma das questões centrais à reprodução da sociabilidade capitalista é a ideologia. Para Chauí (1980):

“Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia.” (Chauí, 1980, p.8)

Assim, para a autora, os homens em suas relações sociais, instauram um modo de sociabilidade, que nem sempre é o modo escolhido por eles, e procuram mantê-lo através de instituições determinadas como a família, a escola, a igreja, a imprensa, etc., possibilitando a reprodução das relações sociais instauradas pela classe dominante.

Diante disso, a escola pode representar um dos papéis reservado a ela pela ideologia dominante: permitir que algumas idéias, como a perspectiva de que a escola pode possibilitar a superação da desigualdade inerente ao capital, sejam realidade para a instituição e para a sociedade. Na verdade, a educação pode contribuir para diminuir a desigualdade, mas não é através dela que a mesma pode ser superada. Isso ocorre porque a desigualdade não é “superável” no capitalismo, é condição para que o mesmo se reproduza. Em outras palavras, a educação pode transformar vidas e possibilitar um futuro, porém, através da dominação

ideológica, os capitalistas acabam dissimulando seus verdadeiros interesses: a permanência das relações sociais vigentes.

Contudo, se a ideologia pode interferir nas relações de poder, seja através de algumas instituições ou de outras maneiras, existem modos de lutar contra essa dominação, visando transformar tal situação. Cardoso (2007) tratou de estudar a dominação e o contraponto à dominação, possibilitando encontrar algumas formas de resistência. Segundo ela, “as relações sociais construídas pelo capital se estabelecem, se mantêm e se reforçam por meio de múltiplos mecanismos de dominação: seja através de diferentes tecnologias de poder, ou da ideologia (...) ou da repressão.” (p. 17). De acordo com Cardoso, o capitalismo, nos nossos dias, produz uma nova realidade social em que a dominação ideológica apresenta-se sobre todo o real, tornando-se total. Mediante esse controle, a autora “qualifica essa situação como de dominação social totalitária da ideologia, em que a ideologia se confunde com o real e funda a dominação, que percorre todos os campos e todos os espaços sociais. Uma situação como essa torna extremamente difícil se opor, participar da luta ideológica por oposição e construir resistências.” (Cardoso, 2007, p. 17)

Essa fala chega a carregar um certo tom de pessimismo em relação à total dominação ideológica, porém, mais adiante, afirma que, mesmo com essa dominação cada vez mais forte, a dominação produz resistência, e “essa possível resistência sempre está ligada à luta de classes, porque a ideologia dominante é sempre incompleta, histórica, contraditória e é parte das lutas de classe.” (Cardoso, 2007, p.24)

Essa perspectiva histórica que permite analisar as contradições que compõem a realidade é fundamental para que se perceba a complexidade existente na sociedade e nas suas instituições. Assim, pode parecer um paradoxo, mas a mesma escola que permite a reprodução da sociedade capitalista tem a possibilidade de combatê-la. Se, por um lado, pode atuar como força de conformação social, por outro lado, surge como força de emancipação dos trabalhadores. Para tal, é necessário formar sujeitos comprometidos com a transformação das relações sociais vigentes, visando uma sociedade mais justa e igualitária, na luta pela superação das relações sociais capitalistas.

É perfeitamente possível afirmar, diante das questões aqui apresentadas, que a ideologia perpassa a sociedade capitalista e que é necessária uma prática social transformadora dessa realidade. Em relação à escola, Severino (2007) afirma que, para acontecer uma verdadeira transformação na educação, ela precisa atuar contra a ideologia dominante:

“Educar contra-ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real.” (...) “A escola caracteriza-se, pois como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa se tornar efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhe forma real.” (Severino, 2007, p.314)

Enfim, para que o professor possa educar contra-ideologicamente e colaborar para a transformação da realidade, é necessário que ele compreenda o que é ideologia e também outros conceitos essenciais para repensar a sua prática e poder modificá-la. Ou seja, é preciso que o educador assuma a condição de intelectual, comprometido com a transformação social. Desse modo, a produção teórica só terá sentido se for realizada sobre a prática, visando transformá-la.

A ideologia dominante propaga idéias ilusórias, que são tomadas como verdades. Hoje, uma delas é a de que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Entretanto, na sociedade capitalista, o conhecimento não está ao alcance de todos. Somente uma pequena parcela da população tem acesso ao conhecimento, característica de uma sociedade em que o “capitalismo mundializado” (Chesnais, 2003) impera e dita as “regras do jogo social”. Além disso, o conhecimento por si não supera a desigualdade, se as relações sociais materiais a mantêm e a reproduzem.

Segundo Frigotto (2001, p. 37), “o capital desregulamentado e mundializado concentra nas mãos de um número cada vez menor de grupos econômicos o conhecimento, a tecnologia, a riqueza e o poder sobre a vida humana.” Diante dessa afirmação, fica evidente que, nesta sociedade, o conhecimento está nas mãos de poucos, e mais que isso, ele é controlado por essa pequena parcela da humanidade. “A produção do conhecimento, a produção da ciência, qualquer produção, é produção humana e ela vem com a marca objetiva e subjetiva da sua produção.” (Frigotto, 2007, p.141). Diante dessa afirmação, podemos questionar a “neutralidade da ciência”, pois, ainda segundo ele, a produção da ciência não é neutra, porque é produção humana, expressão das relações sociais históricas vivenciadas pela humanidade.

“Por isso, pode existir o determinismo social, mas o que seria o determinismo social? Seria uma análise abstrata da compreensão da ciência e da tecnologia por um poder sem análise das forças e das relações de classes, da relação de poder que está sendo excluída. Aí, sim, o determinismo social é o da visão neoliberal do papel da ciência e da tecnologia; o determinismo social é a expressão da sociedade do conhecimento. Isso, sim, é a forma do determinismo social na leitura da ciência. O exercício que estou fazendo aqui é exatamente ao contrário, tentando mostrar que não existe um determinismo social, mas existe uma disputa teórica, ideológica, o tempo todo, na produção e apropriação do conhecimento.” (Frigotto, 2007, p.141)

Nessas poucas linhas, o autor discorre sobre o processo de produção da ciência em uma sociedade capitalista e como este fazer está impregnado de ideologias. Não é interessante para o capital que a população se aproprie do conhecimento, principalmente o científico, porque através dessa apropriação, essa classe pode se rebelar e colocar em risco a perpetuação do poder burguês. O saber permitido ao trabalhador é apenas aquele que possa capacitá-lo ao trabalho, formando mão-de-obra produtiva, tão importante para a reprodução do capital. Diante disso, diversas ideologias são propagadas neste início de século XXI, com a intenção de conformar a população a essa nova sociabilidade instaurada pelo capitalismo, como já apontamos aqui.

Por fim, esvazia-se o caráter de luta por uma nova sociedade, negando-se a possibilidade de mudança. Assim, na perspectiva da ideologia dominante, a única possibilidade para os trabalhadores é a da reforma da sociedade capitalista, possível através de ações políticas como o capital humano, o capital social, o neoliberalismo e a Terceira Via.

2.2 O CAPITAL HUMANO E O CAPITAL SOCIAL

Neste item, discutiremos a importância das ideologias do “capital humano” e do “capital social” na relação entre educação e capitalismo. Essas teorias, principalmente após os anos 90, vêm sendo atualizadas e “rejuvenescidas” para atender às novas demandas da sociedade capitalista. Passemos, então, a apresentar cada um desses conceitos, observando suas modificações ao longo do tempo.

Gaudêncio Frigotto, em seu estudo clássico sobre a teoria do capital humano, intitulado *A produtividade da escola improdutiva* (Frigotto, 2001), destaca que, para a referida teoria, “a educação potencializa trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico” (Frigotto, 2001, p. 136).

Frigotto (p. 135, 2007) afirma que existe uma formação profissional das massas de trabalhadores, que não qualifica os jovens e muito menos os prepara para “os desafios do mundo do trabalho e da produção e, menos ainda, na sua formação política e cultural”, bem diferente da formação que é oferecida aos jovens que não pertencem à referida classe.

As políticas educacionais, elaboradas pelos intelectuais orgânicos¹ da classe dominante, são direcionadas para formar a classe trabalhadora de acordo com os interesses do

¹ De acordo com Gramsci, intelectual orgânico é aquele que possui um compromisso ético-político com a classe ou grupo ao qual pertence; desempenha um papel social específico, papel de “construtor, organizador, educador permanente”. (Gramsci, apud Semeraro, 2006, p.135)

capital. A questão da dualidade é perceptível aqui: para os filhos das classes dominantes, uma educação que permite ampliar os horizontes intelectuais e culturais, formando os novos dirigentes. Para os filhos dos trabalhadores, uma educação “rasa”, uma formação que permita produzir braços fortes e mentes ágeis para o trabalho, perpetuando a relação de dominação. Porém, a forte presença da ideologia dominante dissimula os verdadeiros interesses burgueses.

A “teoria do capital humano” se inscreve nesse contexto. De acordo com essa teoria, desenvolvida por Theodoro Schultz, entre as décadas de 60 e 70, se um indivíduo investe em sua educação ou uma nação faz investimentos na educação de sua população, certamente obterá retornos futuramente. Desse modo, Schultz buscava explicar o aumento na produção que vinha ocorrendo. Assim, capital humano definido pelo seu criador “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros.” (Frigotto, 2001, p. 41)

Através da teoria do capital humano, Schultz também buscava explicar os motivos do atraso econômico de certos países e a desigualdade cada vez maior entre nações e entre grupos sociais e os indivíduos que deles fazem parte. Assim, Gaudêncio Frigotto destaca dois pontos de vista importantes dessa teoria: o macroeconômico, em que “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico”; e o microeconômico, que “constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.” (Frigotto, 2001, p. 41)

A desigualdade social, vista pela perspectiva da teoria do capital humano, não é uma questão estrutural do sistema capitalista, mas sim uma situação passível de ser, se não revertida, minimizada, a partir da qualificação dos trabalhadores, significando aumento na produção e garantia de maior renda para esses trabalhadores, possibilitando a ascensão social dos mesmos, e diminuindo a desigualdade social e o atraso econômico do país que investe em educação.

Segundo Pereira, “A idéia do capital humano (...) – o homem como recurso e a educação dos trabalhadores da saúde como insumo da mão-de-obra – ganha roupagem nova ao chegar aos anos 1990, e já neste início de século XXI” (Pereira, 2008, p. 409). O capitalismo se atualiza hoje através da “reestruturação produtiva” e da “acumulação flexível”,

propagando ideologias como sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade, que dão consistência e ajudam na inserção no “novo cenário” do capital.

Assim, o trabalho produtivo pode ser potencializado através de uma formação que possa oferecer maior “competência” ao trabalhador, formando-o para a “empregabilidade”, noção que surge para conformar a classe trabalhadora no sentido de buscar as “competências” exigidas pelo mercado, supostamente aumentando as chances na disputa por um emprego.

Na ressignificação do conceito de capital humano, destacamos a importância da noção de “empregabilidade” como “a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho” (Pereira, 2008, p.409). Portanto, a educação, mais especificamente a educação profissional, torna-se responsável por qualificar esse trabalhador e torná-lo competente e competitivo no mercado de trabalho: educá-lo para a empregabilidade, adequando-o à dinâmica capitalista atual.

Conforme afirmamos no início deste item, nos anos 90, os ideólogos do capital, mediante o aumento da pobreza e da “exclusão social”, conseqüência direta das políticas neoliberais implantadas nessa década, precisaram “rejuvenescer” a teoria do capital humano, incorporando elementos da teoria do “capital social” (Motta, 2008, p.550).

Com o crescimento do contingente de pobres, em escala mundial, aumentou o risco de desestabilização econômica e política dos países centrais. Diante dessa ameaça, foram definidas políticas sociais capazes de gerar “capital social”, necessário ao “desenvolvimento humano”, promovendo o “desenvolvimento social” (Motta, 2008).

Nesse contexto, não basta somente investir em capital humano, mas também em capital social, conforme nos mostra Motta:

“Em meados da década de 1990, os intelectuais orgânicos do capital chegaram à conclusão de que não basta ‘educar para o desemprego’, isto é, não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola. E opera-se uma outra etapa de ‘rejuvenescimento’ da ‘teoria do capital humano’ introduzindo elementos da ‘teoria do capital social’ de Robert Putnam.” (Motta, 2008, p. 555)

Desse modo, conforme demonstraremos com mais detalhes no capítulo a seguir, as políticas sociais, a partir do ponto de vista do capital social, têm como objetivos principais o “alívio à pobreza” e o fortalecimento da “coesão social”, associando-se, assim, capital humano, que objetiva aumentar a produtividade dos indivíduos, e capital social, que possibilita o acesso dos mais pobres aos bens sociais. O conceito de capital social, a partir dessa formulação, pode ser assim definido:

“O ‘capital social’ é o conjunto de elementos da organização social, encarnados em normas e redes de compromisso cívico, que constitui um pré-requisito para o desenvolvimento econômico assim como para um governo efetivo. São elementos básicos do ‘capital social’ a autoconfiança que gera a confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade social). Especificamente na América Latina, o conceito de ‘capital social’ é dirigido às comunidades locais e às populações pobres. A noção de ‘capital social’ visa, portanto, a conservar as relações sociais capitalistas, construindo uma nova sociabilidade a partir da redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, apontando para uma ‘ação integrada’, baseada na colaboração, entre essas duas esferas.” (Neves, Pronko e Mendonça, 2009, p.81)

Assim, uma nova sociabilidade vem sendo construída a partir das noções de capital humano e capital social, possível através de uma nova relação entre Estado e sociedade civil, em que a colaboração é indispensável para “devolver” a cidadania daqueles que se encontram em situação de extrema pobreza. Por meio de redes de compromisso cívico, todos se engajam para promover a “justiça social”, tendo por base ações que são efetivadas através do voluntariado e da colaboração e visando um “futuro” para os pobres. Tais questões são revisitadas nos dois próximos itens.

2.3 O NEOLIBERALISMO

O pensamento liberal fundamenta-se na premissa da “liberdade individual”, sendo que, das origens do liberalismo até os dias de hoje, as idéias liberais vem se formando e se reformulando, de acordo com os interesses do grupo hegemônico da sociedade vigente. A conformação atual se dá sob o rótulo de neoliberalismo.

Se nos reportarmos às origens do pensamento liberal, com os apontamentos de John Locke ainda no século XVII, podemos constatar que, para este teórico e outros contemporâneos a ele, havia a necessidade de um Estado que regulasse e organizasse as relações entre os homens, de modo que os mesmos pudessem exercer a sua liberdade individual. Melo (2004, p. 34) enfatiza “a questão da relação entre o indivíduo e o Estado, e de como este Estado pode garantir a expressão jurídica da liberdade individual.” Ou seja, de acordo com o pensamento liberal, o Estado é necessário para garantir a liberdade de cada indivíduo, organizando e regulando as relações humanas.

Ainda de acordo com a premissa da liberdade individual, Adam Smith, já no século XVIII, momento da Revolução Industrial e de consolidação da burguesia como classe dominante, reafirma a liberdade do indivíduo em prol de seus interesses, enquanto parte do sistema social. Quanto a essa afirmação, Melo aponta que “os empreendimentos dos indivíduos compõe o sistema econômico e social que Smith chama de mercado.” (Melo, 2004,

p. 37). Segundo a autora, “esse mercado seria a expressão mais eficiente da liberdade natural”. Desse modo, o Estado, ao interferir no mercado, colocaria em risco o equilíbrio e a harmonia do mesmo, produzindo injustiças e trazendo prejuízos para alguns indivíduos e benefícios para outros.

Enquanto, para Locke, a intervenção do Estado garantia a liberdade individual, para Smith, a interferência estatal no mercado poderia prejudicar a harmonia e eficiência do mesmo. Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, o pensamento liberal aponta para a discussão em torno da intervenção do Estado sobre as atividades econômicas. A autora aponta:

“assim, a grande inquietude dos liberais do fim do século XIX seria institucionalizar a democracia de forma governável pois, já que esta era inevitável, que fosse ao menos regulada, limitada, no sentido de proteger a liberdade individual com relação à propriedade, contra a possibilidade de um Estado autoritário e, também, contra a tirania das massas.” (Melo, 2004, p.41)

Ou seja, um Estado que pudesse interferir nas vicissitudes do mercado, porém uma intervenção limitada, que não facilitasse o fortalecimento da democracia. Um Estado que pudesse garantir o direito à propriedade, visando proteger a liberdade individual e com o poder de controlar a “massa” que luta por seus direitos.

Apesar da crise pela qual o capitalismo havia passado no final do século XIX, o pensamento liberal era hegemônico nas primeiras décadas do século XX. Porém, após a crise de 1930 e a Segunda Guerra, o capitalismo principia a se modificar. Começa a se desenhar uma maior intervenção estatal, com vistas a evitar as crises, como a de 1930, e também novos confrontos bélicos. Outra questão importante desse momento histórico é o fortalecimento da classe trabalhadora através de concessões que, embora sejam fruto de lutas, não superam a lógica do capital. Ou seja, com o intuito de enfrentar a possibilidade de ascensão do socialismo, redefine-se a política como forma de controlar a massa. Temos, então, o acordo de Bretton Woods, em 1944, e o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, também chamado pelos economistas de Estado Keynesiano, por conta da sua origem nas idéias de John Maynard Keynes.

O neoliberalismo surge neste contexto, como uma oposição ao keynesianismo que adotava um “liberalismo com uma face protecionista, de planejamento regulado da economia e de participação social pactuada” (Melo, 2004, p. 74), retomando, assim, a visão do liberalismo clássico, “fundada numa visão economicista, centrada nos interesses dos indivíduos, na liberalização do mercado, na restrição das funções do Estado a uma administração mínima.” (Melo, 2004, p. 74) Para os neoliberais, o keynesianismo, a

intervenção do Estado e a criação do Bem-Estar Social estariam contra a liberdade dos cidadãos e impediriam que a sociedade pudesse alcançar a prosperidade.

Desse modo, com a crise financeira que aconteceu em meados de 1970, segundo Melo (2004, p. 75), “o neoliberalismo vai se consolidando como um projeto de conformação social propício para legitimar o crescimento intenso da esfera financeira, que apontava os rumos para a acumulação capitalista mundial.” Os Estados Unidos e os outros países capitalistas do chamado Primeiro Mundo, com o apoio dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), vão formalizando o novo projeto neoliberal, construindo políticas para alcançar o consenso. “Os países capitalistas industrializados que formam o primeiro mundo, começam a voltar seus interesses à conformação de uma nova sociabilidade para os países subdesenvolvidos e parcialmente industrializados do terceiro mundo” (Melo, 2004, p. 77)

O novo projeto capitalista para os países ‘dependentes’ se baseia na conformação às diretrizes neoliberais para consolidar uma nova sociabilidade pautada nos interesses mercantis, por meio da globalização². Nas últimas décadas do século XX, houve um grande estímulo desenvolvimentista e também um crescimento e intensificação do mercado financeiro mundial, impulsionados por diversos movimentos: “Enfim, nos anos 70, as barreiras, os limites nacionais começam a se dissolver, em ritmos históricos diferentes para os diversos países, em relação à sua posição na divisão internacional do trabalho e do capital” (Melo, 2004, p. 71). O mercado vai se tornando cada vez mais ‘globalizado’, possibilitando o ‘desenvolvimento’ dos países do Terceiro Mundo, financiados pelo FMI e BM.

Entretanto, a dívida externa desses países começou a crescer e as interferências externas dos financiadores se intensificaram: “assim, nos anos 70, os países dependentes se envolvem com um volume de empréstimos cada vez maior, com juros crescentes, a curto prazo, e se submetendo à interferência externa das agências e bancos credores.” (Melo, 2004, p.72) A crescente financeirização do capital e o aumento do número de operações financeiras criou condições propícias para a liberalização e desregulamentação do capital e do trabalho.

O interesse dos países do primeiro mundo pelos países latino-americanos está baseado não só nas relações vantajosas para os primeiros com o fornecimento de matéria-prima, mas também na preocupação de que surjam nesses países governos democráticos que possam perder terreno para os ideais socialistas. Para operacionalizar tais interesses, as políticas

² (...) A globalização não é, propriamente falando, um conceito teórico. Não passa de um construto ideológico destinado a legitimar, dissimular e unificar um mundo que, justamente por estar uniformizado só pelo capital, é profundamente desigual e contraditório. (Castro, 2009, p. 240)

neoliberais são de suma importância para concretizá-los, e então esses países dominantes se juntam, “procurando formar uma nova estrutura global, um novo consenso mundial que pudesse assegurar: a cooperação entre os países do primeiro mundo, uma estabilidade dos mercados mundiais e que contivesse a disseminação do socialismo revolucionário” (Melo, 2004, p. 78).

Assim, o neoliberalismo é implantado nos países latino-americanos baseado nessas premissas e interesses, direcionando o seu projeto de uma nova sociabilidade:

“A direção neoliberal de seu projeto social inclui a implementação, pelos países devedores, de políticas estatais de desestatização e privatização, desregulamentação institucional política e econômica, inclusive das relações de trabalho, da abertura das políticas econômicas e dos sistemas financeiros nacionais, a favor do capital financeiro internacional.” (Melo, 2004, p. 80)

Considerando que os organismos internacionais são representantes relevantes dos interesses capitalistas e responsáveis pela difusão da nova sociabilidade proposta pelo capital, entendemos que esses organismos utilizam recursos e estratégias para tal objetivo. Diante disso, aprofundaremos um pouco mais essa questão, situando os organismos internacionais e suas ações, assim como as principais formas de divulgar e defender os interesses dominantes.

Pereira (2010) apresenta o Banco Mundial como o organismo internacional de grande influência no cenário mundial, composto por sete organizações, o denominado Grupo Banco Mundial. Também esclarece que a expressão “Banco Mundial” designa apenas o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

De acordo com Pereira (2010, p. 40) a função básica do Bird, considerado a maior e mais importante organização do Grupo Banco Mundial, definida no momento de sua fundação, “(...) é prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não financeiros de análise e assessoramento técnico.” Entretanto, através do estudo de Pereira, podemos compreender que as ações do Bird e de outras organizações vão muito além de sua função básica inicial.

Primeiramente, se analisarmos as modalidades de empréstimo do Bird, podemos verificar duas categorias: investimento e ajustamento. Para o autor, a primeira responde por empréstimos para diversos fins, já a segunda categoria “não se materializa em inversões concretas e tem a finalidade de ajustar externa e internamente as economias domésticas à configuração internacional de poder surgida ao longo do último quarto do século XX.” (Pereira, 2010, p. 44). Essas políticas de ajustamento pretendem direcionar as contas dos

países de acordo com a orientação do Banco Mundial, ou seja, de acordo com seus interesses políticos e econômicos.

Além do Bird, a AID também realiza esses empréstimos, sendo que esta última empresta para os países mais pobres e com prazos mais longos, seguindo critérios e orientações pré-estabelecidas, segundo o autor:

“Entre os critérios formais de elegibilidade para créditos da AID figuram o nível de pobreza (calculado pela renda per capita) e a insolvabilidade do país para obter recursos nos mercados de capitais. Na prática, porém, também é necessário que o cliente implemente – ou se comprometa a fazê-lo – políticas econômicas consideradas “sólidas” e “responsáveis”. (Pereira, 2010, p. 53)

Assim, de mero fornecedor de recursos financeiros para os países “em desenvolvimento”, o Banco Mundial passa a principal articulador de políticas econômicas/sociais para esses países. Tudo isso com foco no lucro, na acumulação de capital e na expansão do mercado consumidor, entre outros interesses.

Concordamos, então, com Pereira (2010), quando este defende que o Banco Mundial é ator político, intelectual e financeiro e que sua influência alcançou maior eficácia a partir do momento em que este organismo internacional conseguiu articular esses três eixos. O Banco Mundial forma os intelectuais que atuam no próprio país onde vivem ou para atuar nos países “clientes”; através da ação desses profissionais é que se torna possível por em prática as idéias e políticas capitalistas que permitem a expansão do poder político e financeiro exercido por essas organizações em todo o mundo.

Dentro desse contexto capitalista neoliberal, qual o papel do Estado, atualmente, na formação das políticas de educação e saúde? Trataremos desta questão no próximo item, ainda considerando as novas formulações ideológicas do capital para o século XXI.

2.4 A TERCEIRA VIA

Conforme pode-se constatar a partir desta breve historicização do neoliberalismo, a partir do advento do capitalismo, da ascensão e consolidação da burguesia como classe hegemônica, até os dias atuais, o Estado foi se configurando e atuando de formas diferenciadas, de acordo com as lutas de classes travadas e com os interesses da camada dominante da sociedade.³

³ Hegemonia aqui tem o sentido atribuído por Antonio Gramsci, da capacidade que determinada classe social tem de exercer e manter a direção/liderança consentida sobre outra classe social, através de ideologias que atuam intelectual e moralmente, sem necessariamente usar de força ou de coerção.

Nos reportamos, então, aos estudos de Gramsci, que estudou o modo de organização dos homens na sociedade, em especial no modo capitalista de produção da existência. De acordo com o autor, poderíamos dizer que há um espaço de disputa, organizado em sociedade civil e sociedade política ou Estado, propiciando uma relação de forças realizada em planos distintos:

“Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e ao da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas.” (Gramsci, 2001, p.20)

Assim, a sociedade civil em Gramsci é um espaço historicamente construído, através da politização desse segmento social, tornando-se um espaço privilegiado das lutas de classes. Portanto, um espaço de disputa de hegemonia, e também onde se realiza a contra-hegemonia. No entanto, a sociedade civil vem se reconfigurando, mediante a intensa propagação do ideário capitalista neoliberal, atualizado, para o século XXI, através do neoliberalismo da Terceira Via.

De acordo com seu idealizador, o britânico Anthony Giddens, o projeto de “Terceira Via” pode ser assim definido:

“A filosofia da "terceira via" preocupa-se em procurar o sentido das três grandes revoluções: a globalização, as transformações da intimidade e a mudança do relacionamento do homem com a natureza. (...) Ela é um movimento de centro-esquerda, ou do que temos chamado de "centro radical". Radical, porque não abandonou a política de solidariedade que tradicionalmente foi defendida pela esquerda. De centro, porque reconhece a necessidade de trabalhar alianças que proporcionem uma base para ações práticas. Da comparação entre os diversos países que têm lidado com essa hipótese, percebe-se que está emergindo uma agenda comum. Seus principais objetivos são a reforma do Estado, a revitalização da sociedade civil, a criação de fórmulas para o desenvolvimento sustentado, a preocupação com uma nova política internacional” (Giddens, 1998).

Desse modo, o Estado precisa ser reformado, para por em prática tal projeto, assim como é indispensável a “revitalização” da sociedade civil. As “grandes revoluções” propostas por Giddens são, na realidade, ideologias capitalistas, formuladas e difundidas para alcançar o consenso da população da necessidade dessas reformas: globalização e desenvolvimento sustentável, dentro do contexto de um “capitalismo mundializado”.

Tendo como referência o estudo organizado por Neves (2010, p.70,71), em que a autora e outros estudiosos discutem a emergência da “nova pedagogia da hegemonia” na

conformação social para uma nova sociabilidade, buscamos aprofundar um pouco mais o sentido da expressão ‘Terceira Via’:

“Entendida como um projeto político concebido em meados dos anos 1990, em função aos efeitos negativos do neoliberalismo e da social-democracia européia, a Terceira Via, também chamada de ‘social-liberalismo’, “mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata” (...) Tal articulação exemplifica o sentido de uma confluência de uma “direita para o social” e uma “esquerda para o capital”.” (Falleiros, Pronko e Oliveira, 2010, p.70 e 71)

A Terceira Via surge como uma solução encontrada pelos governos capitalistas para minimizar os efeitos devastadores das medidas de caráter neoliberal, tomadas pelos governos nacionais, que aumentaram a pobreza em todo o mundo. Assim, o projeto de Terceira Via articula social-democracia e neoliberalismo, resultando em um projeto político fundamentado em “mercado associado à justiça social”, visando a melhoria das péssimas condições de vida da maioria da população mundial.

“De fato, a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa a responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não-estatal’, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.” (Falleiros, Pronko e Oliveira, 2010, p. 71)

Assim, se o “culpado pela crise é o Estado”, retira-se dele a responsabilidade de executar as políticas sociais, passando-a para as organizações civis. O Estado gerencia e a sociedade civil executa. Essa concepção de Estado neoliberal da Terceira Via difunde amplamente a ideologia e os interesses capitalistas, através da ação de um “Estado Necessário”:

O “Estado Necessário” seria o regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social capitalista. As ferramentas para implementação dessa estratégia são as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada, tendo como referência a criação da chamada “nova economia mista”. Nela, a aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo “interesse público” e comprometidos com o desenvolvimento. (Martins *et al*, 2010, p. 144)

Enfim, ao Estado cabe realizar as intervenções necessárias ao desenvolvimento capitalista, em nome do interesse coletivo, porém beneficiando sempre que possível a classe dominante:

“Nessa estratégia de desenvolvimento capitalista, cabe ao Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos fiscais de estímulo ao investimento de capital privado. Ao empresariado, na busca

“legítima” do lucro, cabe realizar as obras, oferecer empregos, explorar concessões e usufruir dos incentivos disponibilizados, alavancando o desenvolvimento.” (Martins *et al*, 2010, p. 144)

Nem Estado Mínimo, conforme defendiam os liberais, nem Estado Máximo, de acordo com as premissas do Estado Keynesiano, mas um “Estado Necessário”. Já a sociedade civil organiza-se de modo a colaborar com o Estado para por em prática as políticas estatais, passando a ser chamada por muitos de Terceiro Setor.

Desse modo, no neoliberalismo da Terceira Via, a sociedade civil passa de espaço de confronto a um espaço de colaboração. As políticas sociais são financiadas, reguladas e avaliadas pelo Estado, chamado de “Primeiro setor”, porém são executadas pelos “parceiros” que são o Mercado, também denominado “Segundo setor”, e a Sociedade Civil, o chamado “Terceiro setor”. Essas políticas acontecem de acordo com a lógica do capital, garantindo, assim, sua “liberdade” e fluidez.

Nessa nova configuração, o neoliberalismo de Terceira Via, a Sociedade Civil se torna parceira e colaboradora do Mercado, fortalecendo as relações capitalistas que permitem que uma parcela significativa da população continue vivendo em condições de vida bastante precárias. No entanto, os intelectuais orgânicos do capital, percebendo o perigo que essa situação pode trazer para a hegemonia do bloco no poder, articulam políticas de combate à pobreza extrema, permitindo a “inclusão” dessas pessoas no mercado.

A base dos programas de governo do neoliberalismo da Terceira Via seria “Economia de Mercado + Justiça Social”, resultando em um “capitalismo de face humanizada”. Essa política de Estado seria a continuidade do neoliberalismo para o século XXI, com uma sociedade civil ativa e bastante engajada nessas políticas sociais que promoveriam, se não a igualdade de direitos nos campos da educação e da saúde, uma “justiça social” abstrata e indefinida. Entram em cena as Organizações não Governamentais (ONGs), as fundações, parceiras nas políticas sociais. A harmonia da sociedade é responsabilidade da sociedade civil, convocando cada indivíduo a “fazer a sua parte”.

Nos dias atuais, o Estado brasileiro vem atuando de acordo com as diretrizes internacionais, possibilitando a manutenção da hegemonia burguesa e assumindo o papel de educador. Para compreendermos o que é Estado educador, citamos o estudo de Neves (2005), que realiza uma análise do conceito gramsciano:

Gramsci (2002 a, p. 139) mais uma vez contribui para o entendimento da natureza das relações capitalistas na atualidade quando observa que o Estado moderno, “por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à

hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”, redefine suas práticas, tornando-se educador. (Neves, 2005, p.26)

Nesse sentido, entendemos que a partir do momento em que a burguesia se torna o grupo dominante e dirigente da sociedade capitalista, o Estado redefine suas práticas, permitindo que a hegemonia da classe no poder se perpetue. Assim, o Estado é educador porque elabora práticas educativas para educar o consenso, conforme afirma Neves (2005, p. 27): “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil.”

Existem duas maneiras de manter a hegemonia, a coerção e o consenso. Coerção aqui é entendida como o uso da força para alcançar a hegemonia. Já o consenso seria o consentimento, a adesão às idéias e ideais hegemônicos. No momento em que a burguesia alcançou o poder, conseguiu a adesão das classes subalternas ao seu projeto de sociedade de forma “espontânea”, que podemos chamar de consenso. Cabe aqui dizer que ora um, ora outro, é usado de forma mais intensa, entretanto em nenhum momento um dos dois desaparece.

Na teoria gramsciana, o Estado educador, por intermédio dos aparelhos privados de hegemonia⁴, alcança o consenso, disseminando, em todo o espaço social, suas ideias e ideais, influenciando a população através da atuação político-ideológica desses aparelhos, de acordo com os interesses do capital.

O consenso, no neoliberalismo da Terceira Via, é construído a partir das ações da “Nova Pedagogia da Hegemonia” (Neves, 2005), ou seja, estratégias do capital para educar o consenso. Essas estratégias se revelam de diversas formas, tais como manutenção da massa trabalhadora despolitizada, esvaziando o antagonismo de classes e intensificando o individualismo; influência dos organismos internacionais nas políticas sociais, reforçando a ideologia da globalização e da mundialização do capital; e incentivo à participação popular de caráter individualista nas questões sociais, implementando políticas sociais privatistas e fragmentadas.

Assim, através do Estado Educador, educa-se a sociedade para obter-se o consenso de que cada indivíduo deve atuar com “responsabilidade social”, formando um “homem coletivo”, como aponta Neves:

“(…) na sociedade civil, os sujeitos políticos coletivos que tradicionalmente por intermédio de seus aparelhos, direta ou indiretamente contribuam na consolidação

⁴ Na definição de Coutinho (1994), aparelhos privados de hegemonia "são organismos sociais 'privados', o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito (...)". (Coutinho, 1994, p. 54)

da hegemonia burguesa nos anos de fordismo (empresários, igrejas, escolas, mídia, etc.), redefinem suas funções no sentido de mais diretamente (com ou sem financiamento do Estado stricto sensu) atuarem na assistência social, nos chamados programas de responsabilidade social, com o intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano às ideias e práticas de expropriação e de dominação burguesas.” (Neves, 2005, p. 37)

É necessário ressaltar a importância de algumas ações para se alcançar o consenso. A primeira diz respeito à escola, que adapta-se à nova sociabilidade em várias instâncias: a presença de voluntários no espaço escolar, o “empreendedorismo” como conteúdo desde o ensino fundamental, as reformas educacionais e as políticas avaliativas e meritocráticas. A segunda está relacionada ao papel fundamental da mídia, principalmente das Organizações Globo, que incentiva a participação do terceiro setor, por meio de parcerias, como “Amigos da Escola”, “Ação Global”, “Criança Esperança”, “Parceiros do RJ”, entre outras. A terceira e última ação se efetiva através da focalização das políticas sociais em grupos como homossexuais, mulheres, negros, etc, criando novos sujeitos coletivos que não estão engajados na luta social de classe. Todas as ações aqui apontadas, assim como outras que não consideramos, são de grande importância para alcançar o consenso de que essas são as políticas adequadas para o desenvolvimento social.

O discurso dos organismos internacionais vem sendo incorporado pela política educacional brasileira, produzindo ações condizentes aos comandos do capital estrangeiro. As políticas federais, estaduais e municipais são conduzidas de acordo com as orientações desses organismos, tanto as políticas educacionais quanto as relacionadas à saúde⁵.

⁵ Embora não seja objeto deste capítulo, gostaríamos de observar que a ofensiva neoliberal pode ser identificada também no campo da saúde, transformando-a, também, em um negócio bastante lucrativo. De acordo com Lima (2010), a consolidação do neoliberalismo na saúde só foi possível a partir de algumas ações diretas: “atacar as formas de organização dos trabalhadores ou seu poder sindical”; construir o consentimento político entre os trabalhadores e a classe média de uma ‘cultura populista neoliberal’; produzir a imagem de um Estado ineficiente, incapaz de eliminar a pobreza; criar um clima de negócios favorável; usar os recursos públicos para a criação de infraestruturas adequadas aos negócios, subsídios e incentivos fiscais para os empreendimentos privados. O processo neoliberal na saúde busca diagnosticar os problemas da saúde no Brasil, tais como: excessivo gasto social em saúde; usuários insatisfeitos com os serviços; alto custo da assistência médica; “inflação médica” superior à inflação geral, conforme Lima (2010). Após o “diagnóstico” dos problemas, os neoliberais em contrapartida, partem das seguintes premissas para buscar a resolução dos mesmos: privatização, desregulação e flexibilização para controlar o déficit público e o gasto sanitário. A saúde passa de um direito social a um bem de mercado. Segundo o autor, os eixos articuladores que efetivam essas propostas são: restrição da autonomia profissional do médico, reestruturação do mix público-privado e descentralização para o nível local e setor privado. Nesse contexto, surgem “o novo universalismo” e a “financeirização da saúde”, promovidos por um Estado gestor dessas novas políticas de saúde, comandadas pelos organismos internacionais. Este processo, entretanto, não será foco da presente dissertação, uma vez que nossa articulação entre educação e saúde no objeto analisado - as ideologias de futuro nas políticas educacionais do capital - se dará por outro caminho: pela patologização da questão social, que busca exatamente transformar a educação numa questão de “doença”.

O direcionamento do BM para a educação vem seguindo a premissa de que a educação é o passaporte para uma sociedade menos desigual, defendendo que não existe desenvolvimento sem educação de qualidade. Para tanto, estabelece metas para a educação brasileira, influenciando-a, também, com a implantação de medidas avaliativas, capazes de indicar o nível de qualidade da educação no Brasil. Avaliações externas são aplicadas com esse intuito, como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outras.

Outras medidas neoliberais para a educação são a introdução de uma cultura de “metas” para a educação (meritocracia), premiando as escolas que as alcançam; a precarização do trabalho docente, seja por meio de contratos de trabalho precários, seja por salários baixos e defasados; e o estabelecimento de parcerias público-privadas na execução das políticas educacionais.

Neste capítulo, realizamos uma breve caracterização da sociabilidade capitalista para o século XXI e abordamos as principais ideologias produzidas para conformar a sociedade a essa nova sociabilidade. No capítulo seguinte, desdobramos estas ideologias em noções e processos mais específicos, que colocam aquilo que é regra sob o capital – desigualdade, pobreza, violência – como “exceção”.

3 O FUTURO NAS POLÍTICAS DO CAPITAL: A “EXCEÇÃO” COMO IDEOLOGIA

“Descobri que esta nossa história não está isolada de um contexto histórico. Percebi que somos parte de um todo, mesmo quando tratados de maneira diferenciada por políticas públicas que não pensaram, e ainda não pensam, nas comunidades ou favelas como integrantes de uma mesma cidade”. (Depoimento de uma moradora de Mangueiras no livro “Mangueiras – História de pessoas e de lugares”) (Fernandes, 2009)

Neste capítulo, pretendemos empreender uma discussão sobre dimensões das políticas educacionais atuais no Brasil. Diante do aumento do número de pessoas em situação de vida cada vez mais precária, as políticas elaboradas e efetivadas no Brasil e no mundo são direcionadas a minimizar os efeitos devastadores da sociedade capitalista, possibilitando um suposto “futuro”. A educação e a saúde constituem-se como lócus fundamentais nessas políticas de redução da pobreza e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, são transformadas em meras mercadorias, que proporcionam lucro aos capitalistas.

Em termos ideológicos, estas dimensões das políticas educacionais apagam a regra da violência, da pobreza e da desigualdade na sociedade capitalista. Por esta razão, denominamos tais processos de “ideologia da exceção”.

Como ideologias da exceção, discutiremos a educação compensatória; a medicalização da educação, a patologização da pobreza e também da língua e, por fim, a noção de “territórios conflagrados”.

3.1 “EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA”

“A educação é direito de todos e dever do Estado”. A partir desse trecho, retirado da Constituição Brasileira de 1988, temos explicitado pela lei que a educação é um direito de todo brasileiro, sem exceção, e que essa educação é um dever do Estado. No entanto, a obrigatoriedade não designa qualidade e, portanto, igualdade. Também não garante que todos tenham o mesmo tipo de educação.

Assim, buscaremos aqui analisar brevemente de que forma a Escola se desenvolveu desde a sua criação até hoje. A educação pública que temos atualmente no Brasil é fruto de determinações históricas, que foram construindo e estabelecendo, ao longo do tempo, as políticas educacionais que hoje imperam na educação brasileira.

A palavra “escola” deriva do grego e significa, etimologicamente, “lugar do ócio”, isto é, era o local para onde iam aqueles que dispunham de algum tempo livre, com a finalidade de

se desenvolverem na arte da palavra, nas atividades de caráter intelectual e nos exercícios físicos com objetivos lúdicos ou militares.

Na Antiguidade, tanto na grega quanto na romana, a sociedade estava dividida em classes: de um lado, os donos das terras e, de outro, os escravos que nelas trabalhavam. A escola do “tempo livre” era dirigida à classe proprietária. Quanto ao outro grupo, destinava-se a ele uma educação adquirida no processo de trabalho, ligada ao processo produtivo. A origem da escola que herdamos está explicitada: uma escola para os dominantes, outra para os dominados.

Ao longo do tempo, a escola veio sofrendo transformações, assim como a sociedade. Na Idade Média, por exemplo, as escolas eram fortemente influenciadas pela Igreja Católica. Porém, com o advento do modo de produção capitalista, ocorreram significativas mudanças, destacando o papel do Estado como o responsável pela educação para todos, propagando a idéia de uma escola “pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”, que, na verdade, muda de acordo com os interesses da nova classe no poder, a burguesia.

Saviani (2007) trata exatamente das mutações na escola burguesa, entre as quais ele inclui e problematiza a “educação compensatória”. Discute as teorias educacionais, situando-as historicamente e definindo a importância de cada uma e o uso que se fez (se faz) delas em prol dos interesses burgueses.

Segundo Saviani (2007, p.5), as teorias educacionais podem ser divididas, levando em consideração a marginalização, em dois grupos: “Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.” Ou seja, a educação é compreendida como forma de ascensão social, possibilitando àquele que se encontra marginalizado, condições de vida melhores por meio da educação. No segundo grupo, “estão às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.” Assim, em uma sociedade dividida em classes, a própria estrutura social baseada na desigualdade, favorece à marginalização. De um lado, os privilegiados, de outro os dominados, marginalizados por conta de sua condição. A educação, nesse caso, é essencial para garantir a dominação, discriminando e marginalizando os dominados.

Desse modo, o autor divide as teorias educacionais em não-críticas e críticas. As primeiras “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-las a partir dela mesma.” (Saviani, 2007, p.5). Já as segundas “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2007, p.5). De acordo

com as teorias críticas, também chamadas de teorias crítico-reprodutivistas, a função básica da educação é a reprodução da sociedade vigente.

As teorias não-críticas são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Já as teorias críticas de maior repercussão são a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria Dualista. Saviani as analisa detalhadamente em seu trabalho, no entanto não é nosso propósito aqui realizar um estudo aprofundado das mesmas.

Por outro lado, consideramos importante para este estudo trazer o conceito de educação compensatória, também discutido por Saviani no livro *Escola e Democracia* (2007). Para ele, a educação compensatória não pode ser considerada uma teoria educacional, mas deve ser entendida como uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais explicitadas pelas teorias crítico-reprodutivistas. Segundo o autor, a educação compensatória se configura como:

“Proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade (...) Não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas ‘crianças carentes’ que constitui a razão de ser da educação compensatória? Está não é a estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que se propõe nivelar as pré-condições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes? (Saviani, 2007, p. 32)

As crianças carentes, que se encontram marginalizadas, precisam de uma educação que compense as possíveis “faltas”, que ocorrem por conta da situação precária em que vivem. São crianças que precisam de assistência em diversos níveis, pois o seu meio social “pobre” não permite que tenham “condições favoráveis ao aprendizado”. Assim, esses programas de educação compensatória pretendem, através da educação, corrigir as carências e suprir as supostas deficiências desses estudantes.

Sendo assim, questionamos: quais os resultados alcançados por esses programas? Será que a escola é capaz de compensar todas as carências que são conseqüências da estrutura social capitalista? Coloca-se para a escola uma grande responsabilidade: identificar e corrigir tais carências e deficiências dos alunos, abarcando tarefas que vão além da sua alçada. Dermeval Saviani também questiona o poder redentor da educação no trecho a seguir:

“(...) a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados

praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.(Saviani, 2007, p.36)

É atribuído à escola um poder redentor que não cabe a ela. Políticas educacionais são elaboradas com a intenção de retirar da marginalidade uma imensa quantidade de crianças e jovens, que são “desnutridos”, “doentes”, “desequilibrados emocionalmente”, portadores de “déficit lingüístico”, “déficit de aprendizagem”, “bloqueio cognitivo” e de outras tantas supostas deficiências. Culpa-se a criança e seu meio social pelo seu fracasso na escola, apagando-se a produção social da desigualdade no capitalismo.

3.2 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA POBREZA

A medicina, desde suas origens, apresenta caráter normatizador da vida social, ditando as regras do bem viver e da boa saúde. Com o advento do capitalismo, passa, então, a intensificar essa normatização, baseada no discurso científico de “verdade e neutralidade”, no entanto, representando as ideologias e modos de vida da nova classe no poder (a burguesia). A fase inicial capitalista exigiu profundas transformações políticas e econômicas para as quais foram necessárias mudanças no modo de organização de vida das pessoas e, principalmente, uma consonância com as novas idéias e pensamentos hegemônicos.

Disciplinar a classe operária a essa nova ordem social e econômica passou a ser essencial para o capitalismo. Assim, a medicina cumpriu papel importante nesta tarefa, pois relacionava as doenças à ignorância da população, tornando necessário ensinar aos “ignorantes”, aqueles indivíduos e seus grupos sociais. De acordo com Donnangelo:

“(…) a redefinição da medicina como prática social aparece já marcadamente no século XVIII, através de sua extensão institucionalizada para o âmbito de toda a sociedade, permeando o processo político e econômico de forma peculiar. Não é o cuidado médico que então se generaliza e sim o que se poderia considerar, de maneira aproximada, uma extensão do campo de normatividade da medicina através da definição de novos princípios referentes ao significado da saúde e da interferência médica na organização das populações e de suas condições gerais de vida.” (Donnangelo, 1976, p. 47)

Se as condições de vida dos alunos da classe dominada são bastante precárias, a ignorância desses estudantes e de suas famílias em relação às questões de saúde e higiene produz as doenças para os mesmos, de acordo com as idéias higienistas. O trabalho de “higiene escolar” associado à medicalização do espaço da escola pode assegurar uma “aprendizagem eficiente”. A medicalização da sociedade e da escola estaria baseada em concepções que transformam questões sociais em biológicas, conforme Moysés:

“Na transição entre os séculos 19 e 20, já existem as condições históricas para que a medicina tome para si, por seu objeto, a aprendizagem. O olhar clínico pode agora se debruçar sobre o aprender e, principalmente, sobre o não-aprender. (...) Afirmando a existência das doenças do não-aprender (aliadas às doenças do comportamento), colocar-se-á como capacitada a resolvê-las, apregoando a necessidade de disseminação médica pelos ambientes escolares como garantia de aprendizagem adequada, ou, da *salvação*.” (Moysés, 2008, p. 6)

Moysés (2008) resume a polêmica aqui tratada: os mitos que envolvem o processo saúde/doença e o fracasso escolar. Segundo ela, “existe, na verdade, um grande mito que se ramifica e se dissemina em várias direções: a crença de que questões de saúde são responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar.” (Moysés, 1992, p. 29) Ou seja, mais uma vez, ocorre a patologização da pobreza, pois se trata de uma criança “pobre” e “doente”, sem aptidões para aprender. E a medicina pode curá-la. Se o indivíduo é culpabilizado, o meio social e cultural em que ele vive também pode ser responsabilizado pelo seu não-aprender, ocorrendo, assim, a patologia social.

Segundo a pesquisadora, o fracasso escolar, seguindo o viés da patologização da não-aprendizagem, se dá de duas formas principais: a primeira está relacionada à questão da desnutrição, que estaria associada, quase que exclusivamente, às crianças da classe subalterna; e a segunda diz respeito à presença de disfunções neurológicas no corpo da criança, como a dislexia, a hiperatividade, os distúrbios de aprendizagem e também a disfunção cerebral.

No entanto, todas essas “patologias” apresentadas por Moysés estão presentes no dia a dia escolar, no discurso do professor, e também na fala dos profissionais da saúde que cuidam dessas crianças. Há uma dominação ideológica que associa o fracasso escolar e pobreza, que escamoteia a questão social implícita nessa questão e que acaba influenciando os discursos dos profissionais de educação e saúde.

Da mesma autora, reproduzo uma longa reflexão que considero bastante pertinente e reveladora das ideologias presentes nas políticas educacionais capitalistas:

Os índices absurdos de evasão e reprovação na primeira série do 1º grau, imutáveis há mais de quarenta anos, são realidade, assim como é real a precária condição de saúde da população brasileira. Porém, a relação causal entre estes dois problemas, facilmente feita em qualquer sentido, de acordo com os interesses, é um grande mito que tem se mantido, e até mesmo sido reforçado, desde o século passado. Em síntese, as causas médicas do fracasso escolar não existem! Daí, a contribuição que a Medicina pode oferecer à área educacional é nenhuma! Estas colocações podem parecer exageradas, até radicais, porém, apenas revelam a realidade das relações entre saúde e aprendizagem. Realidade que tem sido escamoteada, deformada através de vários mecanismos. O fato de serem as mesmas crianças que têm problemas de saúde e que vão mal na escola é conseqüente à determinação comum de ambos os problemas: a política governamental para o setor social, reflexo do modelo de desenvolvimento imposto ao País. É óbvio que não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais

de um indivíduo, interfiram também nas atividades intelectuais, incluída aqui a aprendizagem. O que se está afirmando é que antes de prejudicar a aprendizagem, compromete-se a própria frequência à escola. Embora com problemas de saúde, a criança que está na escola não é uma "criança doente". É uma criança que sofre as consequências de condições agressivas, desumanas, sob qualquer ângulo que se analisa sua vida. E, logicamente, também em nível de saúde, como de escolarização. (Moysés, 1992, p.30)

Quando Moysés afirma categoricamente que as causas médicas para o fracasso escolar não existem, desvela realidades escamoteadas pela ideologia dominante. A medicalização do fracasso escolar está tão enraizada no dia a dia da escola, que é muito difícil se desvencilhar desse processo.

Alguns problemas de saúde podem realmente dificultar a aprendizagem, tais como oftalmológicos, auditivos, fonoaudiológicos, psicológicos. Porém, estes problemas não podem justificar o fracasso do aluno, pois a aprendizagem abrange um processo muito mais amplo. Além disso, não justificam a evasão, a reprovação e a miséria. A doença não está meramente no corpo do aluno, uma doença biológica, centrada no indivíduo. Antes sim, está no corpo social, na estrutura da sociedade.

Moysés, numa perspectiva crítica, afirma que a medicina pode contribuir substituindo os mitos pelo real, de modo a enfrentar as verdadeiras causas do fracasso escolar:

Ao invés de discutir, por exemplo, a desnutrição como causa de mau rendimento escolar, em análises que banalizam e minimizam a própria desnutrição, tentemos analisá-la como problema social da maior gravidade e consequência do desrespeito a um direito fundamental do ser humano - o de não passar fome. Se é mito a relação entre problemas de comportamento e fracasso escolar, é real o comportamento reativo das crianças a situações agressivas, cruéis, como as que ocorrem na escola de periferia. Se os distúrbios de aprendizagem são mito, os distúrbios do processo ensino-aprendizagem são reais. (Moysés, 1992, p.30)

Concordamos com a autora quando diz que os direitos fundamentais dessas crianças não são respeitados. Ao consultarmos a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), destacamos alguns desses direitos: “direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social” (Princípio II) e “direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe” (Princípio IV). Convivemos, diariamente, com a violação desses direitos, pois as crianças que estudam nos “territórios conflagrados” a eles não têm acesso, ou têm de forma bastante restrita, uma consequência direta do modo de desenvolvimento capitalista.

E se tais crianças fracassam na escola, são consideradas “doentes” e “anormais”, e cabe a escola adaptá-las a sociedade, que é perfeita e “saudável”, assim como a escola também é. A criança é pobre e seu espaço social é carente de uma cultura “apropriada”. E a medicina, em nome da Ciência, tem a tarefa de tratá-los, colaborando com a escola.

Cabe ressaltar que quando Moysés atribui como papel da Medicina a desmitificação de certas questões relacionadas ao binômio “fracasso escolar X pobreza”, se mostra contrária à medicalização do espaço escolar e, conseqüentemente, contra a patologização da pobreza. Antes, defende que o fato de as crianças que apresentam problemas de saúde serem as mesmas crianças que fracassam na escola deriva da mesma determinação histórica: “a política governamental para o setor social, reflexo do modo de desenvolvimento capitalista no país” (Moysés, 1992, p.30).

Transformar a pobreza em “doença” (patologização da pobreza) e medicalizar o espaço escolar (medicalização da educação) são ideologias do capital que pretendem justificar e reforçar a ideia que relaciona pobreza e doença. Na concepção burguesa, o “fenômeno” é analisado, mas as condições que o produzem não são consideradas. As crianças são pobres e não conseguem aprender e, por isso, devem ser tratadas e “curadas”. No entanto, as determinações históricas que tornam a pobreza uma realidade no dia a dia dessas crianças não são postas em discussão.

Por isso, é necessário discutir a real contribuição da medicina para a aprendizagem dessas crianças e jovens, visto que o problema não é individual nem institucional, mas sim, estrutural, característico do sistema capitalista. Na verdade, a patologização da pobreza e a medicalização da educação, como abordagens acríticas, podem funcionar na reprodução desse sistema.

3.3 PATOLOGIZAÇÃO DA LÍNGUA

No item anterior, tratamos da patologização da pobreza, que está estreitamente ligada à questão da deficiência lingüística. Assim, como ocorre a patologização da língua? Diferença lingüística é deficiência?

Para responder a essas questões, nos reportamos ao trabalho já clássico de Magda Soares (1986), no livro *Linguagem e Escola*, em que a autora realiza um aprofundado estudo sobre muitas questões importantes para compreendermos o sentido do ensino de Língua na escola. No entanto, nos limitamos a uma análise mais detalhada do capítulo 3 do referido livro, que tem por título: “Deficiência lingüística?”

Como indica o título, a autora coloca em questão essa possível deficiência lingüística, passa pela discussão científica travada em torno da “patologização da pobreza”, e questiona a hipótese do déficit lingüístico e os programas de educação compensatória, além de analisar a

ideologia da deficiência cultural, fundamental para a compreensão da patologização da língua, nosso principal objeto de discussão neste item.

De acordo com Soares, a ideologia da deficiência cultural surgiu nos Estados Unidos, por volta do início dos anos sessenta, em um momento político de muita luta contra a desigualdade econômica gerada pelo sistema capitalista. As denominadas minorias étnicas – porto-riquenhos, negros e chicanos - se tornavam cada vez mais marginalizadas social e economicamente. Se, por um lado, não havia empregos para os adultos, de outro, as crianças dessas famílias fracassavam na escola, com altos índices de repetência e evasão. Começou, então, um movimento pela ‘igualdade de oportunidades’, tão pregada pelos “ideais da democracia liberal”. Nas palavras da autora:

“A ameaça desses movimentos reivindicatórios à estabilidade social e à ordem econômica, levou o governo a medidas de integração social, na tentativa de controlar as minorias e adaptá-las às exigências de uma sociedade capitalista. Assim, as medidas não se voltaram para a verdadeira razão da discriminação social e econômica – a desigual distribuição da riqueza numa sociedade dividida em classes. Sem colocar em discussão a estrutura capitalista da sociedade, buscaram-se *fora dela* causas que explicassem a marginalização dos pobres, motor das insatisfações, e tentaram-se soluções que atacassem as causas apontadas.” (Soares, 1986, p. 19)

Assim, foi elaborada a seguinte explicação para a marginalização: a criança pobre apresenta dificuldade de aprendizagem porque é portadora de ‘carências’ e ‘deficiências’, dando origem à “Teoria da deficiência cultural”, totalmente baseada em “análises científicas” apoiadas, principalmente, pela Psicologia. As verdadeiras razões sócio-político-econômicas das desigualdades são escamoteadas, encontrando-se os “culpados” pelo fracasso escolar: a criança e seu contexto cultural. Temos, então, a “patologização da pobreza”, uma ideologia ainda muito forte no universo escolar, como afirma Soares:

“Essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimentos, educação em níveis qualitativa e quantitativamente inferiores para as camadas populares, e usam correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como “carência afetiva”, “falta de desenvolvimento psicomotor”, “incapacidade de discriminação visual e auditiva”, “vocabulário pobre”, “erros de linguagem”, “baixo nível intelectual”, “comportamento social inadequado”. (Soares, 1986, p.20)

Dentre tantas deficiências, o “déficit lingüístico” é apontado pela autora como o aspecto mais importante na teoria da deficiência cultural. Segundo a hipótese do déficit lingüístico, as crianças pobres apresentam carências em relação à linguagem, como consequência da “privação lingüística” devida ao contexto cultural a que pertencem; convivem, diariamente, com sua família e com sua comunidade, estabelecendo contato

somente com essa cultura “pobre, esvaziada e deficiente”. Esse contexto social não é capaz, de acordo com tal hipótese, de estimular a aprendizagem da criança que nele vive.

Como resultado deste “déficit lingüístico”, as crianças também apresentam um “déficit cognitivo”, considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças na escola. A partir, então, dos déficits apontados, são organizados programas de educação compensatória para corrigir e suprir as prováveis deficiências desses estudantes.

Ainda de acordo com Soares, o trabalho de Basil Bernstein, sociólogo inglês, foi decisivo para os defensores da hipótese do déficit lingüístico, pois a fundamentava cientificamente (embora o autor tenha modificado seu pensamento ao longo do tempo). Para o Bernstein da década de 60, defensor do déficit lingüístico, “é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico” (Soares, 1986, p. 23). Assim, em uma sociedade dividida em classes:

“pode-se identificar a existência de duas variedades lingüísticas; dois ‘códigos’, determinados pela forma de relação social: o ‘código elaborado’ e o ‘código restrito’. Esses diferentes códigos resultariam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais”. (Soares, 1986, p.25)

Temos então, de acordo com Bernstein, para a classe trabalhadora, o código restrito e para a classe média, o código elaborado. Para o autor, é muito importante para a área de educação considerar essas diferenças pois, segundo ele, a escola “usa e quer ver usado o código elaborado.” Portanto, “pressupõe nos alunos, a vivência das formas de socialização que conduzem a esse código e às formas de pensamento a que ele dá acesso” (Soares, 1986, p.29).

Assim, o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora é, de acordo com o que foi explicitado, produzido culturalmente. Essas crianças convivem, em suas relações sociais diárias com o código restrito, e quando chega à escola, precisa usar o código elaborado, que não domina: “para a criança ‘limitada’ a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de transformação simbólica e social” (Soares, 1986, p. 30). Transformar a criança e adaptá-la às convenções “universais”. Já a criança da classe média domina o código elaborado, por isso não enfrenta tais problemas, a escola vai possibilitar apenas o desenvolvimento da cultura simbólica e social que faz já parte de sua vida. Assim,

“as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à ‘deficiência’ de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar”. (Soares, 1986, p. 30)

A utilização de certas palavras para caracterizar a língua falada pela classe trabalhadora, um “código restrito, pobre e limitado”, contribuiu para fortalecer os argumentos

dos defensores da deficiência lingüística: “este código não permitiria o uso de formas de pensamento universalistas, mais complexas e abstratas” (Soares, 1986, p.30). Para superar o fracasso escolar é necessário dominar o código elaborado, adaptando-se a ele, à escola e à sociedade.

Para se libertar dessa deficiência lingüística e sair da condição de “marginalidade lingüística”, o aluno precisa se apropriar da linguagem “correta” e a escola tem um papel crucial para tal tarefa, permitindo ao aluno que se aproprie da linguagem dominante. Temos, assim, a escola “redentora”, capaz de substituir o código restrito desses estudantes pelo elaborado, o da classe dominante, adaptando-os ao sistema:

“(…) a escola tem um “papel redentor” a desempenhar, isto é, o papel de “libertar” o aluno de sua “marginalidade” lingüística. (...) ela pode e deve promover a *erradicação* das “deficiências” lingüísticas, através de programas de educação compensatória ou de uma metodologia de ensino da língua em que o aluno é *corrigido*, para que substitua sua linguagem “deficiente” pela linguagem “correta” e assim se integre à sociedade *tal como ela é.*” (Soares, 1986, p.69)

Desse modo, configura-se a patologização da língua, visto que o código utilizado pela classe trabalhadora é “deficiente” e “inferior” em relação ao código da classe média. Essa linguagem deficiente desencadearia um déficit cognitivo, que prejudicaria a aprendizagem. A criança precisa ser “tratada” porque sua linguagem é “limitada”, tem “pouca cultura” e um “nível muito baixo de conhecimento”.

Diante desse panorama de deficiências e ausências, são organizados programas de educação compensatória, que supostamente dariam conta de todas as questões apontadas, além da medicalização do espaço escolar, conforme já vimos, quando a medicina entra na escola para tratar as crianças que apresentam patologias que as impediriam de aprender. Mais uma vez, verificamos que a não-aprendizagem é decorrente da inadequação da criança pobre e do meio em que vive, e de sua linguagem “inferior” e “ineficiente”.

3.4 “TERRITÓRIOS CONFLAGRADOS”⁶

Uma dimensão que não poderia ser esquecida é a questão do território, nas políticas de educação e saúde atuais. O território, conforme a definição de Milton Santos (2007, p.13), “é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das

⁶ “Territórios conflagrados” é uma citação direta da expressão empregada nos documentos do Programa Escola do Amanhã. Cabe explicitar que a expressão é um dos focos de nossa crítica, o que explica o uso das aspas ao longo da presente dissertação.

manifestações da sua existência.” Assim, é o lugar onde a história do homem se realiza a partir da sua existência como ser humano e suas relações com a sociedade. Um território é organizado a partir das relações de produção da existência humana, no nosso caso, das relações capitalistas.

O sistema capitalista, conforme abordamos na primeira parte deste capítulo, não poupa esforços para alcançar o seu objetivo principal: o lucro. Como também já sabemos que são poucos os que “lucram” com esse sistema, visto que a maior parte da população vive em situação precária. O capitalismo, nessa busca infinita pelo lucro, produz bolsões de pobreza em todo mundo, territórios que, em sua grande maioria, além de sofrerem com a miséria, sofrem com a violência que impera nesses territórios.

Bueno (2010), em livro que trata do território de Manguinhos, aponta questões comuns aos diversos territórios ditos “conflagrados” da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o referido texto:

“O cotidiano nos territórios de favelas de Manguinhos se caracteriza por violento controle social exercido sobre a maioria de seus moradores; violação de direitos civis e políticos por aparelhos de coerção públicos e privados; pouco acesso a direitos sociais (acesso à educação, saúde/ambiente, habitação, etc); alto desemprego e precarização acentuada do trabalho; baixa escolaridade e acesso restrito à saúde pública; condições ambientais deterioradas; população empobrecida, desprovida também de capital cultural e social; políticas públicas assistencialistas e paternalistas; cultura de massa incentivando ação individualista e fragmentada; criminalização do território.” (Bueno, 2010, p. 14)

Desse modo, temos um lugar, assim como outros na cidade do Rio de Janeiro e em todo Brasil, marcado pelo descaso social, um território que se desenvolveu, desde suas origens, a partir da desigualdade, da falta de oportunidades: a favela. O gueto daqueles ‘desocupados’ do início do século XX, considerados marginais, um risco para a população ‘de bem’ (Bueno, 2010, p.26). Hoje, mão de obra barata para o capital, submetendo-se a baixos salários, condições de trabalho precárias, objeto de políticas sociais focalizadas e de programas que buscam livrá-los, apenas, de ficar abaixo da linha da miséria.

Conforme já apontamos, as políticas educacionais e sociais não colocam em questão o porquê da situação de violência e de tanta desigualdade e pobreza. Já está naturalizado que, no mundo atual, os ricos são ricos e os pobres são pobres, a sociedade funciona deste modo, sem outras possibilidades: condições de vida precárias para muitos, abundância e riqueza para outros. Os problemas sociais são apontados de uma forma distorcida pela ideologia, mas a estrutura da sociedade capitalista não é questionada, pelo contrário, o discurso neoliberal confirma a busca de um “futuro”, como se as oportunidades fossem realmente iguais para todos.

O Rio de Janeiro é uma cidade de favelas, em grande parte, locais onde predomina a violência. A questão da desigualdade social é bem marcada e esse fato contribui para tornar a população favelada a grande vítima da violência urbana. No entanto, as favelas são consideradas por muitos como o “epicentro” da violência que se espalha por todo o município, conforme Bueno (2010) aponta:

A “criminalidade violenta” certamente não se manifesta de maneira homogênea no território da cidade do Rio de Janeiro. Como explicam estudiosos do tema (Souza, 2008; Campos, 2005; Torres Ribeiro, 2000; Cano, 1997), as parcelas mais pobres da população residentes em favelas são efetivamente mais vulneráveis a níveis extremos de violência - homicídios e torturas, destacadamente- do que pessoas de classe média e elites residentes nos espaços mais abastados e providos de uma quantidade/qualidade maior de serviços públicos da cidade. Além disso, a repressão violenta em favelas por parte de forças coercitivas oficiais do Estado- policiais e militares - tende a ser legitimada por representações sociais que atribuem a estes espaços o epicentro de todas as formas de violência da cidade, limitando significativamente nosso olhar para as múltiplas escalas geográficas que envolvem a questão. (Bueno, 2010, p.41)

O autor destaca a vulnerabilidade da favela em diversos sentidos: os casos extremos de violência são mais comuns nas favelas que em outros pontos mais nobres da cidade; a constante repressão violenta nessas localidades, pelas incursões realizadas por policiais e militares; e o consenso social de que a violência deve ser combatida nesses territórios, pois, sendo o “epicentro”, são perigosos para toda a cidade.

Assistir as cenas violentas que acontecem no combate armado ao tráfico dentro das favelas, muitas vezes culminando com a morte de inocentes, produz reflexões e indagações como: qual é o lugar da favela no espaço da cidade? Qual a perspectiva de futuro de seus moradores?

As chamadas políticas de segurança pública partem do princípio que estes territórios estão em situação de guerra, como é o caso das políticas do Governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)⁷. De acordo com Secretaria de Segurança do Governo do Estado, as UPPs seguem o seguinte conceito:

“A Unidade de Polícia Pacificadora é um novo modelo de Segurança Pública e de policiamento que promove a aproximação entre a população e a polícia, aliada ao fortalecimento de políticas sociais nas comunidades. Ao recuperar territórios ocupados há décadas por traficantes e, recentemente, por milicianos, as UPPs levam a paz às comunidades (...) As UPPs representam uma importante ‘arma’ do Governo do Estado do Rio e da Secretaria de Segurança para recuperar territórios perdidos para o tráfico e levar a inclusão social à parcela mais carente da população. (Rio de Janeiro, UPP, 2012)

⁷ Não é objeto da presente dissertação analisar todos os condicionantes e impactos da política de segurança no Rio de Janeiro. Nosso propósito aqui é apontar a confluência entre distintas políticas, que, em última instância, contribuem para a produção ideológica da “exceção”.

Esse novo modelo de segurança pública está estritamente relacionado à implantação simultânea de políticas sociais nesses territórios, como forma de recuperá-los e favorecer a uma suposta inclusão social de seus moradores. “Ocupar e recuperar” o território, de acordo com essas políticas, significa levar para o mesmo, além do policiamento ostensivo, mais “capital social” para esses lugares, investindo em políticas de segurança, conjuntamente com as políticas educacionais e assistenciais.

Nesses locais, os direitos essenciais para a sobrevivência digna não são respeitados, o que pode ser considerado um tipo de violência. A favela é um espaço marcado pela ausência de direitos, caracterizando-a como um “território de exceção”:

“Nessa difícil dinâmica, cada vez mais acirrada em suas iniquidades e desigualdades, a favela configura o espaço - histórico e desigual – destacado da combinação das mais distintas formas de violência da cidade, apresentando características que nos permitem representá-lo enquanto território de exceção, onde efetivamente existe a exclusão de direitos civis e sociais para a maioria de seus moradores. Nos momentos de conflitos mais intensos entre facções criminosas, e destas com os aparatos policiais e militares oficiais do Estado, essa ausência de direitos aparece de modo parcial para o restante da cidade, normalmente através da mídia e sua tendência sensacionalista, elitista e apologética de ações policiais violentas. No entanto, essas representações escondem ou deixam de analisar prioritariamente a origem e situação da violência social territorializada que marca diretamente o cotidiano da grande maioria de moradores sem relação com nenhuma forma de criminalidade nestes espaços.” (Bueno, 2010, p.42)

O território da favela, lugar em que o direito à cidadania não é respeitado, onde os direitos básicos dos moradores não são garantidos pelo poder público. Nem mesmo os direitos civis e políticos são exercidos plenamente pelos cidadãos desses lugares, considerando a situação diária enfrentada por eles: miséria, ausência de serviços públicos de qualidade, moradia inadequada, agravados pela situação de violência.

“As favelas da cidade do Rio de Janeiro vivem um estado de exceção, não declarado legalmente, mas territorializado no cotidiano de seus moradores e trabalhadores. Além do histórico desrespeito aos direitos essenciais para a sobrevivência e reprodução social – via degradação do ambiente e privação de serviços públicos básicos -, as favelas da cidade sofrem explicitamente formas cotidianas de supressão de direitos civis e políticos.” (Bueno, 2010, p.43)

Essas ações violentas afetam, como bem colocou a autora, a todos os moradores, não importando se os mesmos têm relação ou não com o crime. Seus lares são invadidos e sua privacidade também. Sem que exista nenhum tipo de punição para esses “invasores”, os poucos casos noticiados pela mídia são rapidamente justificados, desmentidos ou abafados, ações que violam os direitos civis desses moradores, desrespeitando a Constituição Federal:

“A Constituição vigente do país, em seu artigo⁸ 5º, que trata dos direitos civis dos cidadãos, torna-se praticamente letra morta nos territórios de exceção das favelas. Ignora-se diariamente a garantia jurídica a todos de tratamento igual perante a lei, sem distinções. O cotidiano nesses territórios também nega, sistematicamente, a fundação das bases de um Estado de Direito que incluiria a inviolabilidade do lar e garantia de um julgamento justo.” (Bueno, 2010, p.43)

Como foi colocado por Bueno, no trecho acima destacado, o artigo 5º é esquecido no território de exceção da favela: o direito à vida digna não é respeitado nesses territórios; a liberdade de ir e vir não existe, diante do medo do confronto; e não há “segurança” para os moradores dessas localidades, pois seus lares são invadidos e violados, por bandidos e policiais, em diversas situações. Com isso, a afirmação “Todos são iguais perante a lei”, parece, realmente, não fazer sentido no território da favela.

Assim, os territórios ditos “conflagrados” seriam territórios de exceção, um lugar que não faria parte da “cidade”, assim como seus moradores não são iguais aos outros perante a lei e não têm os mesmos direitos civis e políticos dos demais cidadãos.

Diante das discussões apresentadas neste capítulo, podemos constatar que as políticas do capital prometem um “futuro” para aqueles que vivem nesses territórios, conformando a sociedade mediante a propagação da ideologia da “exceção”. Educação compensatória é “exceção” na dinâmica da escola pública; medicalizar o espaço escolar é “exceção”, assim como também o são a “patologização da pobreza e da língua”. “Regras” são apresentadas como “exceção”, que, portanto, funcionam na lógica do capital, atuam na sua reprodução e legitimam ideologicamente a desigualdade.

Observamos, por fim, que as ideologias da exceção se relacionam, muito frequentemente, ao que poderíamos chamar de “ideologia da novidade”. Esta se resume ao seguinte pressuposto: hoje, há “exclusão”, porque as políticas (educacionais), até o momento em questão, mostraram-se inadequadas ou simplesmente inexistiam. Tal ideologia, em funcionamento conjunto com a de exceção, conflui para a criação de uma perspectiva de “futuro” – um futuro que jamais chegará sob a lógica hoje hegemônica, conforme analisaremos ao longo do capítulo 5.

⁸ Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 20 mar.2012

4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DO DISCURSO DO CORPUS DOCUMENTAL

Neste capítulo, pretendemos delimitar nosso objeto de estudo, as políticas educacionais consubstanciadas no programa Escolas do Amanhã, uma das políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), criadas pela atual gestão para “melhorar a qualidade do ensino” nas escolas municipais. É nosso propósito, também neste capítulo, discorrer sobre o referencial teórico-metodológico que embasa a análise.

4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO – O PROGRAMA “ESCOLAS DO AMANHÃ”

As políticas de exceção no campo da educação vêm se concretizando, no caso do município do Rio de Janeiro, em vários programas, conforme apresentaremos no decorrer deste item. Se limitarmos nossa análise aos últimos três anos, ou seja, à assunção do atual governo municipal⁹ (2009-2012), podemos identificar os problemas apontados e as “soluções” que se materializam em novos programas e ações.

A secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, ao assumir o comando da SME, apresentou um breve diagnóstico e um balanço da situação, caracterizada como “herança” da gestão anterior:

“A implantação da “aprovação automática” provocou uma queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental; 28.000 analfabetos funcionais; 40% de déficit de aprendizagem em Matemática; 22,06% de defasagem idade-série no 6º ano; rede sofria pela ausência de uma política educacional clara; professores encontravam-se desmotivados; histórica falta de professores, de pessoal administrativo e de apoio; baixíssimo envolvimento dos pais no processo educacional; áreas conflagradas apresentam aprendizado mais baixo e evasão escolar maior.” (Costin, 2010)

Quando coloca a questão da aprovação automática, a secretária afirma ser esse tipo de sistema o principal “culpado” pela queda do rendimento dos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro. Além de promover muitas críticas e listar algumas questões problemáticas

⁹ “Gestão do prefeito Eduardo Paes, tendo, como Secretária de Educação, Claudia Maria Costin, graduada em Administração Pública, mestre em Economia e doutora em Gestão. Referência em gestão de políticas públicas no Brasil e no exterior, Claudia foi ministra da Administração, vice-presidente executiva da Fundação Victor Civita, secretária de Previdência Complementar do Ministério de Previdência Social e secretária da Cultura do Estado de São Paulo. Tem experiência internacional como professora convidada da Universidade de Québec, gerente do Banco Mundial para a América Latina na área de Setor Público e Combate à Pobreza e consultora para os governos de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.” (Fonte: SME, 2012)

encontradas, constatou que a rede não tinha uma “política educacional clara”, portanto caberia à nova gestão, desenvolver essa política e implantá-la. Para tornar tal política mais “clara”, a SME criou novos projetos e programas, preparou orientações curriculares e desenvolveu materiais pedagógicos (como os Cadernos Pedagógicos), configurando, assim, uma política baseada na ideologia do “novo”, que chega para garantir o “sucesso” dos estudantes. Assim, essas “novidades” surgem para marcar claramente o início da nova gestão, o fim da “aprovação automática” e de outras questões relacionadas à antiga gestão.

Ao apontar os principais problemas da rede, a secretaria tratou de implementar políticas públicas para o enfrentamento dessas questões. Assim, a maioria dos projetos e programas da SME tem o mesmo propósito: dar conta do grande número de alunos considerados analfabetos funcionais, assim como das questões da defasagem entre idade e série e evasão escolar.

Para alcançar resultados e dar um “Salto na Qualidade da Educação”, a SME baseou-se na estratégia do “Reforço Escolar”, como forma de recuperar a aprendizagem dessas crianças, aqui entendido como projetos e programas que objetivam acabar com a defasagem de aprendizagem e com a distorção entre idade e série. Dentre outros, destacamos três: “Realfabetização”; “Acelera” e “Nenhuma Criança a menos”. Para as escolas localizadas em “territórios conflagrados”, desenvolveu o programa Escolas do Amanhã, que também conta com o reforço escolar, entre outras ações. Antes de passarmos a este Programa, objeto de nossa dissertação, apresentaremos brevemente os outros projetos.

O projeto Realfabetização se desdobra, por sua vez, em dois, o projeto Realfabetização 1, também chamado de “Se Liga”, e o Realfabetização 2, denominado “Fórmula da Vitória”, realizados em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Em ambos, os alunos são reenturmados e acompanhados sistematicamente. O Realfabetização 1 é direcionado aos alunos do 3º, 4º e 5º anos, analfabetos funcionais. De acordo com a SME, foram realfabetizados 12.100 alunos no ano de 2009 e, no ano de 2010, 3856 alunos entraram no projeto. O Realfabetização 2 atende os alunos de 6º ano, também considerados analfabetos funcionais. Esse segundo projeto atendeu uma média de 8.000 alunos, no ano de 2009, e cerca de 5.000 alunos, em 2010.

Para dar conta da defasagem entre idade e série, o projeto “Acelera” merece destaque, que, assim como o anterior, também se divide em dois. O Aceleração 1- “Acelera Brasil” é

realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para alunos oriundos do projeto Realalfabetização 1 no ano de 2009, tendo se iniciado na Rede em 2010, com aproximadamente 10.042 alunos. Já o Aceleração 2 - “Autonomia Carioca”, fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Roberto Marinho, utiliza a metodologia Telessala e está presente em 276 escolas e 350 comunidades do município do Rio de Janeiro. É desenvolvido para alunos do 7º e 8º anos, com grande defasagem entre idade e série. Iniciou-se em 2010, quando participaram do projeto cerca de 8.000 alunos.

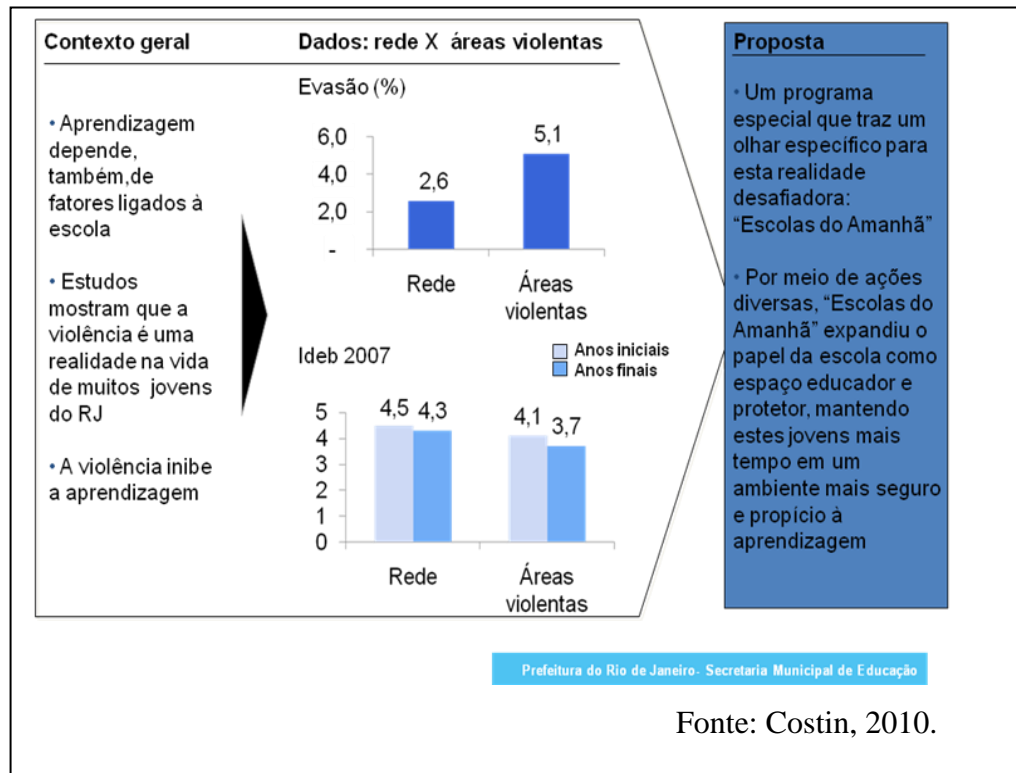
Por fim, o último projeto que gostaríamos de destacar denomina-se “Nenhuma criança a menos”, destinado “às crianças com maiores problemas, independente da escola onde estudam, mas que apresentam desempenho mais fraco em português e matemática no 3º e 7º anos.” (SME, 2012). Os alunos têm atendimento intensivo 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 foram capacitados por consultores da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e ficaram responsáveis pela capacitação posterior dos professores nos Centros de Estudos de suas escolas.

Após enumerar e descrever alguns dos projetos implementados pela SME na atual gestão, podemos afirmar que os mesmos visam melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Diante de tantos projetos voltados para a alfabetização e o letramento, entendemos também que um dos objetivos centrais das políticas atuais, na educação carioca, é garantir a aprendizagem eficiente da leitura e da escrita dos alunos da rede, a partir de políticas focadas e com forte inserção da iniciativa privada. Como um dos problemas que afetam a aprendizagem dos alunos da rede municipal, a SME aponta a violência como um fator que “inibe a aprendizagem”. Uma realidade presente na rotina dos chamados “territórios conflagrados”.

Nesta direção, a SME, na gestão que se inicia exatamente em 2009, produziu uma política para 151 escolas localizadas em “territórios conflagrados”. Trata-se do Programa da SME denominado “Escolas do Amanhã”, definido pela secretaria como um “programa criado pela Secretaria Municipal de Educação para mudar a realidade de alunos que estudam em áreas conflagradas da cidade” (SME, 2012). São considerados territórios conflagrados as regiões mais violentas do município do Rio de Janeiro, as favelas ou seu entorno, e as áreas

“recém-pacificadas” da cidade, segundo o tratamento proposto pela SME. O programa é apresentado pelo quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação violência x aprendizagem, segundo o Programa “Escolas do Amanhã”



De acordo com este quadro, alguns estudos apontariam que a violência presente na vida de muitos jovens e crianças do Rio de Janeiro pode inibir a aprendizagem. Os gráficos indicam que as escolas localizadas em áreas violentas, no ano de 2007, possuem um IDEB¹⁰ bem mais baixo que o das demais escolas da rede, assim como os índices de evasão escolar são bem mais altos, quase o dobro, em relação às outras escolas do município. O quadro demonstra, portanto, a relação entre violência e aprendizagem, consequentemente destacando a desigualdade entre as escolas da mesma rede.

Assim, tendo em vista esse panorama, nossa análise se centrou no Programa “Escolas do Amanhã”, pois o mesmo objetiva dar conta de uma questão que consideramos fundamental para a compreensão das atuais políticas educacionais do município do Rio de Janeiro: o

¹⁰ O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), (no caso dos Idebs dos estados e nacional). Fonte: <<http://portalideb.inep.gov.br>>, Acesso em 22/03/2012.

fracasso escolar das crianças e jovens que vivem em locais de “exceção”, marcados pela “pobreza e violência”. Tais políticas estão em consonância com as demais políticas brasileiras, porque são focalizadas para esses territórios e visam modificar suas condições de vida. Por sua vez, conforme indicaremos, as tais políticas nacionais estão em coerência com as políticas internacionais, focalizadas na “erradicação da pobreza”, e direcionadas, especialmente, aos países mais pobres, demonstrando que as relações de poder estabelecidas pelo capital estão consolidadas em nível mundial, caracterizando o “capitalismo mundializado”.

O programa, que atende aos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano de escolaridade), teve início em maio de 2009, com a capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Em agosto do mesmo ano, as atividades do programa começaram efetivamente. A secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, declarou em diversas entrevistas em jornais de grande circulação que “as crianças destas áreas já sofreram muito. Elas têm direito a sonhos, elas têm direito a um amanhã.” (SME, 2011)

Para a SME, segundo o documento que orienta a proposta das “Escolas do Amanhã”, disponível na página da secretaria, a qualidade da educação está diretamente ligada às condições de vida de seus alunos:

“Ao elaborar um plano para dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, tínhamos consciência de que a aprendizagem depende tanto de fatores relativos à escola quanto de fatores estranhos a ela. Não basta colocar bons professores e manter prédios escolares em estado adequado, nem sequer ter um bom currículo e se assegurar que ele será utilizado. Alguns fatores, como a situação do entorno da escola e a escolaridade dos pais, têm, igualmente, um papel mais do que relevante.” (SME, 2011)

No documento analisado, declara que é preciso que a Secretaria tenha um olhar diferenciado em relação às 151 Escolas do Amanhã¹¹, para que os alunos alcancem o êxito escolar:

“Um olhar mais específico para realidades particularmente desafiadoras, a consciência de que a violência pode estar inviabilizando a aprendizagem, algo que mantenha estas crianças mais tempo longe de ambientes agressivos ao direito de ser criança, *a certeza de que estes alunos também terão possibilidades de futuro.*” (SME, 2011- grifo nosso)

O programa Escolas do Amanhã atende cerca de 105.000 alunos e, de acordo com a SME, muitos deles apresentam ‘bloqueios cognitivos’ desencadeados pela situação de violência que impera em muitos territórios dentro do município do Rio de Janeiro. Dentre

¹¹ A lista com as Escolas do Amanhã encontra-se no anexo A da presente dissertação.

estas 151 escolas, a maior parte delas fica situada dentro de comunidades (137 escolas) ou se encontram localizadas no entorno das mesmas (14 escolas).

Se pensarmos no número de alunos inseridos no programa (105.000), este é bastante considerável: por volta de 15% do número total de alunos atendidos pela rede municipal do Rio de Janeiro, a maior rede da América Latina, com 671.702 alunos, distribuídos em 1065 escolas e atendidos por 40.149 professores, de acordo com dados colhidos no site da SME, em 12 de fevereiro de 2012 (SME, 2012).¹²

Para efetivar o programa, a SME conta com diversas “parcerias”: com o governo Federal e Estadual, através de secretarias, como a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria de Estado de Segurança Pública; e com a sociedade civil, comunidades, ONGs e empresas privadas. São “parceiros” do Programa Escolas do Amanhã, dentre outros: o Sangari Brasil; a Universidade Estácio de Sá; o Projeto Uerê e a Positivo Informática. Para desenvolver as ações foram necessários cerca de 52 milhões de reais para o primeiro ano do projeto, destinados à capacitação dos professores e à compra de materiais educativos e tecnologias.

O problema da evasão escolar nas escolas dos “territórios conflagrados” é bastante visível. Segundo a SME, o índice de evasão nessas unidades escolares está em torno de 5,1%, chegando a quase o dobro das demais escolas da rede. Esse alto índice estaria relacionado ao problema social nessas localidades, e essa política pretende retirar as crianças desses “ambientes agressivos”, mantendo-as nas escolas por um período integral.

Segundo Lucas (2011)¹³, apesar de todos os esforços da SME e dos discursos aqui apresentados, afirmando que as Escolas do Amanhã oferecem educação em tempo integral, não é bem o que acontece efetivamente nas escolas, pelo menos na escola observada em sua pesquisa de campo. De acordo com a autora:

“O que chamou a atenção nos primeiros dias de observação foram os cartazes fixados nos murais, que avisavam dos horários dos turnos oferecidos, manhã e tarde. O turno da manhã inicia suas atividades as 07h15min, e vai até 11h45min; e o turno da tarde, de 12h45min até 17h15min. Ou seja, nessa escola não existe o horário integral renunciado em um dos pilares do projeto. A proposta de tempo integral é apontada pelo próprio gestor das Escolas do Amanhã, na entrevista que nos concedeu, como um diferencial importante das Escolas do Amanhã.” (Lucas, 2011, p.106)

¹² Salientamos que muitas escolas, apesar de localizadas em áreas violentas, não foram contempladas pelo programa. Não caberá aqui, entretanto, a análise dos critérios de seleção para inclusão no programa.

¹³ O programa já foi analisado por Sônia Lucas, em sua Dissertação de Mestrado, que tem como título “Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais?”, defendida em agosto de 2011. No entanto, Lucas apresenta uma abordagem diferente da nossa, visto que se centrou nas “possibilidades multiculturais” do programa.

Lucas aponta também que somente era oferecido o horário integral aos alunos que necessitam de reforço escolar, ou seja, educação integral para todos, conforme o discurso oficial do programa promete, ainda não é realidade nas Escolas do Amanhã.

Em relação à capacitação dos professores na metodologia Uerê-Mello, uma das ações do Programa, Lucas (2011) assinala:

“No que diz respeito à formação continuada de professores/as desse projeto, no ano vigente de 2011, não aconteceu a capacitação prometida pela SME-RJ do método Uerê-Mello de ensino (...), um dos pilares desse projeto (...) Só houve uma capacitação oferecida pela SME-RJ para os/as professores/as dessas escolas no ano de 2010, logo após o lançamento das Escolas do Amanhã.” (Lucas, 2011, p. 108)

Desse modo, podemos observar que a capacitação dos professores no referido método não foi plenamente realizada, assim como também não se efetivou a educação em tempo integral. Verificamos que as políticas são formuladas, mas não chegam a ser efetivamente postas em prática, ou melhor, são realizadas de forma bastante precária.

Por fim, Lucas (2011) aponta ainda, a partir de entrevistas com o gestor do programa Escolas do Amanhã, que as escolas localizadas nas áreas conflagradas não possuem as mesmas condições de aprendizagem que as demais escolas da rede.

As crianças que estudam nas Escolas do Amanhã continuam a encontrar mais barreiras e dificuldades que aquelas que estudam nas demais escolas da rede. A qualidade do ensino permanece prejudicada por conta das questões que envolvem o “entorno da escola”.

Promover a “qualidade” do ensino nessas escolas é prioridade para as políticas educacionais brasileiras, estimuladas pelos organismos internacionais, conforme o trecho abaixo, retirado do sítio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

“Os sistemas de ensino refletem as sociedades nacionais, culturas e economias e moldá-los, também. OCDE trabalha para compreender a educação nestes contextos mais vastos, incluindo o seu impacto sobre a prosperidade individual e crescimento nacional, e seu papel no combate à pobreza e a exclusão social em todas as fases da vida.” (OCDE, 2012)

É recorrente o discurso do impacto que a educação pode ter na vida dos estudantes mais pobres, e conseqüentemente, na vida da cidade e do país, possibilitando a “inclusão social” desses estudantes e o desenvolvimento social. A educação representaria, assim, a solução para grande parte dos problemas sociais decorrentes do sistema capitalista. Educar os “pobres” traria benefícios para o indivíduo e para a sociedade, tanto no ponto de vista

econômico, quanto no social, retomando, assim, as ideologias do capital humano e do capital social.¹⁴

Os problemas enfrentados pela educação no país são tema frequente de debate, em que as escolas públicas são desvalorizadas e o ensino considerado de péssima qualidade. Tais discussões fortalecem a ideologia que propaga a necessidade de reformas na educação e justificam as ações e medidas que são tomadas para “reverter” esse quadro caótico.

4.2 – PRINCÍPIOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DE ANÁLISE DO DISCURSO DO CORPUS DOCUMENTAL

O trabalho de análise das políticas educacionais requer do pesquisador a articulação de elementos da teoria que embasa o estudo com a metodologia utilizada. Este estudo se baseia no referencial teórico-metodológico que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e adotamos essa postura em nossa pesquisa por concordarmos com Marx e Engels quando afirmam que

“A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão da prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. [...] **Os filósofos apenas interpretam o mundo diferentemente, cabe transformá-lo**”. (Marx; Engels, 2007, p. 27-29)

Assim, se a história é construída por meio de relações sociais concretas, a análise da concretude dessas relações deverá ser considerada em uma pesquisa social, principalmente aquelas que confrontam interesses antagônicos, projetos societários diferentes. Analisar políticas educacionais é buscar compreendê-las não somente como orientações para o desenvolvimento do trabalho educacional na escola, mas também como expressão do projeto de sociedade vigente. Produzir conhecimento é, dentro da concepção marxista, compreender o mundo de modo objetivo, possibilitando uma prática consciente e transformadora.

A metodologia utilizada neste estudo é de matriz marxista, enfocando a análise do discurso dos documentos produzidos pela SME que justificam e orientam as políticas educacionais do município do Rio de Janeiro direcionadas aos “territórios conflagrados” da

¹⁴ De acordo com o prefeito Eduardo Paes, em entrevista na ocasião da abertura oficial do programa “Escolas do Amanhã”, na Cidade de Deus, afirmou que apostar na educação é o único caminho para garantir o futuro das crianças e da cidade: “- Só vamos conseguir dar futuro às crianças se apostarmos na educação delas. Somente desta maneira elas poderão esperar por um futuro melhor.” Outra declaração do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, na mesma ocasião, ilustra nossa afirmação: “olhar para as crianças que mais precisam é nossa obrigação. Por isso, vamos apostar no “amanhã” dessa cidade com investimentos em Educação. (PCRJ, 2009)

cidade, concretizadas no Programa “Escolas do Amanhã”. Contudo, consideraremos também os textos que circulam sobre o programa, sejam eles estudos e pesquisas sobre o mesmo, ou reportagens, entrevistas e depoimentos que tratam deste Programa.

O *corpus* pode ser definido como um conjunto de dados lingüísticos que serve de base para a descrição e análise de um fenômeno (Charaudeau e Maingueneau, 2004). Assim, na dissertação, seguindo os pressupostos da análise do discurso, ampliamos a noção, ultrapassando a concepção de *corpus* como “amostra” de fenômenos definidos *a priori*. Nas palavras de Orlandi (2001a, p. 62-63), “a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos (...). Sua construção e análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte (...) já é decidir acerca de propriedades discursivas (...)”. É também central a esta noção na análise do discurso – e na dissertação – a sua característica “aberta”, pois o *corpus* pode ser ampliado ou reconfigurado, a partir das diferentes relações estabelecidas na análise da discursividade em foco.

Neste ponto, é relevante reportar-nos também à noção de discursividade para buscar captar o discurso como um processo social dinâmico, e não como arquivos delimitados e fechados. Ainda em Orlandi (2001b), compreende-se a discursividade como os processos simbólicos de produção de sentidos a partir das relações não só entre distintos textos, mas, sobretudo, entre discursos produzidos na materialidade do social.

Por esta razão, não restringimos nossa abordagem aos documentos oficiais produzidos pela SME. A pesquisa busca reunir, no *corpus*, material textual diversificado, partindo do princípio que todo tipo de texto é histórico, ou seja, é a “cristalização” de um processo simbólico dinâmico e, portanto, não há texto desvinculado das condições de produção do discurso, dos textos e dos sujeitos (Orlandi, 2001b). Além disso, considera-se que o “discurso da mídia” e o “discurso oficial” ganham sentido exatamente a partir de sua relação no todo social, e não como objetos fechados em si ou circunscritos em textos delimitados.

Em coerência com a metodologia proposta aqui, ao falar sobre os “documentos oficiais e oficiosos publicados em suporte de papel ou eletrônico”, Evangelista (2008) destaca a importância dos elementos teórico-metodológicos na análise desses documentos:

“Trabalho com a idéia de que tais materiais- oriundos dos aparelhos do Estado, de organizações multilaterais e de agencias intelectuais que gravitam em sua órbita- expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (Evangelista, 2008, p.1)

A autora ressalta que os documentos produzidos para a educação, em geral, revelam interesses antagônicos e defendem, explícita ou implicitamente, um determinado projeto societário. Além de produzir justificativas para essas ações, buscando o consenso de sua necessidade. Citando Mc Nally (1999, *apud* Evangelista, 2008), relata que as relações sociais, entre interesses antagônicos, entre hegemonia e contra-hegemonia, resultam de “movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas” (Evangelista, 2008, p.3).

Evangelista destaca a importância da língua nesse contexto, e explica, dentro da concepção de Mc Nally (1999, *apud* Evangelista, 2008), que a mesma “configura-se como arena de conflito social”, arena de luta. É através da língua que o homem expressa sua consciência, sua forma de estar no mundo, de relacionar-se com ele. A língua, portanto, “é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais” (1999, *apud* Evangelista, 2008).

Se a língua configura-se como arena de luta, os discursos se constroem nessa luta e estão diretamente ligados à mesma. Defendem o seu “lado” na luta, os seus propósitos e interesses. De acordo com Orlandi (1993, p.23) “Trata-se de pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam. Como uns vão se constituindo em relação aos outros.” (Orlandi *apud* Evangelista, 2008, p.3).

Nessa direção, podemos afirmar, de acordo com Mc Nally (1999, *apud* Evangelista, 2008), que os discursos não são “aleatórios e arbitrários”, antes revelam sentidos. A partir dessa reflexão, Evangelista aponta para a “deflagração das primeiras perguntas por parte do pesquisador: Se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido¹⁵?” (Evangelista, 2008, p.5).

¹⁵ Aprofundando esse questionamento, a autora traz a contribuição de Thompson (1981) que afirma que esses documentos ajudam “a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social”. A autora resgata os escritos de Gramsci (1966, p.12) lembrando que, para o referido autor, compreender os discursos, neste caso aqueles presentes nos documentos das políticas educacionais, “pode significar avançar na direção da apropriação da consciência daquilo que somos realmente, consciência concebida como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, do qual é preciso fazer o inventário.” (Evangelista, 2008, p.5)

O sentido dos discursos está escamoteado pelos processos ideológicos formulados e produzidos historicamente, através das relações sociais instauradas ou em formação. Cabe ao pesquisador analisar a totalidade para, a partir dela, construir o sentido dos discursos, desvelando as ideologias que o embasam.

Desse modo, a humanidade é hoje o produto do que foi ontem, e essa construção é histórica, determinada pelas relações estabelecidas entre os homens, da convergência e divergência de interesses, dos conflitos instaurados na luta pelo poder e pela manutenção do mesmo. O discurso está mergulhado nesse emaranhado de relações, assim como o pesquisador, a teoria que embasa seus estudos e os documentos também estão.

Mas como o pesquisador deve se posicionar diante dos documentos que serão por ele analisados? Ainda segundo Evangelista, “se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta.” (Evangelista, 2008, p. 5) Assim, o processo de produção da pesquisa deve ser objetivo e rigoroso, tanto na escolha e na análise dos documentos, quanto na teoria que embasa o estudo e também na metodologia utilizada.

Cabe ao pesquisador definir o “corpus documental”, analisá-lo e compreendê-lo. Compreender, não somente as fontes em si, mas elucidar os sentidos que emergem dessa análise, os projetos históricos de sociedade ali inscritos, as ideologias presentes nos discursos nelas proferidos. “Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.” (Evangelista, 2008, p. 7)

Se a posição do pesquisador é muito importante em um trabalho de pesquisa, o papel da fonte assume igual importância. Evangelista cita Kosik quando destaca que a análise documental deve capturar não somente a aparência daquele documento, ou seja, o que ele expressa superficialmente em seu discurso, mas a essência do mesmo. Para chegar à essência, é necessário empreender uma análise mais apurada, ir além do que está escrito naquela fonte. Segundo Kosik, “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa.” (Kosik, *apud* Evangelista, 2008, p.7)

Uma primeira leitura de um documento de uma dada política educacional, sem considerar as determinações históricas de sua elaboração, pode levar o leitor a uma “leitura ingênua”, sem reflexões conscientes do que realmente tratam. É tarefa do pesquisador desvelar as verdadeiras intenções de um documento e sua importância dentro do contexto histórico, conforme Evangelista:

“Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das idéias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder.” (Evangelista, 2008, p. 9)

Assim, a análise documental de políticas educacionais precisa considerar a totalidade, as determinações históricas, os projetos societários, as relações de poder e os interesses de classes. Não existe política “neutra”, necessariamente ela vai defender um “lado” em detrimento do outro, mesmo que o discurso possa afirmar exatamente o contrário. Escrever em um documento que defende, por exemplo, a “inclusão social” de um determinado grupo social, pode ocultar a verdadeira intenção dessa política, continuar “excluindo” esse grupo. Por isso, é tão importante uma leitura atenta e consciente dessas políticas, que busca capturar as contradições na relação realidade e discurso. É nessa direção que aponta Evangelista, quando defende que não é somente ler essas políticas “nas entrelinhas”, a tarefa vai bem além disso, vale compreender o que essas políticas verdadeiramente escondem e por que escondem: “ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.” (Evangelista, 2008, p.10)

Para que a fonte “sangre”, é preciso explorá-la, minuciosamente, analisar o discurso ali produzido, mesmo que seja necessário pensar em cada palavra ali utilizada, cada expressão escolhida, contextualizando-as. Não é uma tarefa simples, muito menos fácil, se quisermos realmente compreender a realidade além da aparência. E para tal, o sujeito e o objeto precisam da mediação da teoria, procurando abarcar a totalidade no processo de produção do conhecimento. Segundo Evangelista:

“Partilhamos da perspectiva de Thompson (1981, p.56-57): a teoria é uma expectativa de “explicação” da realidade, de sua apreensão e compreensão e suas categorias de pensamento são históricas(Thompson, 1981, p. 56). Por seu intermédio é possível conhecer a realidade existente fora do sujeito e ele próprio – tendo sempre em vista a totalidade, sabendo-se que a totalidade tal e qual não pode ser apanhada. Para que o documento exista para o sujeito, é preciso que ele o pense, entre em relação de reflexão, de diálogo, com a fonte. Esse procedimento será necessariamente mediado por sua forma particular de pensar, por sua teoria, mesmo rude. Trata-se então de admitir, com Gramsci, que todos os homens são filósofos,

isto é, capazes de pensar, de teorizar. Entretanto, teorizar no campo da pesquisa não pode consistir em lidar com os elementos do senso comum. É preciso um aporte teórico que favoreça análises objetivas do real objetivo.” (Evangelista, 2008, p.11)

Nesse trecho, a autora destaca a importância da teoria e de suas categorias para a compreensão do real, buscando apreendê-lo na totalidade, mesmo que esta seja uma tarefa impossível, segundo Thompson. Concordamos com o autor porque acreditamos que a totalidade abarca inúmeras mediações, tornando, realmente, impossível concentrá-las todas em uma pesquisa. Entendemos, assim, que a relação entre sujeito e o documento por ele estudado deve estar baseada na reflexão e no permanente diálogo com a fonte, fundamentada pelo aporte teórico, superando os pressupostos do senso comum.

Por fim, destacamos a relação entre a linguagem, que oculta realidades, e a ideologia dominante, que dissimula suas intenções e objetivos. Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos remetem a “não-transparência da linguagem” dos documentos, afirmando que

“Nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p.13)

Assim, interpretar os sentidos presentes no texto das políticas da SME a partir da análise do discurso dos documentos “oficiais e oficiosos” é nosso principal objetivo. Tornar a linguagem reveladora, fazendo a crítica da ideologia que, ao mesmo tempo, dissimula e reproduz interesses e intenções é o desafio.

O discurso das atuais políticas de educação brasileiras, ou seja, os processos ideológicos em curso, incorporam o direcionamento econômico e político da burguesia mundial, ainda que dissimulados em processos ideológicos. Segundo Neves (2004, p.3), as políticas educacionais “buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.” Para tal, desde os anos 90 até o início do século XXI, reformas educacionais são feitas no Brasil com esse objetivo. O direcionamento dessas políticas é comandado pelos organismos multilaterais e as orientações chegam aos países dependentes por meio de documentos de “Ação Global” que prometem “acabar com a pobreza, com a fome e a desigualdade” em todo o mundo, sendo a educação citada nesses discursos como principal solução para alcançar estas metas mundiais.

Shiroma, Campos, Garcia (2005) vão na mesma direção, apontando que os organismos multilaterais influenciam essas políticas de reforma, como o BM, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), “que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação.” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p.3)

Ainda em relação a esse estudo, é importante ressaltar que, para implementar as políticas de reforma, houve o cuidado de introduzir termos e expressões, chamados de “vocabulário de mudança”, capazes de dar sentido às mesmas. As autoras também assinalam que “palavras importam” e explicam a sugestão de alguns termos no relatório da ‘Comission on Wealth Creation and Social Cohesion’ da União Europeia presidida por Dahrendorf (1995), em que há um capítulo destinado ao “vocabulário de mudança”: "riqueza (wealth), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários, cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo”. (Shiroma, Campos, Garcia, 2008, p.4)

Se nos documentos dessas políticas de reforma na educação, capitaneada pelos organismos internacionais, as palavras revelam novos sentidos dentro do contexto analisado, nas políticas nacionais o mesmo acontece, até mesmo porque as atuais políticas educacionais brasileiras seguem, em grande parte, as propostas mundiais para a educação. Assim, encontramos também esse “vocabulário de mudança” já incorporado no discurso de reformulação da educação brasileira.

É importante indicar a dificuldade de localizar documentos escritos que direcionam as ações políticas das Escolas do Amanhã, tanto em suporte digital quanto em material impresso. Reitero que esta dificuldade não foi só nossa: Lucas (2011) também aponta o mesmo problema: falta de material escrito sobre o programa:

“Vale salientar a nossa estranheza com relação à inexistência de documentação oficial de tal projeto, já que faz parte de ações políticas de uma secretaria de educação, nesse caso a SME-RJ; o que nos levou a anteceder a fragilidade de tal empreitada investigativa, no que diz respeito à análise documental aqui pretendida.” (Lucas, 2011, p.45)

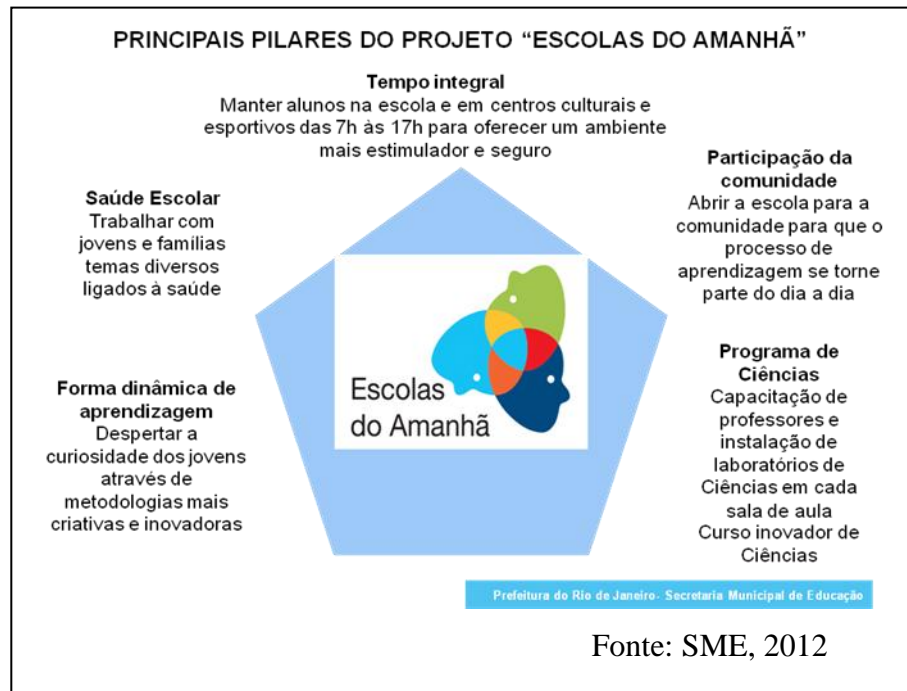
Também consideramos como *corpus* documental a entrevista realizada pela autora com o gestor do programa, disponibilizada no trabalho mencionado. No entanto, encontramos,

ao contrário de Lucas, o atual texto oficial sobre o programa, que mudou a apresentação, no início de 2012, divulgando dados mais recentes e resultados obtidos. Informamos que o texto que circulava no sítio da SME desde 2009 até o início deste ano não está mais disponível, entretanto também foi incorporado ao *corpus* deste trabalho, uma vez que constitui um documento, embora não mais acessível pela internet. Reiteramos, ainda a respeito do corpus, nossa utilização de diversas reportagens e entrevistas concedidas pelas autoridades responsáveis pelas políticas educacionais do município do Rio de Janeiro, disponíveis tanto na mídia impressa quanto na internet. Por fim, observamos que nossa análise coloca em diálogo outros programas no âmbito federal, configurando, assim um *corpus* diversificado, de forma a captar os movimentos da produção ideológica das políticas educacionais para os “territórios conflagrados”.

5 ANÁLISE DO PROGRAMA “ESCOLAS DO AMANHÃ”

O Programa Escolas do Amanhã organiza suas ações de acordo com cinco pilares, conforme o disposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Principais pilares do Programa “Escolas do Amanhã”



Assim, o projeto se desenvolve a partir desses pilares, considerados fundamentais para reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho desses estudantes. O programa objetiva, através de uma educação integral e com a participação da comunidade e da sociedade civil, possibilitar um aprendizado mais dinâmico, por meio de metodologias inovadoras em todas as disciplinas (principalmente no ensino de Ciências), além da preocupação com a saúde dos alunos e de suas famílias, através da Saúde Escolar.

No capítulo anterior, apresentamos o programa “Escolas do Amanhã” a partir de seus objetivos centrais. Mostramos, também, que o programa organiza suas ações a partir dos cinco pilares, já mencionados anteriormente. No entanto, optamos por empreender nossa análise a partir das ações do programa, visto que algumas não estão diretamente relacionadas com os referidos pilares. Enfim, analisar as ações permite uma compreensão mais consistente e mais aprofundada do programa.

Em outras palavras, os pilares do programa se desdobram em ações que possibilitam a sua implantação e efetivação. Portanto, será a partir das ações do programa que realizaremos

nossa análise, buscando compreendê-las como estruturantes do mesmo e discutindo suas contradições, visando um futuro melhor para os jovens e crianças dessas escolas.

5.1 TEMPO INTEGRAL

O tempo integral, mostrado no quadro 2 como um dos pilares do programa, mas apontado como uma ação no documento eletrônico que analisamos (SME, 2012), é central para este programa, mantendo os alunos, durante todo o dia, em atividades na própria escola ou em centros culturais e/ou esportivos, no horário de 7h às 17h. Segundo a SME, com essa medida, os estudantes permanecem mais tempo em um ambiente mais estimulante para a aprendizagem, enriquecendo o aprendizado e, ao mesmo tempo, afastando-os das “agruras” do dia a dia dentro de uma comunidade ou no entorno dela.

Essas escolas de horário integral oferecem, em um turno, as aulas que estão previstas no currículo escolar comum a todas as escolas municipais. Já no chamado contraturno, os alunos participam de atividades de artes, educação física, reforço escolar, entre outras, desenvolvidas pelos chamados ‘oficineiros’, pessoas da comunidade contratadas e supostamente capacitadas para tal trabalho. Osicineiros, assim como o coordenador dessas atividades, recebem um salário mensal¹⁶ para realizar seu trabalho. A verba para este trabalho vem do Programa Mais Educação, do governo federal, que engloba não só as Escolas do Amanhã, mas também outras escolas que possuem baixo IDEB. O Programa Mais Educação é direcionado a essas escolas, que estão localizadas em áreas mais vulneráveis e pobres das grandes cidades:

“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.” (MEC, 2011, p.8)

Assim, a prioridade deste programa é dada às escolas com baixo IDEB, localizadas em territórios marcados pela pobreza e pela “vulnerabilidade social”. Ainda de acordo com o MEC (Ministério da Educação), o Programa Mais Educação é um:

“Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Este programa visa oferecer educação em tempo integral para os estudantes, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, tais como: acompanhamento

¹⁶ Cadaicineiro receberá, a título de ressarcimento, R\$60,00 por cada turma que ele atenda, por mês. No entanto, cadaicineiro poderá atender a, no máximo, 5 turmas (recebendo assim, R\$300,00, cerca de meio salário do mínimo nacional vigente, R\$622,00). A atuação doicineiro tem por base a lei do voluntariado e ele assina termo de compromisso e recibo pelo ressarcimento. (Fonte: MEC, 2012) Configura, assim, no nosso entendimento, um contrato de trabalho precarizado.

pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Também visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada.” (MEC, 2012)

Outro ponto muito importante em nossa análise é a relação entre o programa Escolas do Amanhã e o programa Mais Educação, do governo federal, pois constatamos uma grande semelhança na estrutura desses programas. De acordo com o documento eletrônico consultado, chamado “Programa Mais Educação – passo a passo” (MEC, 2011), que explica detalhadamente suas diretrizes educacionais, assim como expõe também o seu objetivo central: “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.” (MEC, 2011, p.7) Ou seja, o programa Escolas do Amanhã apresenta características que também são encontradas no programa Mais Educação, fato que demonstra a convergência das políticas federais e municipais, que caminham paralelamente, utilizando as mesmas estratégias e produzindo efeitos ideológicos semelhantes.

Enquanto que o programa Escolas do Amanhã denominam as áreas violentas “territórios conflagrados”, no Programa “Mais Educação”, esses locais são chamados de “territórios marcados por situações de vulnerabilidade social” (MEC, 2011, p.8), ou seja, são aqueles que apresentam grandes índices de violência e de pobreza extrema. Por isso, “requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (MEC, 2011, p.8). As famílias dos alunos dessas localidades recebem auxílio do governo, como o Bolsa-Família, e outros programas da área social. Por esta razão, as escolas recebem mais uma função: controlar e enviar dados relacionados à frequência dos alunos assistidos pelos programas sociais. Mas o que mais gostaria de destacar é o fato de esse programa ser direcionado à população mais carente, “demonstrando como é possível promover a qualidade social da escola de tempo integral nas escolas brasileiras” (MEC, 2011, p.8). Uma escola de tempo integral, de “qualidade”, assim como as Escolas do Amanhã.

Para implantar a educação em tempo integral, um dos pilares das Escolas do Amanhã, a SME criou o programa “Bairro-Educador”, conforme descrito abaixo:

“No programa, a Secretaria Municipal de Educação aplica um novo modelo de gestão de parcerias, visando a transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem se integre à vida cotidiana.

Há um educador comunitário, que está preparado para desenvolver ações de integração entre os interesses da escola e do bairro. Estão sendo firmados convênios e parcerias com a sociedade civil (instituições de ensino, lideranças comunitárias, organizações sociais, empresariado). Com isso, se dá mais um passo para formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade.” (SME, 2012)

Para implementar esta ação, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes¹⁷, assinou o Decreto nº30934, de 31 de julho de 2009 (anexo I) , que definiu as responsabilidades do Estado e da sociedade civil, na implantação do programa Bairro-Educador, oficializando o modelo de gestão de parcerias.

No “Bairro-Educador”, dois pontos importantes podem ser destacados: a aplicação de um novo modelo de gestão de parcerias e a celebração de convênios e parcerias com a sociedade civil. De acordo com o programa, estes dois pontos colaboram para “formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade.” (SME, 2012)

O primeiro ponto, a aplicação de um novo modelo de gestão de parcerias, é chave deste programa, que se desdobra no segundo. Esse novo modelo está amplamente de acordo com as políticas neoliberais da Terceira Via, pois a SME fica responsável pela gestão do projeto, porém a execução fica por conta das Organizações não governamentais (ONGs).

Conforme o Art. 3º do referido Decreto: “Art. 3.º Para a implementação e desenvolvimento do Programa Bairro-Educador, fica a Secretaria Municipal de Educação autorizada a celebrar convênios com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos.” Sendo assim, a SME assume as seguintes responsabilidades:

“Art. 5º Compete à Secretaria Municipal de Educação:

- I - selecionar as organizações da sociedade civil para atuarem no Programa Bairro-Educador;
 - II - aprovar os projetos apresentados pelas entidades conveniadas;
 - III - celebrar convênios com as entidades selecionadas;
 - IV - viabilizar aporte financeiro necessário ao desenvolvimento dos projetos aprovados;
 - V - acompanhar a execução dos projetos junto à entidade conveniada;
 - VI - aprovar as prestações de contas apresentadas pela conveniada.”
- Fonte: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, 31/07/2009

Por outro lado, as ONGs recebem outras atribuições, conforme apresentado no Art. 4º do mesmo Decreto:

“Art. 4.º Compete às organizações da sociedade civil mencionadas no artigo 3º:

- I - identificar e mobilizar potenciais parceiros na comunidade;
- II - elaborar projetos que atendam às necessidades das unidades escolares, utilizando, para tanto, as potencialidades comunitárias identificadas;

¹⁷ Gestão 2009-2012.

- III - apresentar projetos à Secretaria Municipal de Educação com vista à aprovação;
 - IV - articular a integração entre os parceiros locais e a escola, com vista à atuação conjunta;
 - V - viabilizar os recursos necessários ao desenvolvimento dos projetos, inclusive no que tange aos programas suplementares de assistência à saúde, conforme previsto no inciso VII, do artigo 208 da Constituição Federal;
 - VI - coordenar e acompanhar a execução das ações propostas;
 - VII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação, periodicamente, relatórios acerca da execução das ações, com vista à avaliação do Programa Bairro-Educador;
 - VIII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação prestação de contas dos recursos recebidos por conta do Programa Bairro-Educador.”
- Fonte: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, 31/07/2009

Analisando este Art.4º com mais atenção, podemos verificar que toda a elaboração do trabalho a ser desenvolvido pelas ONGs, do início ao fim, fica, realmente, na responsabilidade dessas organizações. A SME, que deveria ser a responsável por qualquer trabalho a ser desenvolvido nas unidades escolares, transfere essa tarefa às ONGs, pagando por essa prestação de serviços.

Reiteramos que, no neoliberalismo da Terceira Via, a sociedade civil passa de espaço de confronto a um espaço de “colaboração”. As políticas sociais são financiadas, reguladas e avaliadas pelo Estado (Primeiro setor), porém são executadas pelos “parceiros”, que são o Mercado (Segundo setor) e a Sociedade Civil (Terceiro setor). Devemos ainda lembrar essa “colaboração” ocorre de acordo com a lógica do capital, que, através dessas políticas consegue garantir sua “liberdade” e fluidez.

Através desse modelo neoliberal de Terceira Via, temos a efetiva presença da sociedade civil, composta pelos empresários, colaboradores, ONGs, entre outros, que executam as políticas custeadas, reguladas e avaliadas pelo Estado, mercantilizando a educação. Reproduzimos o Art. 2º, parágrafo II do referido Decreto, que confirma esse modelo:

- II – estabelecer parcerias com diferentes setores da comunidade – empresariado, famílias, organizações sociais, instituições de ensino, lideranças comunitárias e demais pessoas físicas – estimulando-os a desenvolver um olhar educativo, voltado para o aprendizado permanente. Fonte: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, 31/07/2009.

As parcerias público-privadas, na educação, costumam movimentar milhões de reais, adaptando a educação ao mercado. Assim, confirmamos o caráter mercantil dessa política municipal, em consonância com as políticas do Governo Federal e com as políticas internacionais, patrocinadas pelos organismos multilaterais. Entram em cena as parcerias público-privadas, retirando do Estado a responsabilidade por uma educação pública de qualidade, reforçando a tendência para uma privatização da educação no município do Rio de Janeiro.

O Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) é a instituição responsável pela execução do projeto Bairro-Educador. Conta com o apoio da Cidade Aprendiz¹⁸, promovendo e incentivando a participação de indivíduos e instituições nos processos educativos da comunidade escolar. Convoca “cada um a fazer a sua parte” para melhorar a educação nos territórios “mais necessitados”.

Como o slogan do CIEDS é “Criar oportunidades para quem mais precisa”, conta-se com o apoio de parceiros internacionais importantes, como o BM, a UNESCO, o UNICEF e a Fundação Interamericana; Bradesco Seguros, Light, Oi, Unimed, Fundação Itaú Social, Instituto Paulo Montenegro, entre outros; e Governo Federal, Governo do Rio de Janeiro, Governo de São Paulo e Prefeitura do Rio de Janeiro¹⁹.

O projeto Bairro-Educador, nas palavras do CIEDS, materializa o que foi dito sobre o neoliberalismo da Terceira Via:

O Bairro Educador, Projeto da Secretaria de Educação do município do Rio, executado pelo CIEDS com apoio da Cidade Aprendiz, promove a articulação de redes de comunicação local, com foco no aumento da participação de indivíduos e instituições nos processos educativos da comunidade escolar. O Projeto convoca toda a comunidade para interagir com a escola e para somar forças para ampliar o capital humano e social nos territórios. E essas alianças provocam mudanças profundas e de longa duração. (CIEDS, 2012)

A escola, na concepção do projeto Bairro-Educador, precisa da comunidade local para ampliar o capital humano e social desses territórios. Lembramos que a teoria do capital humano pressupõe uma formação individual voltada para o mercado de trabalho. Já a teoria do capital social pretende estimular a organização social, através da cooperação e da solidariedade, por intermédio de redes locais, visando o desenvolvimento econômico do território. Reiteramos que esse tipo de educação não tem como objetivo uma formação política que possibilite a consciência crítica, pelo contrário, objetiva a manutenção da ordem estabelecida.

¹⁸ “Associação Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) ‘referência’ no desenvolvimento do Bairro Escola como tecnologia social na área de educação”. Fonte: Cidade Aprendiz, 2012.

¹⁹ Bradesco Seguros: Companhia seguradora do Banco Bradesco; Light: Empresa responsável pela distribuição de energia em 31 municípios do estado do Rio de Janeiro; Oi: Empresa provedora de serviços de telecomunicações no Brasil; Unimed: Empresa corporativista na área da saúde e uma das redes de assistência médica do Brasil; Fundação Itaú Social: Fundação do Banco Itaú que promove o desenvolvimento de ações sociais; Instituto Paulo Montenegro: ONG vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que desenvolve e executa projetos na área de Educação.

5.2 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

A segunda ação a destacar é a capacitação dos profissionais de educação envolvidos no programa sob responsabilidade do Projeto Uerê. Tal projeto é desenvolvido pela filóloga e educadora Yvonne Bezerra de Mello, que afirma:

“O trabalho do Uerê é direcionado para Inclusão social; aumentar o nível de escolaridade com ênfase na futura vida de trabalho; estimular a confiança e a auto-estima; ajudá-las a compreender a injustiça social de que são vítimas; orientá-las a se tornarem cidadãos responsáveis; prepará-las para competir num mercado de trabalho cada vez mais difícil.” (Projeto Uerê, 2011)

Os educadores da rede municipal foram então capacitados de acordo com essa pedagogia que foi considerada um ‘grande sucesso’ com as crianças da região da Maré: “Nossa missão é quebrar o círculo vicioso da miséria pela educação e provar às crianças e jovens que frequentam a nossa escola de que a pobreza é um estado temporário”. (Projeto Uerê, 2011).

Possibilitar a inclusão social desses estudantes através da educação é o grande propósito da pedagogia do Projeto Uerê, que se iniciou no Complexo da Maré e cuja prática educativa é, atualmente, utilizada nas Escolas do Amanhã, objetivando retirar, da margem do processo educativo, os estudantes que não conseguem aprender:

Os 151 coordenadores pedagógicos do programa Escolas do Amanhã, que trabalham com crianças e jovens que apresentam problemas de aprendizagem em função da convivência diária com situações de violência, foram capacitados na metodologia Uerê-Mello de desbloqueio cognitivo. Durante o curso, com 60 horas de duração, os coordenadores aprenderam a identificar as vulnerabilidades dessas crianças e o porquê de não absorverem os conteúdos ensinados. Além disso, aprenderam exercícios, que deverão ser feitos em sala de aula, para facilitar o aprendizado. Os professores estão sendo capacitados na mesma metodologia. (SME, 2012)

Assim, os coordenadores pedagógicos foram capacitados na metodologia do Projeto Uerê e depois, por sua vez, capacitaram seus professores para lidar com o “bloqueio cognitivo” apresentado por muitos alunos da rede, de acordo com a especialista. Esse bloqueio estaria diretamente relacionado com a violência que impera nos territórios “conflagrados”, locais onde estão inseridas as Escolas do Amanhã. Essa metodologia supostamente daria conta dessas questões cognitivas, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva.

Identifica-se, portanto, nesta ação do programa Escolas do Amanhã, alusão à proposta educativa chamada ‘educação compensatória’, que surge para superar o problema da marginalidade através da minimização das possíveis deficiências que muitos alunos carentes carregariam. Lembramos que, de acordo com Saviani, essa proposta educativa:

“Configura, sim, uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se então de agir sobre esses fatores.” (Saviani, 2007, p.31)

No caso deste programa, quais seriam, então, esses fatores? Violência, pobreza, exclusão social que “causam” bloqueios cognitivos, patologias, deficiências, distúrbios de diversas ordens, dificuldade de aprendizagem. Nesses programas, o culpado pela situação de desigualdade é o próprio indivíduo e não o capitalismo, que “incluiu” este indivíduo no lugar a ele destinado, a margem da sociedade, na verdade, o não acesso à riqueza produzida. No entanto, a educação é apresentada como a “tábua de salvação”: uma perspectiva de “futuro” que busca apagar o “presente”.

A educação, no programa Escolas do Amanhã, realiza-se com intenções bem definidas. Primeiro, “aumentar o nível de escolaridade com ênfase na futura vida de trabalho” (Projeto Uerê, 2011), a escola prepara para o trabalho e não para a vida, priorizando uma perspectiva de educação para o mercado de trabalho, em detrimento a uma formação integral. Segundo, “prepará-las para competir em um mercado de trabalho cada vez mais difícil” (Projeto Uerê, 2011): competir é a palavra de ordem, os interesses individuais são priorizados, em detrimento dos interesses de uma coletividade, apagando a luta de classes. Como “a pobreza é um estado temporário”, se a miséria de uma parte da população mundial é condição necessária para a sobrevivência do capitalismo?

De acordo com o projeto Uerê, as crianças moradoras das comunidades possuem ‘pouco conhecimento’ e ‘déficits de aprendizagem’ que podem comprometer o seu desenvolvimento escolar:

“A maioria das crianças que chegam ao Projeto Uerê têm uma grande deficiência linguística e muito pouco conhecimento. Como esse pré-conhecimento é indispensável para o aprendizado, essas crianças não conseguem acompanhar um currículo escolar.” (Projeto Uerê, 2011)

Ou seja, se observa aqui a reprodução do discurso da deficiência linguística ou da patologização da língua. Entendemos que, para o referido projeto, é necessário compensar as possíveis deficiências apresentadas pelas crianças de modo que, supridas essas necessidades, elas possam aprender adequadamente, de modo eficiente. É preciso “tratar” esses alunos, que trazem “pouco conhecimento”, déficits de diversas ordens e que não conseguem aprender por apresentarem esse perfil, suposta dificuldade agravada pela violência a que estão submetidos diariamente.

Por este discurso, se a linguagem dessas crianças é deficiente, é necessário apresentar às mesmas a linguagem “eficiente”. Mas qual é a linguagem considerada “eficiente”? A língua padrão, dominante, que não faz parte do dia a dia desses alunos. Conforme a análise que realizamos no capítulo 3 em relação à patologização da língua, podemos afirmar que a política das Escolas do Amanhã, por meio da metodologia Uerê, acaba considerando como legítimas a língua padrão, desconsiderando a linguagem e a cultura dos alunos. De acordo com a citação acima, as crianças não trazem um “pré-conhecimento”, indispensável para o aprendizado efetivo, e assim, não conseguem acompanhar o currículo escolar. Neste discurso, para saber é preciso já saber, gerando um paradoxo insuperável.

Será que esta é a saída para o ensino da língua nas escolas municipais? Somente ensinar a língua padrão, desconsiderando a linguagem do aluno? Pelo contrário, consideramos tal utilização um sério problema ideológico, conforme nos mostra Soares:

“uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como errada, pobre, porque a avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a norma, o padrão; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades lingüísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso, se propõe a substituir o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto-padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só lingüísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes de dialetos não-padrão; enfim, uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações – econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas – de que a escola e as variedades lingüísticas são produto. Certamente, cabe a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso das camadas populares na escola.” (Soares, 1986, p.77)

Se a autora afirma que a escola e as variedades lingüísticas são produto de tais determinações, sejam elas sociais, culturais, políticas ou de caráter ideológico, a prática pedagógica não pode ignorá-las. Entretanto, conforme observamos nas análises realizadas neste item, o trabalho pedagógico embasado na metodologia Uerê ignora os referidos aspectos no ensino da língua materna. Assim, quando verifica-se a ocorrência da “linguagem pobre e deficiente” dos estudantes, desenvolve-se programas de educação compensatória para reverter a deficiência lingüística, ocorrendo um processo ideológico de legitimação da desigualdade.

E qual seria, então, a melhor forma de ensinar a língua na escola? Se pensarmos na discussão que Magda Soares (1986) traz quando coloca a questão do “bidialetalismo para a transformação”, podemos verificar que esta é a proposta mais viável, pois considera todas as determinações apontadas pela autora como fundamentais. De acordo com essa proposta, o aluno precisa aprender o dialeto-padrão e dominá-lo, não para adaptá-lo ao modelo de

sociedade existente, mas como forma de instrumentalizá-lo para a luta política em prol da transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa.

“Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (Soares, 1986, p.88)

Enfim, instrumentalizar o aluno para uma participação efetiva na sociedade, em uma luta por uma educação emancipatória, capaz de transformar a sociedade em que vivemos em uma sociedade realmente “de todos e para todos”.

5.3 SALAS DE SAÚDE

A terceira ação que destacamos é a instalação de Salas de Saúde nas unidades escolares pertencentes ao programa “Escolas do Amanhã”:

Cada uma das 151 Escolas do Amanhã terá uma sala para primeiros atendimentos, com o programa Saúde nas Escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. As equipes que atuam nas escolas também trabalham com ações preventivas em saúde, orientando, por exemplo, alunos e responsáveis sobre noções básicas de higiene. Também encaminham para a rede pública de saúde os casos que forem necessários. As 151 escolas serão equipadas com esta sala ao longo de 2010. (SME, 2012)

A iniciativa do programa em instalar essas salas nas escolas é contraditória. Seria interessante se pudesse contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, se visto a partir de uma perspectiva que não considere a dificuldade de aprendizagem como uma doença a ser tratada.

No capítulo três, ao tratarmos da medicalização do espaço escolar, afirmamos que esta ideologia é muito presente no ambiente escolar. Ao trazer as salas de saúde para as escolas, a SME retoma a perspectiva de que algumas crianças não aprendem e precisam de avaliação médica e de um possível tratamento, que possa “curá-las”, possibilitando, assim, a efetiva aprendizagem.

Observamos que essas salas de saúde foram implantadas justamente nas “Escolas do Amanhã”, localizadas em lugares “conflagrados”, violentos, marcados pela pobreza e “vulnerabilidade social”. Por que escolher exatamente essas escolas? A relação entre pobreza e fracasso escolar está explicitada nessa escolha. Os alunos não aprendem porque são pobres e precisam de ajuda médica. Ou seja, por este discurso, apresentam algum tipo de patologia que

não permite que aprendam como deveriam aprender, confirmando a perspectiva da patologização da pobreza e da patologização social.

Assim, o aluno e seu meio social devem ser tratados pela medicina, seja por meio de tratamento individual, do corpo da criança, seja por meio de tratamento social, através de práticas higienistas.

Então, tais salas de saúde só podem ser pertinentes se puderem acrescentar novas possibilidades ao processo educativo: suscitar discussões sobre o direito de todos à saúde de qualidade e efetivamente contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, nos casos de real necessidade médica. Ou seja, superar a medicalização do espaço escolar.

5.4 CIENTISTAS DO AMANHÃ

A quarta ação do programa “Escolas do Amanhã” é o projeto chamado “Cientistas do Amanhã”. Primeiramente, destacamos que essa iniciativa é realizada com a parceria da Sangari Brasil, empresa responsável por todas as etapas do referido projeto, criado para estimular o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental. “A Sangari é uma empresa que cria, desenvolve, produz e implementa metodologias e materiais educacionais para o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental” (Sangari Brasil, 2012). De acordo com informações apresentadas no sítio da empresa, a metodologia Sangari já foi desenvolvida em mais de duzentas escolas particulares em quase todo o Brasil, além de ter sido utilizada em redes públicas de várias cidades brasileiras, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Salvador, Distrito Federal e Belo Horizonte. (Sangari Brasil, 2012)

Essa parceria entre o Instituto Sangari Brasil e a Secretaria indica a presença do mercado e da sociedade civil na execução das políticas educacionais do município do RJ, conforme o texto retirado do endereço eletrônico da SME, que caracteriza a ação:

“Método inovador do ensino de ciências realizado em parceria com a Sangari Brasil. Cada uma das 1.555 salas de aula das Escolas do Amanhã é um verdadeiro laboratório de ciências, possibilitando experimentos diversos. Nesse novo método, que é adotado em escolas tradicionais do Rio, como a Escola Parque, o aluno é motivado a desenvolver seu senso crítico, autoconfiança, raciocínio lógico, além de capacidades diversas, como observação, análise, investigação, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisões, entre outras. O programa está articulado em três eixos centrais: formação de professores, material de apoio pedagógico para professores e estudantes e materiais de investigação. Além de livros, inclui vídeos, jogos, imagens, reagentes e seres vivos. Um armário especial, para guardar todo esse material, também faz parte do projeto.” (SME, 2012)

A partir da leitura desse texto, podemos destacar que o Sangari Brasil tem participação efetiva no trabalho, capacitando os professores e produzindo todo o material utilizado por professores e estudantes, além de fornecer os materiais de investigação. Fica a questão sobre o real impacto educacional do “armário especial”.

As parcerias entre as secretarias de educação de diversos municípios e estados brasileiros com grandes empresas, no âmbito educacional, vêm crescendo e tomando amplas proporções. E, infelizmente, nem sempre baseadas na “idoneidade”, buscando somente o enriquecimento cada vez maior dessas empresas, tendo como consequência o crescente sucateamento e a privatização das redes públicas educacionais do país.

A UNESCO produziu um relatório mundial, chamado “Desafios Atuais da Educação Básica em Ciências”, que discorre sobre os desafios do ensino de Ciências para as crianças. Esse relatório apontou que a metodologia do Sangari é “um modelo exemplar de Educação em Ciências” (Sangari Brasil, 2012). O documento teve como ponto de partida as Metas de Desenvolvimento do Milênio, o conjunto de objetivos traçados por vários líderes mundiais, no ano 2000, que tem a Educação como uma prioridade mundial “capaz de reduzir as disparidades sociais”:

“Em suas páginas, o relatório da Unesco explica como o ensino de Ciências a partir do ensino básico é a forma mais segura de garantir acesso a boas oportunidades às crianças no futuro, além de permitir que elas se transformem nos talentos que irão trazer as inovações de que o mundo precisa para tornar-se sustentável a longo prazo.” (Sangari Brasil, 2012)

Portanto, a Educação se torna capaz, no discurso da UNESCO, de reduzir a desigualdade social. Mais uma vez, a ideologia de garantia de futuro através da educação transpõe no discurso dominante e a nova geração se tornaria capaz de criar tecnologias que permitiriam um “desenvolvimento sustentável”, aliás, outra ideologia de futuro construída pelo sistema capitalista, da qual não trataremos aqui.

Assim, verificamos a presença cada vez mais constante das parcerias público-privadas nas políticas educacionais do município do Rio de Janeiro, em especial nesta ação do programa Escolas do Amanhã. Constatamos que essas parcerias acontecem também em outros municípios de quase todo o Brasil, com investimentos consideráveis²⁰.

²⁰ Informamos que foi pago ao Sangari pelo governo do Distrito Federal para a aquisição de kits de ciências, no ano de 2008, cerca de 300 milhões de reais. Observamos ainda que esse contrato tornou-se objeto de investigação, sob acusação de superfaturamento, conforme reportagem veiculada no jornal O Estado de São Paulo, de 27/06/2008: “A bancada do PT na Câmara Distrital protocolou representação no Ministério Público pedindo a suspensão do contrato de quase R\$ 300 milhões feito entre o governo do DF e a empresa Sangari do Brasil. Ontem, o Estado noticiou que o governo José Roberto Arruda (DEM) contratou, sem licitação, e por R\$ 289,7 milhões, a empresa para fornecimento de kits de ciência para 402 escolas do ensino fundamental. (...) A decisão de pedir a suspensão do contrato ocorreu depois de técnicos da liderança do PT terem detectado

5.5 ESCOLAS 3.0 E INFORMÁTICA COM INTERNET EM BANDA LARGA

Neste item, reunimos duas ações, já que ambas pretendem implantar a tecnologia e seus recursos para uma “forma dinâmica de aprendizagem”, um dos pilares das Escolas do Amanhã. É importante ressaltar que os laboratórios de informática estão sendo implantados não só nas Escolas do Amanhã, mas também em todas as escolas da rede.

A primeira ação, “Escolas 3.0”, é direcionada às turmas de 2º segmento, e consiste em equipar cada sala de aula com um computador com projetor e caixas de som e um netbook para cada 3 alunos, contando também com rede wireless, internet banda larga e suporte da Educopédia²¹.

A segunda ação, Informática com internet em banda larga, conforme já foi indicado, objetiva a implantação de salas de informática em todas as escolas municipais, por meio da adesão ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica:

“Todas as escolas terão salas de informática com internet em banda larga. A partir de um Termo de Adesão do Município ao Proinfo – programa do MEC que equipa as escolas com laboratórios de informática com acesso à internet e capacita os professores que irão atuar nesses laboratórios – todas as escolas da rede, com prioridade para as que integram o Escolas do Amanhã, terão laboratórios de informática.” (SME, 2012)

Nas políticas educacionais relacionadas à chamada “inclusão digital”, também encontramos a parceria público-privada para possibilitar o uso dos computadores nas escolas. No caso das Escolas do Amanhã, a parceria é com a Positivo Informática, uma empresa do Grupo Positivo, do qual fazem parte empresas de três grandes áreas: gráfico-editorial, educacional e informática.

superfaturamento e ausência de licitação, segundo disse ontem o líder do partido na Câmara, deputado cabo Patrício. Em abril, o Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF) chegou a suspender os pagamentos, retomados a partir de maio, para investigar irregularidades. Uma auditoria, informou o órgão ao Estado, ainda é realizada no contrato, mas os pagamentos foram autorizados mediante decisão judicial. (...) "Isso é a terceirização da Educação, mais uma prova de que o governador Arruda está implementando no DF a política do Estado Mínimo, desvalorizando os servidores públicos e passando para a mão de particulares serviços básicos." Fonte: <http://www.deunojornal.org.br/materia.php?mat=229578&pl=Cabo%20Patr%EDci.>> Acesso em: 27 fev. 2012.

²¹ “A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro”. Fonte: <<http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

A ideologia do “novo” é revelada nesta ação, que aparece como uma nova forma de aprendizagem, uma forma dinâmica, baseada na tecnologia. Desse modo, a ação promove a “inclusão digital”. A palavra “inclusão” faz parte do “vocabulário de mudança”, já apresentado no capítulo 4, e funciona como parte de um processo ideológico que pretende “incluir” aqueles que estão “fora” do mundo digital e que também se encontram “fora” do território da cidade, nos “territórios conflagrados”.

Desse modo, através da informática educativa nas Escolas do Amanhã, a possibilidade de “incluir” os estudantes dessas escolas é bem maior, de acordo com o discurso oficial. As crianças e jovens teriam um “futuro” mais promissor, por intermédio da “inclusão digital”. Resta saber como essa “inclusão” se dará, pois não há lugares promissores para todos no cenário do capital.

5.6 SALAS DE LEITURA

A sala de leitura da rede municipal de educação do Rio de Janeiro é um espaço de promoção da leitura e de formação de leitores, que possibilita, também, o contato com as diversas mídias. Todas as escolas da rede contam com este ambiente, em que os alunos podem participar de diversas atividades como rodas de leitura, empréstimos de livros, contação de histórias, entre outras. O espaço é dinamizado por um professor da escola, que fica responsável pelo mesmo. Além de dinamizar o espaço, é o professor de sala de leitura que faz a catalogação dos livros do acervo da escola. Esse professor participa, continuamente, de capacitações e cursos promovidos pela SME.

As salas de leitura aparecem como uma ação específica do programa Escolas do Amanhã, mas essas salas já existem há muito tempo na rede, desde 1985. O texto que circula no sítio da SME que se refere às salas de leitura divulga informações sobre esses espaços que não são novidade:

“Os acervos das Salas de Leitura das escolas estão sendo ampliados. Durante o 11º Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Fnlij) do Livro para Crianças e Jovens, que ocorreu em junho de 2009, todas as diretoras da rede ganharam uma verba para a compra de livros. Para a XV Bienal do Livro, em setembro de 2011, também foi destinada verba aos diretores para este fim. Além disso, os professores das Salas de Leitura das Escolas do Amanhã passaram por dois cursos de capacitação. As Salas de Leitura também estão revigorando suas ações, com a ajuda de voluntários e estagiários contratados pela Secretaria” (SME, 2012).

A única novidade se deve à presença de voluntários nos espaços das Salas de Leitura, contratados, assim como acontece no Bairro-Educador, por meio de vínculo precário de

trabalho. Em sua maioria, não há garantia que apresente formação para desempenhar as tarefas.²²

Quando a SME afirma que as Salas de leitura estão revigorando suas ações, remete, mais uma vez, à ideologia da “novidade”: o que não funcionava anteriormente, ou não funcionava da forma ideal, vai passar a dar certo, garantindo um futuro melhor.

5.7 TERMO DE COMPROMISSO DE DESEMPENHO ESCOLAR

A última ação do programa “Escolas do Amanhã” analisada na pesquisa denomina-se “Termo de Compromisso de Desempenho Escolar”:

O Termo de Compromisso de Desempenho Escolar tem como objetivo estabelecer metas de aprendizagem e de gestão, que visam à melhoria da qualidade do ensino e das escolas de toda a rede municipal. Professores e servidores das escolas que conseguirem atingir as metas estabelecidas receberão o Prêmio Anual de Desempenho. Nas 151 Escolas do Amanhã o valor do prêmio será de um salário e meio para professores e funcionários das unidades que atingirem as metas ao fim do ano. (SME, 2012)

Assim, os professores e funcionários das escolas que atingem a meta estabelecida recebem um décimo quarto salário de bônus pelo bom desempenho (nas Escolas do Amanhã recebem o décimo quarto mais 50% do salário mensal). “As boas práticas” são premiadas e os “bons gestores” são convidados a dividir, com os outros gestores que não desempenharam bem a sua função, o segredo de seu “sucesso”.

Conforme já tratamos no capítulo dois, um dos ‘carros-chefe’ da política educacional neoliberal é o estabelecimento de metas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos, medidas através de provas institucionais, como a Provinha Brasil, e, no município do RJ, a Prova Rio. Esse tipo de política meritocrática acaba acirrando a competição entre as escolas, classificadas através de seu rendimento nessas avaliações.

A explicação do sucesso dessas unidades escolares vem atrelado à presença de parceiros e “amigos da escola” que estimulam o aprendizado e contribuem para o bom rendimento dos alunos. Essa proposta política vem recebendo tratamento na mídia, que desempenha um papel importante na busca pelo consenso de que essas políticas educacionais são as mais adequadas e eficazes.

Por exemplo, em uma entrevista concedida ao jornal Zero Hora, a secretária de educação do município do Rio de Janeiro discorreu sobre esse prêmio anual de desempenho, que é concedido a todos os que trabalham nas escolas que alcançam as metas, como empresas

²² Nossa análise não se dirige aos estagiários que também participam das atividades da sala de leitura.

e seus recordes de produtividade. O jornal Zero Hora indagou à secretária: “Esses prêmios provocam debates como a discussão da meritocracia?” E ela respondeu:

Claudia – Sou defensora de meritocracia. Desde que você dê condições para todos, a meritocracia é uma das bases de uma sociedade justa, em que aquele que se empenhou mais, tentou mais, seja reconhecido. Em qualquer atividade humana isso existe. Há resistência por parte de alguns sindicatos na área de Educação, mas ninguém é contra o prêmio Nobel, ninguém é contra prêmio em várias áreas, literatura, medicina, química, jornalismo.

Não introduzimos como um conceito de bônus, mas de prêmio. O prêmio não é para o professor, é para toda a equipe escolar. A gente olha um ano o Ideb e no outro ano o IdeRio. Então cada escola, dependendo de onde ela estava em termos de desempenho, tem uma meta de melhoria, e isso é o mais justo. (Todos pela Educação, 2011).

Os melhores são premiados, aqueles que se esforçam mais, nutrindo o sentido da competitividade entre as escolas, em que uma recebe o prêmio e a outra não. Aqueles que mais “se empenharam” merecem ser reconhecidos pelo bom desempenho, de acordo com a secretária. Aliás, é esta a lógica da sociedade, conforme ela mesma aponta como justa. A meritocracia faz parte, assim, da legitimação de uma sociedade injusta, na qual a competição e o individualismo imperam.

Por ser este estudo apenas inicial, não é possível ainda antecipar quais os desdobramentos que este programa pode ter futuramente, se positivos ou negativos diante da opinião pública. Podemos afirmar, contudo, que a mídia já cumpre um papel de reprodutora do discurso hegemônico, elogiando o programa e divulgando os resultados positivos alcançados pelas escolas municipais no IDEB. No site do projeto “Todos pela Educação”, encontramos uma reportagem de agosto de 2010, em que a SME comemora o bom desempenho dos alunos e premia os “vencedores”:

Para comemorar a melhora no desempenho das escolas do município do Rio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Secretaria Municipal de Educação premiou, na manhã desta quarta-feira, profissionais e escolas que obtiveram as melhores notas. Além do prêmio em dinheiro, professores e diretores do quinto ano das cinco melhores escolas de primeiro segmento foram contemplados com uma viagem a Nova Iorque, no mês de novembro. (Todos pela Educação, 2010)

Que concepção de educação é essa que premia uns e deprecia outros? Para onde apontamos com essas políticas que dissimulam seus verdadeiros interesses e incentivam a disputa entre escolas, estudantes e profissionais de educação?

Além da mídia, os “parceiros” também exaltam as políticas educacionais direcionadas às Escolas do Amanhã, concedendo premiações. Para essas empresas e ONGs, o programa é considerado uma inovação no que tange a projetos e programas direcionados para regiões

violentas, inclusive recebendo diversos prêmios, dentre eles o Prêmio Barão de Mauá²³ – Educação 2011, recebido pela secretária no dia 13/12/2011. O programa apresenta metodologias novas e ações quase sempre pautadas nas parcerias com diversos setores da sociedade, seguindo o lema do MEC: “Para a educação melhorar, todos devem participar”.

5.8 RESULTADOS DO PROGRAMA

Para finalizar nossa análise, consideramos importante trazer dados relativos ao desenvolvimento e avaliação dessas ações, já apresentados no sítio da SME. Entendemos que as ações desdobram-se em resultados e nos interessa compreender, também, o discurso que embasa a divulgação dos mesmos.

Conforme vimos no item imediatamente anterior, o programa “Escolas do Amanhã” vem recebendo destaque na mídia e ganhando prêmios pelo “bom desempenho dessa política”. Para a SME, esta premiação se deve aos resultados obtidos pelo programa, que desde a sua implantação, em 2009, “vem mudando a realidade dos alunos que estudam nas unidades localizadas em áreas de risco ou recém-pacificadas” (SME, 2012). De acordo com a SME:

“O programa, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho de alunos que moram em áreas conflagradas da cidade (...) Em 2010, das 151 unidades elegíveis na premiação do IDERIO, 98 foram premiadas, representando 65% de aproveitamento das metas estabelecidas pela Secretaria para a melhoria do ensino, enquanto que em 2009 foram 40,5%. Com esse resultado, a taxa de evasão escolar das escolas inseridas no programa apresentou um acentuado declínio, em 2008 (5,1%) e em 2010 (3,26%). O número de professores dessas unidades escolares também aumentou em 54%, mostrando a eficácia do projeto.” (SME, 2012)

Em dois anos e meio de existência, o programa apresenta uma redução na taxa de evasão escolar de 5,1% (em 2008) para 3,26% (em 2010), segundo os dados divulgados pela secretaria. Foi citado também pela secretária o aumento das notas dos alunos dessas escolas, que ficavam bem abaixo das notas dos demais estudantes da rede. Além da premiação de 98 escolas, dentre as 151 escolas inseridas no programa, por meio da avaliação de 2010 do IDE-

²³ O Prêmio Barão de Mauá é uma iniciativa da Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ), através do seu Conselho Empresarial de Educação, que visa identificar, valorizar, divulgar e premiar as empresas, organizações ou personalidades que realizaram ações de grande relevância na área educacional no estado do Rio ou no Brasil, com forte impacto no território fluminense. Os vencedores receberam um troféu e um diploma de Mérito Educacional. Fonte: SME. <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2382917>> Acesso em 12 fev. 2012.

RIO²⁴. Os funcionários e professores dessas 98 escolas premiadas receberam o Prêmio Anual de Desempenho. As 53 escolas restantes não conseguiram atingir as metas e, conseqüentemente, ficaram sem o prêmio. Mesmo assim, a secretária se diz satisfeita com os resultados do IDE-RIO:

“– Estamos muito contentes com esses resultados, que mostram uma linha clara de evolução na aprendizagem da rede. Percebemos que houve uma melhora importante entre os alunos do 2º segmento. Além disso, constatamos que o programa Escolas do Amanhã tem feito a diferença, já que mais escolas conseguiram atingir as metas estabelecidas – declarou a secretária Claudia Costin.” (SME, 2012)

Será que a evolução na aprendizagem dos alunos da rede pode ser “medida” somente por avaliações externas e por índices baseados nessas avaliações, conforme afirma a secretária? E que tipo de formação esse alunado está recebendo, mediante a pressão que os professores recebem, diariamente, no sentido de cumprir obrigações e metas pré-estabelecidas? São apostilas que o docente tem que aplicar em suas turmas, pois as avaliações externas contemplam o conteúdo desses materiais. E essas apostilas, que já vêm prontas, são elaboradas fora da escola. Os professores não participam do processo e passam a meros executores das atividades presentes neste material, enviado pela SME.

Além da crítica ao caráter meritocrático deste processo, é preciso problematizar também se o alcance de metas é sinônimo de qualidade. Há muito mais a ser considerado para avaliar um programa que somente um índice que mede, através de poucos dados avaliativos, um longo período de trabalho escolar. Os professores dessas escolas têm muito mais condições de verificar a “eficácia do programa” que as avaliações externas aplicadas pela SME. A avaliação dos estudantes não se limita a “provas”, mas corresponde a uma avaliação global do processo de aprendizagem.

É importante, nessa linha de raciocínio, problematizar também o que significa “qualidade” no ensino: aquela que permite alguns indivíduos estarem melhor capacitados para enfrentar a competição no mercado de trabalho ou a que permite a todos terem melhores condições para uma atuação crítica no mesmo? Educação de qualidade, de acordo com a segunda opção, que aqui defendemos permitiria capacitar os estudantes para uma participação social capaz de produzir a superação da desigualdade social, promovendo boas condições de vida para todos.

²⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). “Em 2010, O IDE-Rio foi de 4,6 para os Anos Iniciais (1º ao 5º Anos) e de 4,0 para os Anos Finais (6º ao 9º Anos), enquanto que em 2009 a taxa foi de 4,3 e de 3,5, respectivamente. O índice é medido pela Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º Anos, em conjunto com as taxas de evasão e de repetência.” Fonte: (SME, 2012)

Os dados aqui apresentados até podem ser numericamente relevantes, mas será que o programa realmente “vem mudando a realidade dos alunos que estudam nas regiões conflagradas”, conforme o discurso da própria secretaria? A realidade dessas crianças e jovens pode ser realmente mudada somente com um programa? A educação que é praticada nas escolas do amanhã pode garantir um futuro para nossas crianças e jovens? Que futuro é esse?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”
(Paulo Freire)

Neste trabalho buscamos analisar os movimentos ideológicos discursivos em torno da noção de “futuro” nas políticas educacionais da SME/RJ, dirigidas aos chamados “territórios conflagrados”.

No capítulo “Educação e Capitalismo”, discutimos conceitos fundamentais para empreender a nossa análise dos processos ideológicos da atual configuração da sociedade capitalista: capital humano, capital social, neoliberalismo e Terceira Via.

No capítulo seguinte, aprofundando a discussão sobre a educação no capital, abordamos as ideologias que camuflam a “regra” no capital, transformando-as em “exceção”. Nesse sentido, analisamos as políticas de educação compensatória, a medicalização da educação, a patologização da pobreza e da língua e os “territórios conflagrados”, situando-as em algumas ações do programa que foram discutidas.

Já no capítulo 5, análise do programa Escolas do Amanhã, apresentamos e analisamos as ações implementadas na efetivação do programa: o tempo integral, proposta que pretende garantir aos estudantes um maior tempo na escola; a capacitação de professores na metodologia “inovadora” do Projeto Uerê; a implantação das salas de saúde nas unidades escolares incluídas no programa; o projeto cientistas do amanhã, que objetiva formar os “futuros cientistas”; a escola 3.0 e a informática com internet banda larga, informática educativa nos laboratórios de informática e nas salas de aula; as salas de leitura, espaços já existentes nas escolas que foram “revitalizados”; e termo de compromisso escolar, acordo assinado que visa garantir “resultados”. Discutimos, também, os resultados do programa apresentados, no ano de 2012, pela secretaria. A partir da referida análise identificamos os processos ideológicos presentes no discurso do programa, construídos a partir da noção de “futuro”, situando-os nas ações aqui analisadas.

Assim, as Escolas do Amanhã buscam garantir um futuro para as crianças que nelas estudam, o que nos leva a crer também que, para esses alunos, o *hoje* não existe e, muito menos, o *amanhã*. Que futuro, então, está reservado para esses estudantes?

De acordo com as políticas educacionais, aqui representadas pelas Escolas do Amanhã, o futuro dessas crianças e jovens está garantido, por meio da educação, que promete a ascensão social. Porém, essas políticas, ao invés de produzirem mudanças efetivas para a

transformação desse quadro, atuam como forma ideológica de compensar as faltas, geradas pela situação de desigualdade.

Voltamo-nos para o título desta dissertação. Ele remete ao futuro escamoteado nas políticas educacionais atuais no Brasil. Estas se apresentam como forma de garantia de um futuro promissor, se configurando como ideologias que dissimulam as verdadeiras razões da desigualdade: a lógica do capital.

Por isso, denominamos esse “futuro” de “ideologia”. Concordamos que a violência se torna o inimigo visível das escolas localizadas em área de risco, mas é importante destacar que a mesma sociedade que combate esse inimigo é a que o alimenta e o mantém vivo. Essa afirmação leva em consideração que, se a violência impera nessas localidades, a mesma não se explica pela exceção. É consequência de uma forma de sociabilidade que não permite que todos tenham e que todos sejam. Mais uma contradição da sociedade do capital: combate à violência que ela mesma produz e alimenta.

Lembramos Paulo Freire (2001, p.52), quando este se refere a um evento ocorrido em Teresina, do qual participou e ouviu depoimentos de “menores carentes”, que falaram sobre o seu dia a dia, seja em relação ao trabalho ou à discriminação que sofrem nas ruas. Um desses menores disse: “Se diz- afirmou um deles- que nós, as crianças, somos o futuro do país. Mas não temos nem presente.” É, realmente, uma contradição falar em amanhã, se não existe o hoje...

Os trechos abaixo foram escritos por estudantes de escolas municipais de Manguinhos, em atividade realizada em 2009, no trabalho cooperativo com o Museu da Vida/COC/Fiocruz. Eles escreveram cartas para crianças do futuro falando sobre como é a vida hoje nesse território e como imaginam que será daqui a 10 anos quando será feita nesse museu uma exposição dessas cartas. Nas referidas cartas, verificamos como essas crianças leem e escrevem o seu presente, que é marcado por violências, dificuldades diversas, ausência de direitos, conforme os trechos reproduzidos abaixo:

“(...) Aqui quase todas as adolescentes estão grávidas (...). Meninas de 10, 12 anos já grávidas e estão fumando cigarro, outras drogas, dando drogas para as crianças (...).”

“(...) Aqui onde moro até criança consome drogas. Isso sem falar que a chance de brincar na rua é de 0,1%, pois tem buracos sem tampas, motos pra lá e pra cá e gente passando a toda hora. Resumindo, nunca dá para brincar (...).”

“A coisa ruim é a guerra de traficantes e as mortes. (...) As pessoas, brigam com armas nas ruas (...). Quando solta tiro (...), o mercado fecha, ninguém pode ir trabalhar e as crianças não podem ir para a creche, não podem estudar. Conselho: que as pessoas se protejam dessas balas perdidas, e não virem um desses traficantes. NUNCA seja um espelho deles (...).”

“(...) O lugar onde eu moro tem poucas árvores (...). Tem também muito lixo e o rio é muito poluído (...). Os vizinhos sentam na calçada e o cheiro do valão sobe. E também tem o fedor do esgoto e da gasolina. Ninguém agüenta esse cheiro (...).”

Questões marcantes para essas crianças: a gravidez na adolescência, as drogas lícitas e ilícitas, falta de áreas de lazer, o lixo e, principalmente, a violência das armas. Elas se mostram bem atentas aos problemas que enfrentam todos os dias e, infelizmente, muitas dessas crianças perderam a capacidade de sonhar com dias melhores. A perspectiva dessas crianças é de um amanhã que reproduz a situação do presente, ou seja, um futuro marcado pela situação de desigualdade.

Mas como sonhar diante dessa triste realidade? Assistir pela televisão a riqueza de alguns e sonhar em também ter o que os ricos têm? Depois voltar à realidade e confirmar que os caminhos para a riqueza são praticamente inexistentes? Sobra a muitas dessas crianças e jovens a revolta por não estar inserido nesse “mundo de luxos e riquezas” e, às vezes, acabam trilhando um caminho sem volta na busca por esse mundo: drogas, criminalidade, morte.

Dias melhores não serão possíveis com a incessante busca do capitalista pelo lucro, aumentando a fome e o descaso social em que a maioria de nossas crianças vive hoje nas favelas brasileiras. Por mais que tente abrandar o sofrimento dessa população carente, as políticas sociais não são suficientes para tanta miséria e violência, gerada por essa situação.

Ainda explicando o título do presente trabalho, observo que “Ler e escrever o amanhã” é buscar as contradições no hoje e compreender as relações sociais capitalistas presentes na nossa sociedade, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes de seu papel na superação dessa sociedade tão injusta e desigual. Uma sociedade que produz territórios como Manguinhos, nos quais existe uma imensa quantidade de crianças e adolescentes em condições precárias de saúde, aqui entendida no seu sentido ampliado, com conseqüências gravíssimas nas suas vidas, caracterizada como doença do “corpo social”.

Educar nesses locais “conflagrados” pela violência é, realmente, um desafio. Os confrontos, os tiroteios, o clima de medo e de insegurança está sempre rondando essas escolas, e a SME aponta esse fato em seu discurso. Entretanto, apesar de sinalizar tal fato, não busca compreender as origens e determinações sociais do mesmo pois seria uma ameaça à hegemonia burguesa.

As Escolas do Amanhã prometem educação integral para as crianças dessas escolas, entretanto, de que adianta manter as crianças o dia inteiro na escola, “longe de ambientes agressivos ao direito de ser criança”, se ela precisa voltar para esses ambientes no final do dia? O que significa ter certeza de *possibilidades de futuro*? Como a educação pode garantir,

pelo menos, essas possibilidades? Será que a escola consegue dar conta de uma tarefa tão grandiosa?

Pelos processos ideológicos no capital, tudo será resolvido “amanhã”: a violência, o desemprego, a fome, a miséria. Hoje, precisamos conviver com tudo isso e investir na educação é o caminho para se reverter o panorama do “hoje”. Assim, a ideologia de futuro vai se desvelando, pois neste discurso a educação poderia ser a “tábua de salvação” para esses estudantes que, além de alcançarem outros patamares sociais, através de seu esforço individual, poderiam, também, contribuir para o futuro da cidade e do país. O amanhã estaria garantido por meio de uma educação diferenciada, com o uso de novas tecnologias e de recursos diferenciados.

Portanto, como as políticas educacionais buscam acabar com os problemas enfrentados pela população? Através de ações que, embora contraditórias, contribuem para reproduzir as relações sociais capitalistas, mantendo o saber nas mãos de poucos e submetendo a imensa maioria a seus desmandos e vontades.

No entanto, se a educação pode permitir a reprodução dessas relações, também é através dela que a superação é possível. Lembramos com Frigotto (2006, p. 241), que “(...) embora a educação e a escola (...) tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes (...) não se reduzem a ela. (...)”, assim os processos educativos também são fundamentais para a classe trabalhadora lutar pelo seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

Desse modo, a formação escolar, no capital, está a seu serviço, em detrimento de uma formação ampla, questionadora e calcada em um compromisso ético-político na busca de uma sociedade igual e mais humana. No entanto, concordamos com Frigotto (2007, p. 136), quando aponta dois caminhos para a superação desse modelo de educação: “O caminho, primeiro, é o de radicalizar a teoria, para que ela veja com mais acuidade as contradições do capitalismo mundial e as contradições da sociedade brasileira”. E foi justamente este caminho que busquei trilhar nesta dissertação, apurando as contradições e aprofundando a teoria para compreendê-las.

O segundo caminho, para o autor, é a luta contra a teoria e a ideologia dominantes, em que devemos realizar a “contra-hegemonia desse consenso”, sem abrir mão do conhecimento, sem deixar de ler e escrever um futuro realmente humano. Desenvolver uma educação, em todos os níveis de ensino, que possibilite a apropriação, por parte dos estudantes, do “conhecimento científico, técnico, cultural, estético, políticos”, de modo que eles “sejam

tocados pela utopia da necessidade de superação das relações sociais capitalistas” (Frigotto, 2007, p.136). Uma educação que possa libertar todos os homens das amarras do capital.

Assim, quais são as reais possibilidades de futuro para as nossas crianças e jovens? Acreditamos que somente por meio de uma educação emancipatória, que busque superar os interesses da classe dominante e sem os discursos ideológicos que os dissimulam. Ler e escrever o amanhã, por essa perspectiva, finalmente poderá possibilitar um futuro melhor não só para alguns, mas para toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

- BUENO, Leonardo Brasil. Território de exceção enquanto limite e possibilidade para a Gestão Democrática em favelas da cidade do Rio de Janeiro. In: LIMA, Carla Moura (org.) **Território, participação popular e saúde: Manguinhos em debate**. Organizado por Carla Moura Lima e Leonardo Brasil Bueno. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2010.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, PRONKO, Marcela Alejandra, SANTOS, Marco Antônio C. **Debates e Sínteses do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. (orgs). Rio de Janeiro, EPSJV, 2007.
- CASTRO, Ramón Peña. Globalização. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. Coleção Primeiros Passos.
- CHESNAIS, François. A ‘nova economia’: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, Cemarx (IFCH- Unicamp), 2003.
- CIEDS, 2012. Disponível em: < <http://www.cieds.org.br/7,4,bairro-educador>>. Acesso em 3 abr. 2012.
- COSTIN, Cláudia Maria. **Os avanços e desafios da Educação no Rio de Janeiro**. Seminário Gestão de Políticas Públicas e a Educação no Rio de Janeiro. 10 mai. 2010. Disponível em: <iepecdg.com.br/uploads/seminario/100520educacao_riodejaneiro.ppt> Acesso em: 10 fev. 2012.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DONNANGELO, M. C. (1976). Saúde e sociedade. In: M. Donnangelo, & L. Pereira, **Saúde e sociedade**. São Paulo: Duas Cidades.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa C. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2010.
- FERNANDES, Tânia Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. **Histórias de pessoas e lugares: memórias das comunidades de Manguinhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César de França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. . In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, PRONKO, Marcela Alejandra, SANTOS, Marco Antônio C (orgs). **Debates e Sínteses do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro, EPSJV, 2007.

GIDDENS. A.. **Há uma alternativa.** Entrevista: Anthony Guiddens. Disponível em <http://veja.abril.com.br/300998/p_011.html> Acesso em: 23 abr. de 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. V.1 e 2.** 2ª ed .Rio de janeiro: civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Júlio César França. **Política de saúde e formação profissional dos trabalhadores técnicos de enfermagem.** Tese de Doutorado. UERJ, 2010.

LUCAS, Sônia. **“Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais?”.** Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, André Silva et al. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC.2011. **Programa Mais Educação – Passo a Passo.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 12 nov. 2011.

_____.2012. **Apresentação do Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article> Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. 2012. **Resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acesso em: 13 fev. 2012.

MELO, Adriana de A. Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov.2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Fracasso escolar: uma questão médica?** Série Idéias n. 6. São Paulo: FDE, 1992. Páginas: 29-31. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_1.php?t=001> Acesso em: 22 fev.de 2012.

_____. **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente : A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal.** Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20> Acesso em: janeiro de 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina. Capital Social. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** SP: Xamã, 2005.

OCDE, 2012. Disponível em: <www.ocde.org>. Acesso em: 8 abr.2012.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Pontes, 2001b.

PEREIRA, Isabel Brasil. A Educação dos Trabalhadores da Saúde sob a Égide da Produtividade. In: MATTA, Gustavo Corrêa (org.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS.** (organizado por Gustavo Corrêa Matta e Júlio César França Lima). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /EPSJV, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PROJETO UERÊ, 2011. Disponível em:

<<http://projetuere.org.br/category/compartilhe/blog/>> Acesso em: dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. **Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 24 de agosto de 2009. Prefeito do Rio inicia o Programa Escolas do Amanhã na Cidade de Deus.

Disponível em: http://noticiasrio.rio.rj.gov.br/index.cfm?sqncl_publicacao=20389. Acesso em: 22 jan. 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Segurança do Governo do Estado. **Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://upprj.com>> . Acesso em: 21 mai. 2012.

SANGARI BRASIL. 2012. Disponível em :

<<http://noticias.sangari.com/pages/201103/Unesco-aponta-programa-da-Sangari-como-modelo-exemplar-de-educacao-em-Ciencias-15528.html>>. Acesso em: 5 fev. 2012

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Coleção espaço território e paisagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, PRONKO, Marcela Alejandra, SANTOS, Marco Antônio C. (orgs). **Debates e Sínteses do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2007.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: março de 2012.

SINGER, Paul. **O Capitalismo**. São Paulo: Moderna, 1996.

SME (Secretaria Municipal de Educação). 2012. Disponível em:

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>> Acesso em: 7 mar. 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011. **Entrevista de Claudia Costin ao Jornal Zero Hora**. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/18295/e-fundamental-que-se-faca-prova/> > Acesso em: 15 dez de 2011.

_____. 2010. **Reportagem premiação de escolas do RJ**.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/9567/paes-premia-escolas-do-rio>. Acesso em: 15 dez. de 2011.

ANEXO A - LISTA DAS ESCOLAS DO AMANHÃ

 PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova - Rio de Janeiro - RJ Telefones: (21) 2503-3001 / (21) 2503-2304 / (21) 2503-2303 / Fax: (21) 2293-4442 Correo Eletrônico: smeele@pcrj.rj.gov.br				
ESCOLAS DO AMANHÃ				
ORDE M	EF/CRE	Designação	Unidade Escolar	Comunidade Atendida
1	1ª	01.01.005	GENERAL MITRE	Morro da Providência
2		01.01.007	MAL MASCARENHAS MORAES	Caju
3		01.01.501	CIEP HENFIL	Parque Alegria
4		01.03.001	ESTADOS UNIDOS	Morro da Mineira
5		01.03.502	CANADA	Morro de São Carlos
6		01.07.007	HUMBERTO DE CAMPOS	Mangueira
7		01.07.008	JOSÉ MOREIRA DA SILVA	Mangueira
8		01.23.003	JULIA LOPES DE ALMEIDA	Morro dos Prazeres
2ª CRE				
9	2ª	02.04.009	C.C. GUARARAPES CÂNDIDO	Cerro Corá
10		02.04.011	JOAQUIM NABUCO	Dona Marta
11		02.06.021	ALTE. TAMANDARÉ	Vidigal
12		02.06.023	PREFEITO DJALMA MARANHÃO	Vidigal
13		02.06.501	CIEP PRES. JOÃO GOULART	Cantagalo
14		02.08.005	BOMBEIRO GERALDO DIAS	Salgueiro
15		02.08.011	JORN. BRITO BROCA	Morro da Formiga
16		02.08.014	FREI CASSIANO	Morro do Turano
17		02.08.502	CIEP ANTOINE MAG. T. FILHO	Morro do Boréu
18		02.09.007	ASSIS CHATEAUBRIAND	Morro dos Macacos
19		02.09.012	MÁRIO DE ANDRADE	Morro dos Macacos
20		02.09.501	CIEP SALVADOR ALLENDE	Morro dos Macacos
21		02.27.001	ABELARDO CHAC. BARBOSA	Rocinha
22		02.27.002	PAULA BRITO	Rocinha
23		02.27.501	CIEP DR. BENTO RUBIÃO	Rocinha
3ª CRE				
24	3ª	03.12.013	SÃO DOMINGOS	Parque União
25		03.12.022	RUBENS BERARDO	Alemão/ Nova Brasília
26		03.12.026	HENRIQUE FORÉIS	Fazendinha
27		03.12.027	PROF. AFONSO VÁRZEA	Alemão
28		03.12.028	HERMENEGILDO DE BARROS	Conjunto Engenho
29		03.12.037	PROFª VERA SABACK SAMPAIO	Alemão
30		03.12.501	CIEP PATRICE LUMUMBA	Parque União
31		03.12.502	CIEP PROCÓPIO FERREIRA	Parque União
32		03.13.008	MÁRIO AUGUSTO T. DE FREITAS	São João
33		03.13.013	MINISTRO GAMA FILHO	Cachoeirinha
34		03.13.502	CIEP CHANCELER WILLY BRANDT	Jacarezinho
35		03.13.503	LINS E VASCONCELLOS	Comunidade do Amor
36		03.28.501	CIEP VINICIUS DE MORAES	Jacarezinho
37		03.29.001	PROF. MOURÃO FILHO	Alemão

4ª CRE			
38	04.10.020	JORACY CAMARGO	Morro do Alemão / Cruzeiro
39	04.10.028	PROFª MARIA CERQUEIRA E SILVA	Mandela
40	04.10.501	CIEP JUSCELINO KUBITSCHKE	Mandela
41	04.10.502	CIEP MAESTRO FRANCISCO MIGNONE	Morro do Alemão
42	04.11.001	MONSENHOR ROCHA	Morro do Cruzeiro
43	04.11.002	BERNARDO VASCONCELLOS	Morro do Cruzeiro
44	04.11.004	LEONOR COELHO PEREIRA	Morro do Cruzeiro
45	04.11.202	GREGÓRIO BEZERRA	Morro do Cruzeiro
46	04.11.502	CIEP JOSÉ CARLOS B. MONTEIRO	Morro do Cruzeiro
47	04.30.001	PROF. JOSUÉ DE CASTRO	Maré
48	04.30.002	TEOTÔNIO VILELA	Maré
49	04.30.007	NOVA HOLANDA	Maré
50	04.30.009	PROF. PAULO FREIRE	Maré
51	4ª 04.30.201	CIEP MIN. GUSTAVO CAPANEMA	Maré
52	04.30.204	CIEP OP. VICENTE MARIANO	Maré
53	04.30.206	CIEP HÉLIO SMIDT	Maré
54	04.30.501	CIEP PRESID. SAMORA MACHEL	Nova Holanda
55	04.30.502	CIEP ELIS REGINA	Nova Holanda
56	04.31.010	ARMANDO FAJARDO	Cidade Alta
57	04.31.011	RAUL PEDERNEIRAS	Cidade Alta
58	04.31.013	MONTESE	Cidade Alta
59	04.31.014	MIN. LAF. DE ANDRADA	Cidade Alta
60	04.31.018	C.C. CRUZADA S. SEBASTIÃO	Parada de Lucas
61	04.31.021	HEITOR BELTRÃO	Vigário Geral
62	04.31.501	CIEP MESTRE CARTOLA	Vigário Geral
5ª CRE			
63	05.14.004	SERGIPE	Morro do Juramento
64	05.14.005	BOLÍVIA	Morro do Juramento
65	05.14.027	SEBASTIÃO LACERDA	Conjunto Amarelinho
66	05.14.030	OLÍMPIA DO COUTO	Conjunto Amarelinho
67	05.14.032	MENDES VIANA	Comunidade do Para Pedro
68	5ª 05.14.033	PAULA FONSECA	Jorge Turco
69	05.14.501	DOM OSCAR ROMERO	Comunidade do Para Pedro
70	05.15.033	OSWALDO GOELDI	Muquiro
71	05.15.048	ROSTHAM PEDRO DE FARIA	Jardim Primavera
72	05.15.059	REPÚBLICA DOMINICANA	Serinha
73	05.15.062	FIGUEIREDO PIMENTEL	Piraquê
6ª CRE			
74	06.22.025	LÚCIO DE MENDONÇA	Oliveira Bueno
75	06.25.009	CORNÉLIO PENA	Amarelinho
76	06.25.011	PROF. ESCRAGNOLLE DÓRIA	Pedreira
77	06.25.013	FERNANDO R. DA SILVEIRA	Chapadão
78	06.25.019	ESULTOR LEÃO VELLOSO	Pedreira
79	06.25.023	THOMAS JEFFERSON	Final Feliz / Acari
80	06.25.027	ANDRÉA FONTES PEIXOTO	Parque Columbia
81	6ª 06.25.033	ZILDA NUNES DA COSTA	Villegé / Pavuna / Chapadão
82	06.25.034	MOTORISTA PASCOAL ANDRÉ	Chapadão
83	06.25.204	CIEP RUBENS GOMES	Chapadão / Costa Barros
84	06.25.205	CIEP ANTÔNIO CANDEIA FILHO	Acari / Coelho neto
85	06.25.208	CIEP ANTON MAKARENKO	Quitanda / Costa Barros
86	06.25.501	CIEP ADÃO P. NUNES	Amarelinho
87	06.25.502	CIEP ZUMBI DOS PALMARES	Legartixa / Acari

7ª CRE

88	07.16.014	HELENA LOPES ABRANCHES	Gardânia Azul
89	07.16.033	RIO DAS PEDRAS	Rio das Pedras / Areal
90	07.16.203	LINDOLFO COLLOR	Rio das Pedras / Rua Nova
91	07.16.204	GOV. ROBERTO DA SILVEIRA	Rio das Pedras / Mangueira
92	07.24.028	EMBAIXADOR ITALO ZAPPA	Vargem Pequena
93	07.34.002	LEILA B. DE CARVALHO	Cidade de Deus / 15
94	7ª 07.34.007	ALBERTO RANGEL	Cidade de Deus / 13
95	07.34.009	JOSE CLEMENTE PEREIRA	Cidade de Deus / Jd Amanhã
96	07.34.010	PEDRO ALEIXO	Cidade de Deus / CIMPA (AP)
97	07.34.501	CIEP LUIZ CARLOS PRESTES	Cidade de Deus / Pantanal

8ª CRE

98	08.17.029	ANTÔNIO BANDEIRA	Comunidade do Sapo
99	08.17.032	ERNESTO FRANCISCONI	Comunidade do Sapo
100	08.17.035	MÁRIO FERNANDES PINHEIRO	Rebu
101	08.17.039	SAMPAIO CORREA	Taquaral
102	08.17.040	S. FRANCISCA XAVIER CABRINI	Coreia
103	08.17.041	ABRAHÃO JABOUR	Coreia
104	08.17.043	EVARISTO DE MORAES	Rebu
105	08.17.044	FERNANDO MAXIMILIANO	Cavalo de Aço / Sapo
106	08.17.045	ARIENA VIANNA DA SILVA	Comunidade do Sapo
107	08.17.048	RAUL FRANCISCO RYFF	Taquaral
108	08.17.059	JOANA ANGÉLICA	Vila Kennedy
109	08.17.061	JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Vila Kennedy
110	08.17.064	MARIETA DA CUNHA SILVA	Vila Aliança
111	08.17.067	PRES. CAFÉ FILHO	Vila Kennedy
112	08.17.071	RUBEN BERTA	Vila Aliança
113	8ª 08.17.074	ALCIDES ETCHEGOYEN	Vila Kennedy
114	08.17.076	DRESTES BARBOSA	Vila Kennedy
115	08.17.078	EDISON CARNEIRO	Taquaral
116	08.17.081	CEL JOSÉ GOMES MOREIRA	Vila Kennedy
117	08.17.127	AYRTON SENNA DA SILVA	Taquaral
118	08.17.128	AUSTREGÉSILO DE ATHAYDE	Taquaral
119	08.17.207	CIEP VILA KENNEDY	Vila Kennedy
120	08.17.506	DLOF PALME	Taquaral
121	08.17.509	MAESTRINA CHIQUINHA GONZAGA	Taquaral
122	08.33.019	LIMA BARRETO	Fumacê
123	08.33.024	PRES. ROOSEVELT	Vila Vintém
124	08.33.045	COSTA DO MARFIM	Comunidade do Batão
125	08.33.503	CIEP THOMAS JEFFERSON	Fumacê

9ª CRE

126	09.18.004	ATENAS	Nova Cidade
127	09.18.042	FERNANDO BARATA RIBEIRO	Santíssimo
128	09.18.043	TEN. GOES MONTEIRO	Carobinha
129	09.18.052	CASIMIRO DE ABREU	Carobinha
130	09.18.077	GASTÃO PENALVA	Nova Cidade
131	09.18.079	CONSTANTINO MAGALHÃES	Carobinha
132	09.18.081	DORA CORALINA	Carobinha
133	09.18.086	FÁBIO CÉSAR PACÍFICO	Carobinha

10ª CRE

134	10.19.004	JOAO GUALBERTO JORGE	Gouveias
135	10.19.005	REPÚBLICA ARABE DA SIRIA	Cesarinho
136	10.19.008	VIVALDO R. DE VASCONCELOS	Cesarinho
137	10.19.016	ALDEBARÃ	Antares
138	10.19.017	OTELO DE SOUZA REIS	Antares
139	10.19.018	HAYDEA VIANNA F. CASTRO	Vila Paciência / Aço

140		10.19.021	SILVIA DE ARAUJO TOLEDO	Vila Paciência
141		10.19.031	MAL. PEDRO CAVALCANTI	Gouveias
142	10ª	10.19.051	MARINHEIRO JOÃO CANDIDO	João XXIII
143		10.19.052	LIBERDADE	João XXIII
144		10.19.080	MANOEL PORTO FILHO	Gouveias
145		10.19.501	PRIMEIRO DE MAIO	Antares
146		10.19.502	MAESTRO HEITOR VILLA-LOBOS	Antares
147		10.19.503	DR. NELSON HUNGRIA	Gouveias
148		10.28.024	TATIANA CHAGAS MEMÓRIA	Jardim Maravilha
149		10.28.201	POSSEIRO MARIO VAZ	Jardim Maravilha
150		10.28.202	HILDEBRANDO A. GÓES	Guaratiba / Foice

ANEXO B – DECRETO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA BAIRRO-EDUCADOR

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e CONSIDERANDO que o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio; CONSIDERANDO que o ato de educar é responsabilidade de todo o coletivo – poder público, escola, família e organizações da sociedade civil; CONSIDERANDO a necessidade estratégica de ampliar os limites das salas de aula das unidades escolares da Rede Pública Municipal, visando transformar as comunidades de seus entornos em ambientes de aprendizagem; CONSIDERANDO a relevância do estabelecimento sustentável de malhas multidisciplinares em que se aproveitem todas as ofertas possíveis de agentes de saúde, de cidadania, de ação social, de cultura, de entretenimento, de esportes e lazer, assim como de universidades e instituições não governamentais, sem fins lucrativos em torno da educação pública municipal, contribuindo para aumentar o apoio aos alunos/as; CONSIDERANDO que a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade existente no entorno das escolas, DECRETA:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Bairro-Educador.

Art. 2.º O Programa a que se reporta o artigo 1º tem por objetivos:

I - desenvolver um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem se integre definitivamente à vida cotidiana;

II - estabelecer parcerias com diferentes setores da comunidade - empresariado, famílias, organizações sociais, instituições de ensino, lideranças comunitárias e demais pessoas físicas - estimulando-os a desenvolver um olhar educativo, voltado para o aprendizado permanente;

III - enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade;

IV - fortalecer as potencialidades comunitárias existentes, ressignificando e revitalizando os espaços públicos por meio da educação.

Art. 3.º Para a implementação e desenvolvimento do Programa Bairro- Educador, fica a Secretaria Municipal de Educação autorizada a celebrar convênios com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Art. 4.º Compete às organizações da sociedade civil mencionadas no artigo 3º:

- I - identificar e mobilizar potenciais parceiros na comunidade;
- II - elaborar projetos que atendam às necessidades das unidades escolares, utilizando, para tanto, as potencialidades comunitárias identificadas;
- III - apresentar projetos à Secretaria Municipal de Educação com vista à aprovação;
- IV - articular a integração entre os parceiros locais e a escola, com vista à atuação conjunta;
- V - viabilizar os recursos necessários ao desenvolvimento dos projetos, inclusive no que tange aos programas suplementares de assistência à saúde, conforme previsto no inciso VII, do artigo 208 da Constituição Federal;
- VI - coordenar e acompanhar a execução das ações propostas;
- VII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação, periodicamente, relatórios acerca da execução das ações, com vista à avaliação do Programa Bairro-Educador;
- VIII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação prestação de contas dos recursos recebidos por conta do Programa Bairro-Educador.

Art. 5º Compete à Secretaria Municipal de Educação:

- I - selecionar as organizações da sociedade civil para atuarem no Programa Bairro-Educador;
- II - aprovar os projetos apresentados pelas entidades conveniadas;
- III - celebrar convênios com as entidades selecionadas;
- IV - viabilizar aporte financeiro necessário ao desenvolvimento dos projetos aprovados;
- V - acompanhar a execução dos projetos junto à entidade conveniada;
- VI - aprovar as prestações de contas apresentadas pela conveniada.

Art. 6.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.