



A ESPACIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: O CASO DO PROJETO ESCOLAS DO AMANHÃ NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO-RJ

LA ESPACIALIDAD DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: EL CASO DEL PROYECTO ESCUELAS DEL MAÑANA EN LA RED MUNICIPAL DE RIO DE JANEIRO-RJ

THE SPATIALITY OF PUBLIC POLICIES IN EDUCATION: THE CASE OF THE SCHOOLS OF TOMORROW PROJECT IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF RIO DE JANEIRO-RJ

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa

Rede Básica de Ensino, Rio de Janeiro, Brasil

isaacdarosa@yahoo.com.br

Elton Simões Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

eltongeosg@gmail.com

Resumo: A partir dos anos 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a política de fundos quase universalizou o ensino fundamental em nosso território. Essa situação trouxe para a escola um novo contingente populacional outrora excluído de sua produção, criando uma sensação de crise na qualidade da escola estatal. Para enfrentá-la, adotou-se em várias redes a disseminação de políticas de intervenção para melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, em 2009, a prefeitura do Rio de Janeiro lançou o projeto Escolas do Amanhã, que buscou combater evasão escolar e baixos valores de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em unidades localizadas nas zonas conflagradas do espaço urbano. O objetivo geral do presente texto consiste em analisar a espacialidade da conformação do projeto Escolas do Amanhã. Para tanto, priorizou-se o levantamento de textos normativos referentes ao programa educacional da prefeitura que estivessem relacionados à espacialidade do Ideb no tocante à rede e às escolas-alvo do projeto. Concluiu-se que a implementação das Escolas do Amanhã foi baseada na aquisição de métodos pedagógicos prontos e oriundos de instituições privadas, retirando a autonomia da escola como produtora de soluções em sua concretude. A análise temporal do Ideb indicou que as escolas escolhidas seguiram o desempenho da rede municipal como um todo, evidenciando a ausência de mudanças efetivas.

Palavras-chave: Ideb, Escolas do Amanhã, Geografia da Educação, políticas públicas em Educação.



Resumen: A partir de los años noventa, la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación y la política de fondos casi universalizó la enseñanza primaria en nuestro territorio. Esa situación trajo para la escuela un nuevo contingente poblacional antes excluido de su producción, creando una sensación de crisis en la calidad de la escuela estatal. Para enfrentarla, se adoptó en varias redes la diseminación de políticas de intervención para mejoría de la calidad educacional. En ese contexto, en 2009, el Ayuntamiento de Rio de Janeiro adoptó el proyecto Escuelas del Mañana, cuyo objetivo era combatir el abandono escolar y los bajos valores del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) en unidades ubicadas en zonas conflagradas del espacio urbano. El objetivo de este trabajo es analizar la espacialidad de la conformación del proyecto “Escuelas del Mañana” con base en textos normativos referentes al diseño educacional relacionados con la espacialidad del Ideb con respecto a la red y a las escuelas meta del proyecto. Se concluyó que la implementación de las Escuelas del Mañana se basó en la adquisición de métodos pedagógicos listos y oriundos de instituciones privadas, retirando la autonomía de la escuela para producir soluciones en su concreción. El análisis temporal del Ideb indicó que las escuelas seleccionadas siguieron el desempeño de la red municipal en su totalidad, evidenciando la ausencia de cambios efectivos.

Palabras-clave: Ideb, Escuelas del Mañana, Geografía de la educación, políticas públicas en educación.

Abstract: From the 1990s, the promulgation of the law of guidelines and foundation of education and fund policy almost universalized elementary education in our territory. This situation brought back to school a new population contingent previously excluded from its production, creating a sense of crisis in the quality of state schools. To face this situation, it was adopted the dissemination of intervention policies in several schools to improve educational quality. In this context, in 2009, the city of Rio de Janeiro adopted the Schools of Tomorrow Project to combat school dropout and low rates of Basic Education Development Index (Bedi) in units located in violent areas of urban space. The general objective of this text is to analyze the spatiality of the conformation of the Schools of Tomorrow Project. Therefore, the searching of normative texts related to the project related to the spatiality of the Ideb regarding to the school system and the target schools of the project was prioritized. It was concluded that the implementation of the Schools of Tomorrow was based on the acquisition of ready-made pedagogical methods from private institutions, removing the school autonomy as producer of solutions in its concreteness. Ideb analysis indicated that the chosen schools followed the performance of the municipal school system as a whole and showed the absence of effective changes.

Keywords: Bedi, Schools of Tomorrow, Geography of education, public policies in education.

Introdução

A Educação pública brasileira é objeto de debate de diversos segmentos da sociedade, tais como academia, imprensa, formuladores de políticas estatais etc. Sobretudo a partir dos anos 1990, ocorreu uma forte expansão das redes públicas brasileiras, gerando, por exemplo, a quase universalização do ensino fundamental no país. Essa situação fez com que a escola tivesse que se adaptar à nova realidade de aprendizagem de estudantes que, no passado, seriam excluídos da sua permanência no espaço escolar. Dessa maneira, começa a ocorrer uma série de intervenções governamentais para elevar “o nível de aprendizagem” de um ensino público pretensamente fracassado. A miríade de intervenções se desenrola nas mais variadas escalas. Para tanto, analisaremos uma intervenção em cerca de 150 unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro chamada projeto Escolas do Amanhã. Essas escolas estão localizadas em zonas de comunidade conflagradas e têm, como destaque, pretensos baixos índices de rendimento escolar. A concepção central do trabalho é analisar a espacialidade das intervenções na realidade escolar, da escala local à abrangência da rede em nível municipal. Nesse sentido, o presente artigo busca analisar geograficamente a execução do projeto Escolas do Amanhã na realidade educacional carioca. Como procedimento metodológico, efetuou-se o levantamento de tecido normativo referente ao projeto e análise espacial dos dados de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009 (início do projeto) até o último ano disponível, 2019. Para a produção das representações cartográficas, utilizamos o método de quebras naturais para a construção de escala de variação e o interpolador *Inverse Distance Weighted* (IDW)¹ para a produção de estudos de manchas no espaço urbano. A organização do texto se dará a partir de um debate sobre o campo da Geografia da Educação e o estudo de políticas públicas, posteriormente sobre o contexto da Educação pública e as políticas de intervenção em escala nacional. Em seguida, ocorrerá uma breve apresentação das mudanças político-eleitorais da rede em estudo (com destaque para a lógica da privatização da Educação pública) para depois analisar as intervenções do projeto na escala da escola. Por fim, a ideia é debater a eficácia ou não do projeto por meio da análise da espacialidade do Ideb no projeto em tela.

3

¹ O uso do IDW busca estimar uma superfície contínua resultante das relações de proximidade entre pontos amostrais, cujos valores interpolados tendem a decair quatro vezes conforme o dobro da distância considerada.

A Geografia da Educação e as políticas públicas

Gomes e Serra (2019) definem Geografia da Educação como um campo dialógico sobre o qual diferentes pesquisadores priorizam a análise de questões espaciais relacionadas à diversidade de práticas educativas, em atenção a diferentes referenciais de estudo, como: espaço escolar, práticas espaciais de docentes e discentes, Educação não formal etc. De acordo com os autores, o referido cenário investigativo é relativamente novo (anos 1970 e 1980), com raízes fortes nas pesquisas britânicas, e iniciando-se como uma preocupação mais marcante na Sociologia, a partir de então inclinada à chamada “virada espacial”, mas, posteriormente, agregando-se também em ensaios realizados por geógrafos.

O campo da Geografia da Educação, ainda de acordo com os autores supracitados, é eivado por diversas composições epistemológicas e empíricas contemporâneas, compreendendo preocupações muito diversas, que vão desde estudos relacionados à Geografia da Infância, passando por preocupações que investigam a relação entre cidade e escola, espacialidade do ensino etc. Um caminho que acreditamos que se insere à presente pesquisa diz respeito à análise geográfica de políticas públicas em Educação, tendo em vista o entendimento de que a ação educativa formal influencia e é influenciada pelas variáveis territoriais. Defende-se, assim, que a análise geográfica pode contribuir no sentido de melhorar a elaboração de políticas públicas da área educacional, pois não parte da ideia da não espacialidade da escola, especificamente, e da Educação como um todo.

Suhett (2019) reflete sobre os impactos da espacialidade no ensino escolar ao estudar a relação entre escola e entorno. O autor sinaliza que esta preocupação marcou, sobretudo, a análise estadunidense das experiências escolares a partir dos anos 1960, no contexto da lei dos direitos civis, com base na argumentação de que a existência de grupos humanos segregados do ponto de vista social e racial acabava, historicamente, gerando um impacto negativo no rendimento escolar, justificando, nesse sentido, a pouca capacidade de transformação da escola na vida de indivíduos marginalizados.

Ressaltamos aqui a aceitação do impacto das influências de variáveis externas negativas na escola, mas repelimos a concepção fatalista destacada acima, pois acreditamos que a Educação formal é uma política pública fundamental para a transformação da sociedade nas mais variadas escalas. Ponderamos aqui a fala do autor em debate ao defender que o efeito escola importa! E importa muito!

Dentre os vários caminhos da Geografia da Educação que se destacam atualmente, existe um atrelado à construção de críticas a políticas públicas neoliberais (vertente chamada

de Geografia crítica da Educação), as quais visam ao esvaziamento do próprio sentido social e político da escola e da Educação como um todo (por exemplo, Ares; Buendía; Helfenbein, 2017). Inserimos nossa pesquisa nesse encaminhamento, pois analisaremos a adoção de um conjunto de intervenções na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, classificadas como neoliberais no sentido de aproximar a ação educacional de agentes privados de ensino, operando, portanto, uma drenagem de verbas públicas, e uma limitação da autonomia pedagógica dos docentes e demais sujeitos escolares.

A Educação pública como questão nacional

A Educação pública brasileira passa por profundos questionamentos nos mais variados espaços sociais. Argumenta-se, em grande parte do senso comum e por muitos formuladores de políticas públicas, que a atual escola não consegue construir com os estudantes os conteúdos a contento. Cria-se, assim, em todo o território nacional, uma sensação generalizada de crise na qualidade do ensino ofertado pelas redes públicas. A década de 1980 foi marcada pela saída da ditadura civil-militar e pela conseqüente redemocratização da paisagem política brasileira. Nesse contexto, temos, por parte de movimentos sociais, a construção do pleito de maior democratização do acesso à escola pública. No bojo desse processo, ocorre a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que, em seu texto original, ratificou a ideia de um ensino fundamental de caráter obrigatório e gratuito.

A partir do ano de 1996, ocorreu uma mudança no texto constitucional que expandiu essa obrigação, pois a Educação básica passou a ser entendida como obrigatória e gratuita, compreendendo a faixa etária de quatro a dezessete anos e garantiu-se também a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Esse processo demarcava os anseios sociais pela expansão quantitativa de matrículas da escola brasileira. Em consonância a esse processo, ocorreu a construção da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, que visava regulamentar os princípios assegurados pela Constituição, que seriam expandir a rede de Educação básica e garantir a universalização do ensino. Dessa maneira, no mesmo ano, através da Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996), é edificado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que entrou em vigor no ano de 1998, demarcando a necessidade de existir por dez anos. Esse fundo gerava uma subvinculação de receitas repassadas às redes municipais que ofereciam o ensino fundamental. O sistema de distribuição incentivou uma elevação do número de matrículas nessa fase de ensino, pois a verba repassada aumentava conforme

6

crecia o número de alunos na escola pública. Assim, a partir desse mecanismo, o Brasil atingiu a quase universalização do ensino fundamental. No ano de 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53 (Brasil, 2006), é edificado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), durando 14 anos a partir de sua implantação. Esse fundo foi formado a partir de subvinculações de receitas e aporte do tesouro federal e substituiu o Fundef, ampliando-o, pois agora era direcionado a todas as matrículas da Educação básica e não apenas ao ensino fundamental. O mecanismo de distribuição de receitas é semelhante ao Fundef, pois aumenta os repasses a partir da elevação do número de matrículas. Sendo assim, contribuiu de maneira marcante para a expansão da abrangência do ensino público básico. Essa expansão quantitativa do número de vagas da escola pública produziu a entrada nesse espaço de um novo público, que outrora era excluído desse processo. Dessa maneira, existiu um choque entre a organização didático-pedagógica dessa escola mais afeita à exclusão e elitismo e essa nova camada social que passa a frequentar os espaços de ensino formal, produzindo-se, assim, uma sensação de crise da escola. Portanto, argumenta-se que a escola do passado funcionava e a atual não, e isso gera, em muitas ocasiões, a produção de um discurso que culpa o próprio educando pelo seu fracasso, sem o desenvolvimento de mais reflexões acerca da pertinência dessa organização escolar do passado na contemporaneidade. Por essas razões, é construída na sociedade brasileira uma ideia comum da falta de qualidade na Educação pública, o que leva à formação de uma questão para todos os atores envolvidos com a Educação: o que fazer para aumentar a “qualidade” do ensino oferecido pela escola pública brasileira atual? Para enfrentar essa questão, é articulado no seio da sociedade um grande conjunto de reformas que visa resgatar a pretensa qualidade perdida da Educação.

Destacaremos, no texto, a implementação de reformas que produzem políticas de formação continuada docente e a crítica a uma escola retrógrada que não dialoga mais com os tempos contemporâneos. As reformas do primeiro tipo tendem a colocar o docente da escola pública como um profissional ineficiente, que passou por uma formação inicial a qual não consegue enfrentar os desafios da docência. A formação continuada é extremamente importante, mas como uma lógica de diálogo com a carreira e realidade escolar, e não como mero remendo de uma formação inicial malfeita. Já o segundo tipo de intervenção diz respeito à leitura de falta de tecnologia no espaço escolar. Dessa maneira, ocorre a introdução de pacote tecnológico sem diálogo pedagógico com os objetivos da escola ou contato com as políticas de formação docente da rede em questão. Rosa (2014) debateu o conceito de

“modernização conservadora do espaço escolar” para analisar esse tipo de questão, ao enfatizar que, em muitos casos, a introdução de tecnologia é vista como panaceia dos problemas educacionais, sem uma reflexão mais crítica dos limites e potencialidades dos recursos tecnológicos. Destaca-se, na reflexão, a necessidade de as políticas de formação continuada estarem imbricadas com a tecnologia escolhida, para que o pacote tecnológico produza uma mudança qualitativa na prática escolar enfocada, e não uma mera reprodução do que se fazia na escola sem maiores transformações relevantes.

Como um exemplo de política pública implantada para pretensamente combater uma Educação pública tida como ineficiente, analisaremos o projeto Escolas do Amanhã, implantado em cerca de 150 escolas da rede municipal do Rio de Janeiro-RJ a partir do ano de 2009. O projeto ainda está em curso, mas o corte temporal do texto é 2009-2021. O objetivo da referida inovação institucional seria combater a evasão escolar e o baixo Ideb em escolas localizadas em zonas de comunidade conflagradas no território carioca.

A rede escolar do município do Rio de Janeiro e os “ventos” político-eleitorais

Segundo dados da prefeitura do Rio de Janeiro de julho de 2021 (Rio de Janeiro, 2021), a rede de Educação do município do Rio de Janeiro é a maior rede municipal do Brasil, e uma das maiores do mundo. Totaliza 1.543 unidades escolares, com mais de 641 mil estudantes. De forma ativa na rede, trabalham quase 40 mil docentes e um pouco mais de 13 mil funcionários.

Essa imensa rede escolar vem sendo construída há séculos. Destacou-se, nos anos 1980, o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), de Educação popular integral, implementado pelo governador Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Esse projeto, além de outras ações, garantiu a eleição de três mandatos seguidos pelo PDT no Rio de Janeiro (Marcelo Alencar, por dois mandatos, e Saturnino Braga). Em 1993, ocorre a eleição de Cesar Maia pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), acabando com um longo domínio do PDT na cidade. Esse mandato teve como principal característica o esvaziamento dos Ciep sem desenvolver um debate pedagógico dos méritos e deméritos da gestão anterior.

Posteriormente a esse mandato, ocorreu a eleição do prefeito Luiz Paulo Conde, em 1997, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), que era uma continuidade da gestão Cesar Maia (apesar de ocorrer rompimento político posteriormente). A política educacional desse prefeito foi uma defesa do horário integral de ensino, mas fora do modelo dos Ciep, devido à marca

eleitoral do brizolismo que esses centros de Educação representavam. Para tanto, criou o conceito de aluno de tempo integral em detrimento do modelo de escola de tempo integral, pois a visão era de uma Educação descentralizada do espaço escolar por meio de acesso a clubes escolares, núcleos de artes e polos de Educação pelo trabalho.

César Maia ainda angariaria mais dois mandatos à frente da prefeitura do Rio de Janeiro (2001-2004 e 2005-2008). Durante o derradeiro período, a lógica de avaliação por ciclos de três anos ao longo do ensino fundamental (no ano de 2007) foi então adotada em toda a rede municipal. Na prática, um estudante somente poderia confirmar eventual reprovação ao fim dos dois ciclos finais (sexto e nono anos), já que as conceituações eram previstas com base em critérios qualitativos e aplicados sobre anos letivos aglutinados.

O modelo avaliativo citado alcançou uma grande rejeição de docentes e responsáveis, ficando popularmente conhecido como “aprovação automática”. Criticou-se que muitos alunos avançavam nos anos escolares sem domínio mínimo de conteúdos básicos. Nesse sentido, a questão se consolidou como um grande revés político para a gestão em análise, sendo usado como munição por parte da oposição durante as eleições municipais do ano 2008.

Como resultado, Eduardo Paes substituiu a administração anterior e assumiu dois mandatos (2009-2012 e 2013-2016) na prefeitura do Rio de Janeiro. Durante o primeiro pleito, utilizou como bandeira política o fim da dita “aprovação automática”, estratégia bem-sucedida que buscava atrair votos de pais e professores da rede. No primeiro dia como prefeito, editou um texto normativo que visava a mudança do regime em ciclos para o tipo seriado. A agilidade para atender a demanda em questão sugere que a mudança em curso não foi motivada por legítimas críticas pedagógicas, mas mobilizada para responder anseios eleitorais.

A discussão dos encaminhamentos que marcaram a rede municipal do Rio de Janeiro demonstra uma falta de continuidade em termos de política pública educacional, já que a análise dos projetos variava de acordo com a gestão político-partidária da prefeitura. O debate até aqui descrito se enquadra como um exemplo da crítica feita por Cunha (2005) a respeito do “efeito zigue-zague” que marca a Educação pública nacional, tendo em vista que as políticas educacionais trocam de rumo muito mais por desejos eleitorais do que por demandas pedagógicas legítimas. Prevalece um quadro de constante mudança que não permite a construção de um plano de metas e objetivos em longo prazo no que tange à Educação, fazendo com que a escola pública pereça por falta de perenidade de métodos e objetivos, ora indo para um lado, ora indo para o outro, de acordo com os “ventos eleitorais”.

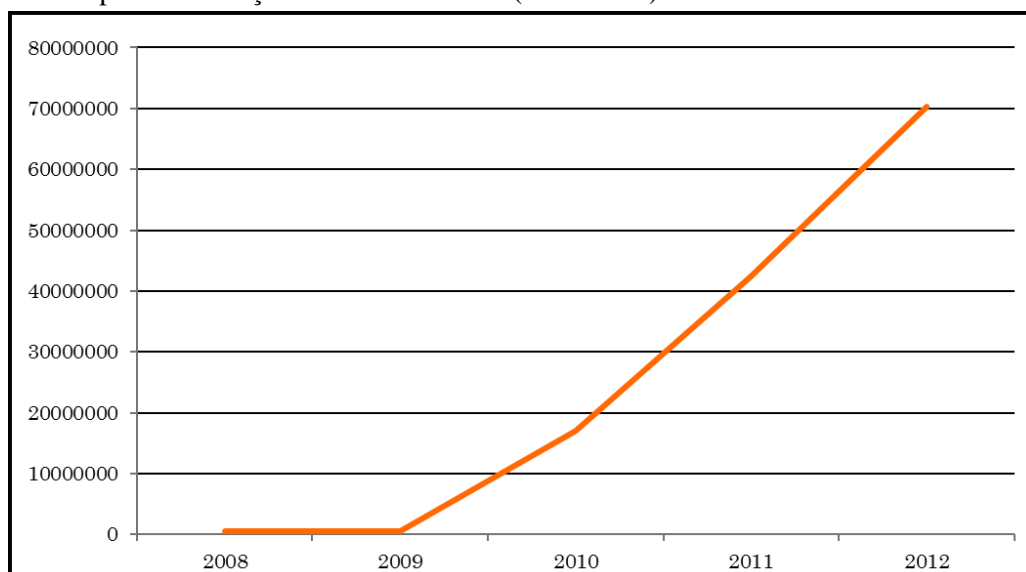
Em resposta à polêmica acerca da “aprovação automática”, a gestão Paes iniciou uma série de mudanças no âmbito da rede municipal de Educação. Na frente reguladora das reformas consta o entendimento de que Estado e ramificações institucionais não conseguem operacionalizar a ação educacional sem a participação de organismos da sociedade civil.

Nesse contexto, são destinados fundos públicos para a iniciativa privada ou entidades sem fins lucrativos, que devem atuar nas escolas. Mantém-se sob gestão direta a administração da infraestrutura física e de parte dos profissionais — uma vez que, exceto a classe docente, demais cargos, como porteiros ou cozinheiros, já se encontram terceirizados — enquanto a produção de métodos e materiais didáticos é direcionada a empresas ou grupos sem fins lucrativos.

A Figura 1 auxilia a compreensão do evento em questão. Percebe-se um marcante movimento de transferência de verba pública da Educação para entidades externas ao espaço escolar estatal (instituições sem fins lucrativos) a partir de 2009 — primeiro ano da gestão Paes, a qual registrou, no período considerado, um crescimento percentual de cerca de 14.751% no total movimentado. As reformas previstas se concentraram em três frentes: mudanças na ação integral de algumas unidades, como a criação dos projetos Ginásio Carioca (não discutido no presente texto) e Escolas do Amanhã; projetos que foram aplicados na totalidade da rede, como atividades de aceleração ou realfabetização; e programas de extensão escolar e formação docente, como a Escola Paulo Freire e os Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte (Rosa, 2014).

9

Figura 1- Despesas em reais pagas às instituições sem fins lucrativos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008-2012)



Fonte: Rosa (2014).

Em 2017, ocorre a eleição do prefeito Marcelo Crivella, pelo Partido Republicanos (PR) no esteio do discurso nacional ligado a uma pretensa renovação da política (apesar desse sujeito já ter ocupado cargos políticos anteriores, como ministro e senador). O mandato de Crivella para a Educação foi ligado a corte de verbas e sucateamento da rede.

A gestão Crivella foi avaliada, via pesquisa realizada pelo instituto de pesquisas Datafolha (UOL, 2020), como ineficiente por grande parte da população carioca. Então, no ano de 2020, ocorre uma nova eleição do prefeito Paes, que ganha o pleito eleitoral com um discurso de retomada do desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro e, para a Educação, promete a construção de novas unidades escolares, a volta de investimento na rede escolar e a implementação de métodos eficazes de gestão.

Reformas neoliberais e a Educação pública

Essa lógica de gestão da rede em tela se enquadra no processo de gestão educacional pela ótica neoliberal. Esse rumo marcou a administração de várias redes escolares pelo mundo acerca dos últimos 30 anos. O marco da criação desse ideário ocorreu na Conferência de Jomtien (Tailândia) em 1990. Nesse encontro, defendeu-se a ineficiência do Estado para gerar Educação de qualidade, existindo, assim, a necessidade de direcionar verbas públicas para organismos da sociedade civil que deveriam produzir a Educação. Para ratificar essa defesa do fortalecimento da esfera privada como construtora da Educação, cabe destacar o Artigo 7, denominado “Fortalecer as alianças”, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da conferência em estudo. Fica nítido nesse artigo o fortalecimento do mercado privado e de organismos não governamentais para a produção de “Educação de qualidade”, como se o Estado tivesse fracassado de maneira inquestionável nesse objetivo.

Nesse roldão, a Educação perde seu caráter público e passa a ser gerida com metas privadas. Ou seja, o objetivo da Educação deixa de ser produção de conhecimento e formação de cidadãos plenos, para se transformar em preparação de trabalhadores que se inserirão no mercado de maneira acrítica. Sendo assim, o espaço escolar passa a ser um “mero corredor” que prepara para a empregabilidade, sem suscitar maiores questionamentos e atitudes transformadoras.

Santos (2012) debate que atualmente no âmbito neoliberal vivenciamos o “sequestro da escola”. Argumenta-se que a democratização da gestão e acesso à escola pública produziu um quadro fatalista de fracasso escolar. Sendo assim, deve-se mitigar a influência do Estado e controle social sobre os rumos das escolas, devendo-se, assim, entregar a sua gestão ao grande

capital. Esse raciocínio gera a produção de mercado dentro da escola pública para grandes empresas e instituições sem “fins lucrativos”, golpeando completamente a autonomia de edificação da Educação por parte dos membros da comunidade escolar. Dessa forma, dimensiona-se essa gestão na escala das empresas e órgãos que não vivenciam o cotidiano do espaço da escola, ou seja, quem efetivamente vivencia a escola não consegue controlar os seus rumos.

Esse processo de “sequestro da escola” marca o programa da rede municipal do Rio de Janeiro em estudo, visto que a escola pública é dimensionada como “incompetente”, possibilitando a transferência de fundos públicos para empresas e instituições sem fins lucrativos que se apresentam como “salvadoras” da Educação carioca. Esse movimento apresenta a questão de não dimensionar responsáveis, alunos e professores como construtores das políticas educacionais, já que essas já vêm “prontas” dos grupos “salvadores”.

Pode-se perceber que as estratégias neoliberais no presente não se resumem a uma mera transferência das matrículas de alunos da escola pública para a privada, gerando uma expansão das escolas do último tipo, ou uma venda de prédios escolares públicos. Essas são atuações mais clássicas de privatização, sendo mais fácil produzir uma estratégia de resistência por parte dos membros da comunidade escolar. Temos hoje, portanto, um processo diferente: a execução da “privatização por dentro da escola pública”, ou seja, a manutenção do prédio escolar e o regime de contratação de professores permanecem ligados à administração pública, mas os processos educativos são terceirizados, como produção de material didático, avaliações de larga escala, produção de programas educacionais, métodos pedagógicos etc. Não se privatiza, assim, o produto (a Educação), mas sim sua própria criação. Dessa maneira, docentes e discentes perdem autonomia do trabalho pedagógico e torna-se difícil impingir resistência a esse tipo de privatização, devido a seu caráter menos claro. Logo, a construção de controle social dessas transferências configura-se como de difícil execução, pois dentro do Estado existem obrigadoriedades de transparência e prestação de contas de utilização de verbas de Educação. Já nas fundações e empresas não temos as mesmas obrigadoriedades de controle social. Dessa maneira, um montante significativo de dinheiro público é utilizado com baixíssimo nível de controle social por esses grupos externos ao espaço escolar. Santos (2012) chama esse fenômeno de “pedagogia do mercado”, onde a escola não opera mais apenas por metas pedagógicas, mas sim para ser produtora de processo lucrativos para o capital.

Os padrões identificados a partir da implementação do projeto Escolas do Amanhã sinalizam, portanto, para um teor privatizante a ser discutido adiante.

O projeto Escolas do Amanhã

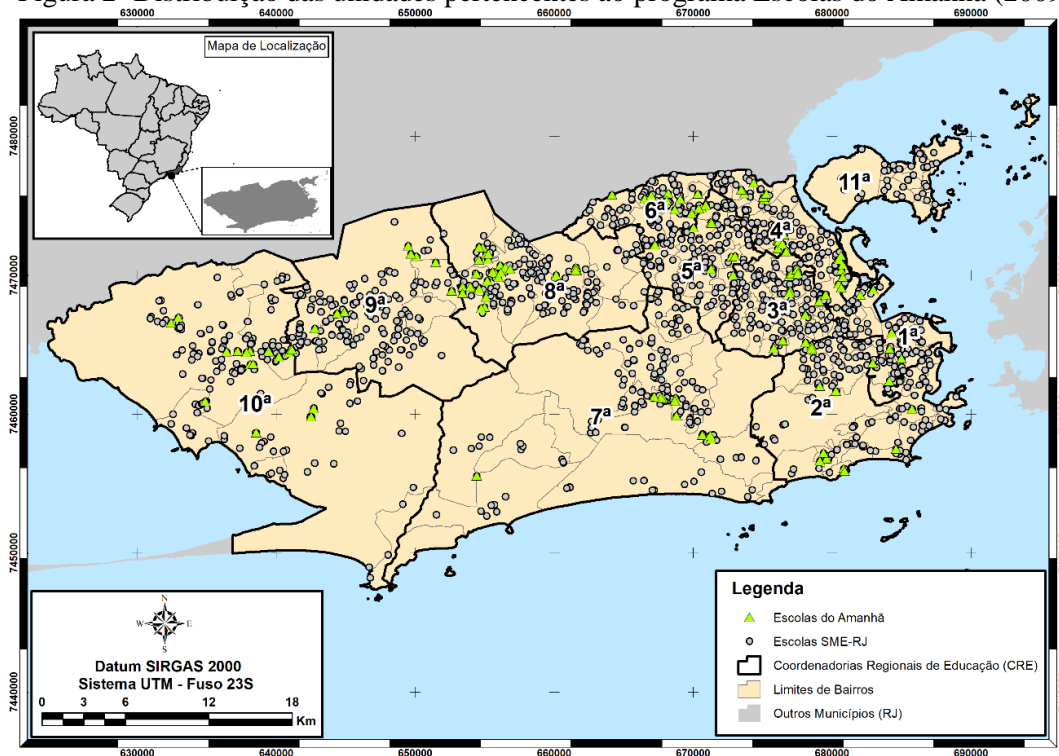
A Secretaria Municipal de Educação (SME) do município do Rio de Janeiro, por meio da Resolução SME nº 1038 de 2009 criou o programa Escolas do Amanhã. O projeto pressupõe uma série de transformações na realidade educacional de unidades que já existiam para combater um quadro de elevada taxa de evasão e “fracasso escolar” de escolas que se localizam em áreas conflagradas da cidade. Em 2009, o projeto Escolas do Amanhã abarcava 151 unidades e, atualmente, contempla 155 espaços escolares (atingindo cerca de 108 mil estudantes) de ensino fundamental – anos finais e iniciais. A Figura 2 ilustra a atual localização das escolas pertencentes ao programa por bairros da cidade e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Segundo a Resolução SME nº 1038/2009, o programa tem como objetivos centrais:

- I- Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares.
- II- Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos.
- III- Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar.
- IV- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno. (Rio de Janeiro, 2009b, Art. 2).

12

Figura 2- Distribuição das unidades pertencentes ao programa Escolas do Amanhã (2009-2021)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da SME Rio de Janeiro (2021).

Observa-se uma demarcação clara no combate aos índices de evasão escolar. Sabe-se que esse dado evidencia um forte problema escolar e social – devendo, sim, ser combatido com todo o esforço governamental – mas pode-se afirmar, também, que a construção desse objetivo pode evidenciar uma preocupação com os dados de Ideb, pois, como já analisado, esse índice incorpora dados de fluxo escolar, situação que é impactada pela elevação das taxas de evasão, demarcando, assim, a influência direta de uma política de avaliação no programa em estudo. Além disso, temos a defesa da noção da escola como um espaço articulado ao seu entorno, pois, segundo o texto, ela deve formar estudantes nas suas várias dimensões e pode contribuir para dinâmicas de transformação social da sua área de inserção. Esse objetivo mostra-se contraditório com as reformas implementadas pela gestão Paes (2009-2012 e 2013-2016), que tiraram autonomia pedagógica das escolas quando as forçaram a adotar métodos e materiais didáticos advindos de grupos empresariais. Como articular a escola com o entorno em um contexto de enfraquecimento? O texto normativo em estudo define diversas ações que compõem o programa, dentre as quais a implementação do Bairro-Educador, parte constituinte discutida a seguir, é um pilar fundamental.

Bairro-Educador

Para construir o modelo de Educação do projeto Escolas do Amanhã, que pressupõe articulação espacial entre a escola e os territórios ao redor, editou-se o Decreto nº 30934 de 2009 (Rio de Janeiro, 2009a), o qual criou o programa Bairro-Educador (Rio de Janeiro, 2009b) no âmbito das unidades da SME. O programa apresenta vários objetivos concernentes à promoção de parcerias de trabalho entre escola e comunidade e contratação de funcionários do espaço próximo à escola.

O decreto delimita, ainda, a permissão para que a SME celebre convênios com organizações da sociedade civil para a construção das práticas educativas. Portanto, tais organizações deveriam construir planos de trabalho propondo dinâmicas educacionais. A prefeitura pode aceitar a execução desses projetos e articular transferência de verba pública para que essas entidades desenvolvam as suas atividades.

O projeto Bairro-Educador reconhece a escola pública como o eixo central da construção de um modelo em tempo integral, fortalecido pela multiterritorialidade discente — ou seja, por conexões resultantes do trânsito entre diferentes redes e espaços cooperativos — na fundamentação metodológica a ser aplicada junto da rede de ensino municipal.

Essa postura apresenta imensas potencialidades pedagógicas ao questionar o monopólio espacial da escola como espaço educativo, permitindo a edificação de uma teia multidirecional para que o aluno construa saberes. Sendo assim, o lugar torna-se empoderado na sua dimensão pedagógica, não apenas para a Educação geográfica, mas para todas as áreas do saber. Por outro lado, essa experiência pode evidenciar, também, uma postura neoliberal da gestão da SME, visto que pode permitir a execução de atividades pedagógicas em espaços sem a estrutura física ideal, perfazendo uma redução de custos para a Educação pública e consequente precarização do trabalho docente.

Além disso, pode significar desvio de verbas públicas para grupos da sociedade civil em detrimento de espaços públicos de Educação, sem uma devida contrapartida pedagógica, conferindo, ainda, a possibilidade de contratação de educadores por um rendimento pífio e sem uma formação mínima para o trabalho pedagógico. Essa situação pode significar exploração de educadores para a articulação do projeto. Enfatiza-se, assim, o papel da formação continuada docente para que o espaço do entorno da escola torne-se realmente educativo, já que a sua mera delimitação em legislação não garante uma efetiva produção das dinâmicas do Bairro-Educador em toda a sua complexidade. O projeto em tela defende uma transformação marcante na organização espacial do trabalho docente (uniterritorial para multiterritorial) e, desse modo, sem uma formação competente, pode ocorrer um esvaziamento das potencialidades educativas desse conjunto de mudanças.

O trabalho educativo

O programa em questão não teve como objetivo a construção de novas unidades escolares até a gestão de Paes (veremos que posteriormente essa realidade se transformou). Sendo assim, a partir do momento de sua implantação, já existia um corpo docente atuante nas unidades. Portanto, o educador não teve a opção de aderir ou não ao projeto, ou sequer foi chamado a participar de sua construção. O profissional, se quisesse permanecer na sua escola original de trabalho, deveria se adaptar às transformações impostas pelo programa, sem possibilidade de diálogos ou interferências.

Esse mecanismo autoritário de implantação já gera um limite inicial ao seu sucesso, pois o educador, no contexto da dinâmica do projeto Escolas do Amanhã, sempre foi visto como um obstáculo a ser dobrado para que as intervenções ocorressem, e não como um parceiro de construção dessas mudanças. Dentro do contexto de questionar o monopólio espacial da escola como única construtora da Educação, o programa em tela dimensiona o

trabalho educativo de dois outros sujeitos, que não os professores concursados da rede municipal: “mães voluntárias” e “educador comunitário”.

As mães voluntárias seriam responsáveis por alunos da unidade e moradores do espaço atendido pela escola. Elas acompanhariam o dia a dia do fazer pedagógico e contribuiriam para a “busca” de alunos que estivessem com um número excessivo de faltas, ajudando, assim, a diminuir a evasão escolar.

Os educadores comunitários seriam funcionários da escola e/ou membros da comunidade que desempenhariam o papel de “empreendedores sociais”. Ou seja, desenvolveriam atividades que teriam o objetivo de estabelecer vínculos entre a escola e o espaço do entorno, construindo dinâmicas educativas fora do espaço escolar formal. As mães voluntárias e os educadores comunitários que não são funcionários da SME recebem como remuneração uma bolsa oriunda de recurso federal proveniente do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Ao mesmo tempo em que podemos ver a riqueza pedagógica da adição de outros atores espaciais na construção da Educação, vislumbram-se algumas questões preocupantes, tais como a precariedade laboral desses profissionais e a falta de formação inicial e continuada para a prática na escola desses sujeitos.

Introdução de recursos e tecnologias educacionais

Um encaminhamento central do projeto Escolas do Amanhã ocorre pela demarcação da necessidade de introdução de novas tecnologias no espaço escolar. A proposta para construir essa metodologia é centrada basicamente na inserção de tecnologia nas práticas educativas. Dessa maneira, o programa implanta em cada sala de aula um laboratório de ciências com a presença de animais e plantas para experiências escolares. Existe, ainda, a entrada de dois computadores por sala de aula com a presença de caixas de som e *datashow* para exibição. Foram implementadas, também, salas de informática em todas as escolas do programa com acesso à internet banda larga e rede sem fio, além da utilização de um *notebook* para cada três alunos pelo menos em sala de aula.

A despeito do investimento realizado na implementação do programa em tela, não vem ocorrendo em consonância uma política de formação continuada de professores para incentivar um uso autônomo das tecnologias educacionais. Nem existe uma preocupação com a construção de como cada disciplina escolar poderá utilizar essas tecnologias, já que vigoram os cursos de informática existentes desde o ano de 2001, mas sem uma ligação direta com o uso dos recursos tecnológicos em Geografia.

Dessa maneira, pensa-se que, nesse projeto, está sendo adotado um “endeusamento” da tecnologia, como se ela, sozinha, fosse redentora dos problemas educacionais, reproduzindo a dinâmica de “modernização conservadora” já debatida. Esquece-se, assim, da valorização da formação dos professores para que consigam utilizar as novas técnicas como um elemento de transformação nas suas práticas.

O laboratório de ciências no projeto

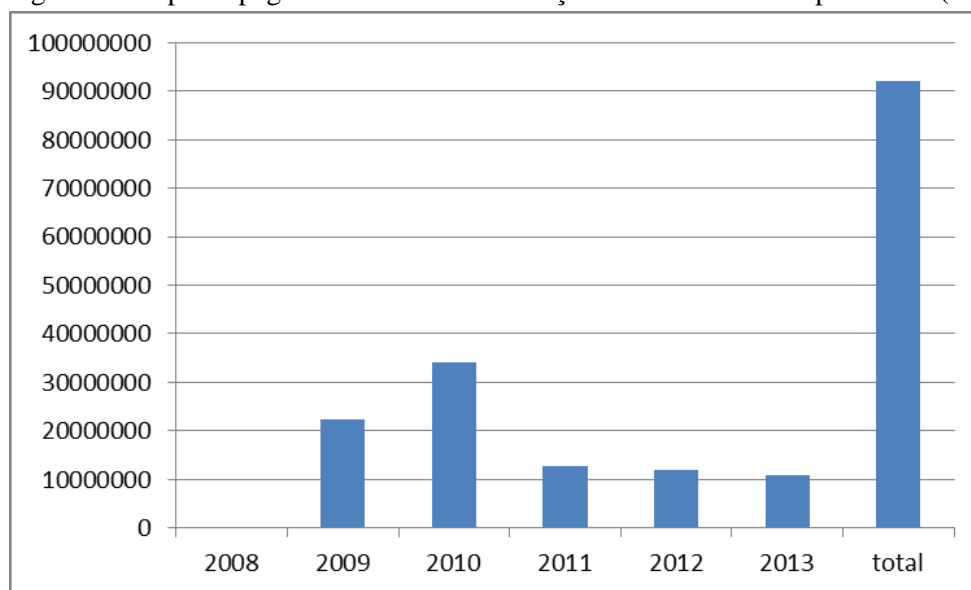
A resolução de criação do projeto Escolas do Amanhã preconiza a necessidade de edificação de um método experimental no ensino de ciências. A edificação dessa meta não foi dimensionada para ser alcançada pela produção de conhecimento da própria comunidade escolar. A SME contratou os serviços do Instituto Sangari com o objetivo de que vendesse o método de “cientistas do amanhã” para a sua construção nas unidades escolares. Esse instituto é mantido pela empresa Abramundo Educação em Ciências Ltda. Com essa empresa, a SME firmou um contrato de compra de métodos e material pedagógico de modo a contemplar o seguinte objetivo, segundo o sítio *Rio Transparente*:² “Implantação de nova metodologia de ensino de ciências no programa ‘Escolas do Amanhã’, dividido nos módulos temáticos nas unidades da rede escolar do ensino fundamental, conforme cronograma, abrangendo a prestação de serviços e entrega de materiais”.

De acordo com a Figura 3, observamos que, no ano de 2008 (último ano da gestão Maia), essa empresa não recebeu nenhum repasse da SME. A partir de 2009 (início do projeto Escolas do Amanhã e primeiro ano do mandato Paes), vemos o início do contrato, totalizando até o ano de 2013 um pouco mais de 90 milhões de reais em repasses de verba pública para a aquisição de métodos pedagógicos e material didático.

Esse contrato com a empresa Abramundo evidencia o processo de “privatização por dentro” (Rosa, 2014) da escola pública, pois ocorre a privatização de métodos de produção da Educação pública, desviando dinheiro estatal para empresas do mercado privado, enquanto a Educação pública padece por falta de verbas.

² <http://riotransparente.rio.rj.gov.br>

Figura 3- Despesas pagas à Abramundo Educação em Ciências Ltda pela SME (2008-2013)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do sítio *Rio Transparente*.

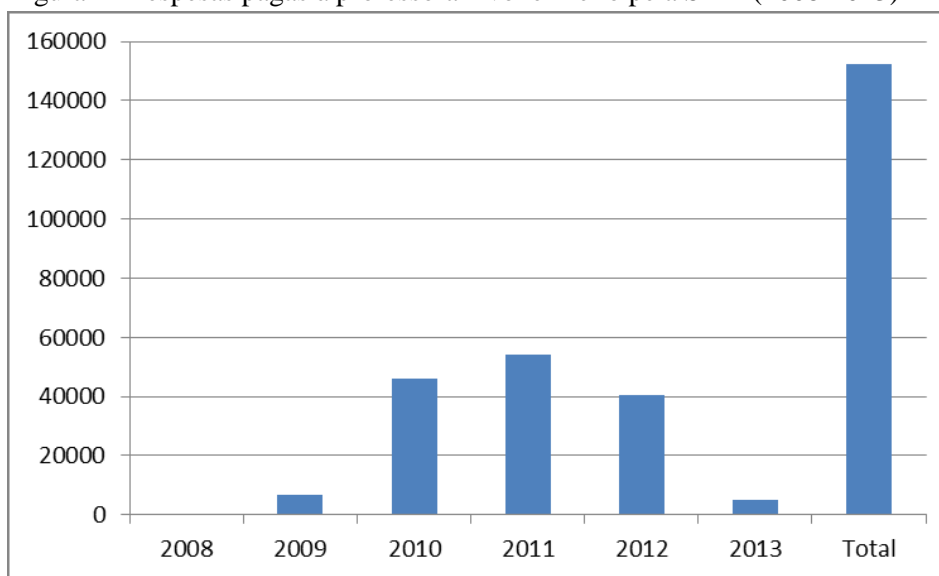
Esse processo ainda se encontra em dissonância com a estrutura do próprio projeto, já que este advoga a importância do bairro da escola em sua dimensão educativa. Para que isso ocorra, torna-se necessário valorizar a escola e seus agentes enquanto produtores de conhecimento. No entanto, esse expediente de compra de métodos e material didático prontos e produzidos em realidades espaciais distantes desfavorece a escala local enquanto construtora de saberes, destruindo a autonomia pedagógica das comunidades escolares. Além disso, observamos uma clara delimitação de hierarquização de saberes na prática escolar do projeto em estudo, visto que esse imenso investimento público tange apenas a área de ciências. Por que as outras áreas de saber também não recebem o mesmo investimento? Uma hipótese de resposta pode residir no fato de que o saber de ciências compõe as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), gerando, assim, desvalorização das outras áreas dentro do mesmo espaço escolar, já que elas não fazem parte diretamente da matriz de avaliações de larga escala. Isso demarca a interferência das avaliações externas no currículo escolar.

O método de superação de bloqueios cognitivos

A mesma resolução de criação do projeto em estudo demarca a necessidade de produção de um método de ensino que consiga produzir a “superação de bloqueios cognitivos” por parte de estudantes que habitam espaços com presença de territorialização violenta de traficantes de drogas que atuam no fornecimento varejista.

Novamente, vemos um encaminhamento do esfacelamento da capacidade criadora dos espaços escolares, visto que, mais uma vez, articulou-se a “compra” de métodos de trabalho prontos, ao contrário de dimensionar a capacidade criativa das escolas. Promoveu-se a contratação da professora Yvone Mello para conferir formação na pedagogia criada por ela, denominada Pedagogia Uerê. Para esse trabalho, também ocorreu investimento de dinheiro público, com transferência para a pessoa física da professora. Segundo a Figura 4, no ano de 2008, o total de repasse também era zero. No acumulado do programa, totalizaram-se cerca de 150 mil reais de transferências para a educadora, pela SME. O objetivo desse investimento é definido da seguinte maneira, segundo informação do sítio *Rio Transparente*: “Prestação do serviço de consultoria de projetos na área de Educação, com visitas periódicas às ‘Escolas do Amanhã’, orientação da equipe multidisciplinar e parceiros do Programa e acompanhamento da metodologia Uerê-Mello”.

Figura 4- Despesas pagas à professora Yvone Mello pela SME (2008-2013)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do sítio *Rio Transparente*.

Ideb e o projeto Escolas do Amanhã

A partir da década de 1990, começamos a vivenciar no Brasil uma difusão marcante de políticas de avaliações de larga escala. Na repartição federativa da construção da Educação pública preconizada pela Constituição de 1988, existiu a edificação do governo federal como um regulador do ensino construído no âmbito das redes municipais e estaduais. Sendo assim, para que esse controle ocorresse, articulou-se a construção de sistemas de avaliação de rede em todo o território nacional.

Esse processo apresenta-se eivado de contradições e dilemas acerca de sua pertinência e execução. Por um lado, as avaliações de larga escala apresentam a importância de dimensionar a Educação como uma questão social nacional, ao terem a possibilidade de produzir indicadores que permitam o acompanhamento, por parte da população, do andamento das políticas públicas em Educação. Auxiliam, também, a confecção de subsídios para o entendimento de alguns dilemas educacionais, apetrechando usuários e gestores para a edificação de mecanismos de melhoria do ensino público.

Por outro lado, a produção de avaliações com provas lineares pode trazer uma série de problemas para o cotidiano escolar. Um deles é a construção de um único sentido de “escola de qualidade”, visto que o processo educacional é algo muito complexo, sendo bastante difícil criar uma definição fechada de “sucesso escolar”. No entanto, a partir da lógica das avaliações de rede, escola de qualidade passa a ser aquela que atinge notas altas nesse tipo de prova, obscurecendo o bom trabalho das escolas que não atingem rendimentos elevados e apagando possíveis deficiências das que alcancem altas notas. Esse tipo de análise acaba por desconsiderar as diferentes realidades que marcam as várias unidades escolares do território nacional, visto que não podemos separar a realidade espacial das escolas do seu rendimento, pois, às vezes, unidades localizadas em zonas do país marcadas por escassez de acesso à infraestrutura social e população segregada realizam um trabalho pedagógico mais interessante que espaços escolares que atendam alunos mais abastados. Entretanto, no que concerne ao rendimento nas avaliações de larga escala a despeito do trabalho pedagógico, unidades localizadas em zonas do território com mais acesso a bens e serviços prevalecem nos exames, alcançando notas maiores.

Para o prosseguimento da presente pesquisa, utilizaremos os dados do Ideb, que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, com o objetivo de agregar duas variáveis centrais para o entendimento da realidade educacional: fluxo escolar e média de desempenho em avaliações de larga escala. Optou-se pela utilização do Ideb por ter aplicação nacional, permitindo, assim, a construção de comparações e análises de variação de índices nas mais variadas escalas.

A ideia do índice reside no fato de que um sistema de ensino não deve produzir altas taxas de reprovação, pois incentiva o educando a abandonar a Educação formal. Por outro lado, a existência de uma rede que aprove, mas que não apresente estudantes com satisfatória proficiência nos conteúdos discutidos, também se configura como um problema. Desse modo,

deseja-se uma escola que forme alunos com conhecimentos construídos e baixas taxas de reprovação e abandono.

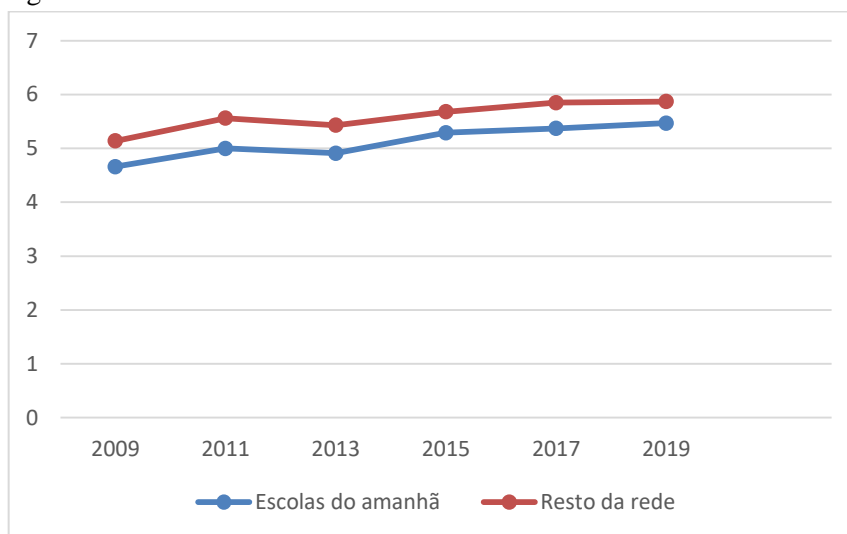
Para tanto, adotou-se, na conformação do índice, dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar em conjunto com os dados de rendimento das avaliações de larga escala elaboradas pelo Inep de fim de período formativo dos ciclos da Educação básica. A saber: Prova do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) para alunos do 3º ano do ensino médio, e Prova Brasil para estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Ambos os sistemas baseiam-se em conteúdos de matemática e língua portuguesa.

O Ideb apresenta-se em uma escala de 0 a 10, sendo aplicado em várias abrangências geográficas, podendo classificar uma única escola, uma rede inteira, ou todo o Brasil. Sua construção ocorre no período de cada dois anos. O Ideb, além de parâmetro estatístico, tenta inscrever-se como um balizador de controle social para a elevação da qualidade da Educação brasileira. Para tanto, criou-se um conjunto de metas intermediárias calculadas pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação. Sendo assim, foram estabelecidas metas para cada período de avaliação de 2007 até o corrente ano. O objetivo é que, no Ideb de 2021, divulgado em 2022 (bicentenário da Independência do Brasil), toda a Educação básica brasileira atinja pelo menos a nota 6,0 (meta que já sabemos que não será cumprida). Esse número igualaria a qualidade da Educação nacional em relação à atual condição educacional dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No presente texto, não adotamos uma postura simplista em relação aos dados do Ideb, já que não o enfocamos como uma representação fiel e indiscutível do trabalho pedagógico de uma escola. No entanto, não desenvolvemos um descarte total da importância desse dado, pois auxilia a produção de alguns mecanismos de controle social de políticas públicas da Educação, ajudando no entendimento das variadas frentes do processo educativo formal. No presente trabalho, utilizamos dados do Ideb de 2009 (início do projeto) até o último dado disponível – 2019.

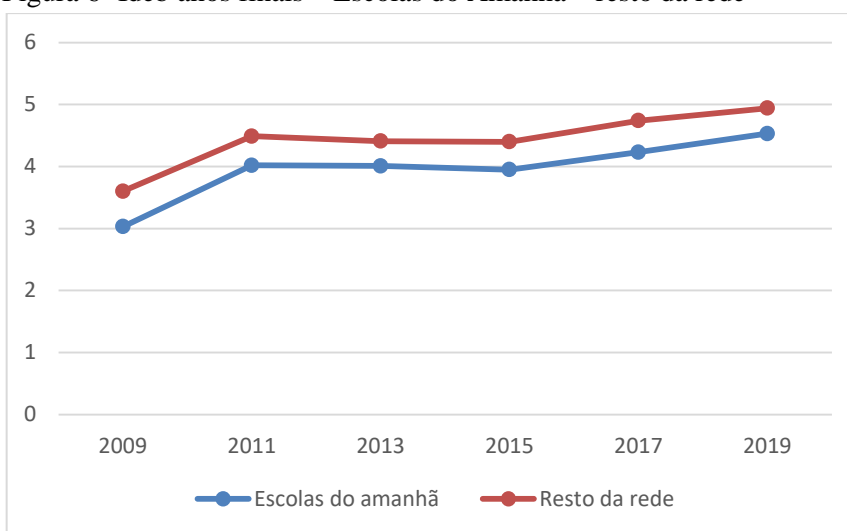
As figuras 5 e 6 ilustram a evolução temporal do Ideb em anos finais e iniciais da rede carioca. Podemos perceber, nas duas figuras, que os dados do projeto Escolas do Amanhã são inferiores à rede total, situação esperada, já que essas escolas se situam em espaços da cidade marcados pela presença de altas taxas de evasão, repetência e unidades escolares com maior incidência de escassez de professores, infraestrutura física etc.

Figura 5- Ideb anos iniciais – Escolas do Amanhã – resto da rede



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

Figura 6- Ideb anos finais – Escolas do Amanhã – resto da rede

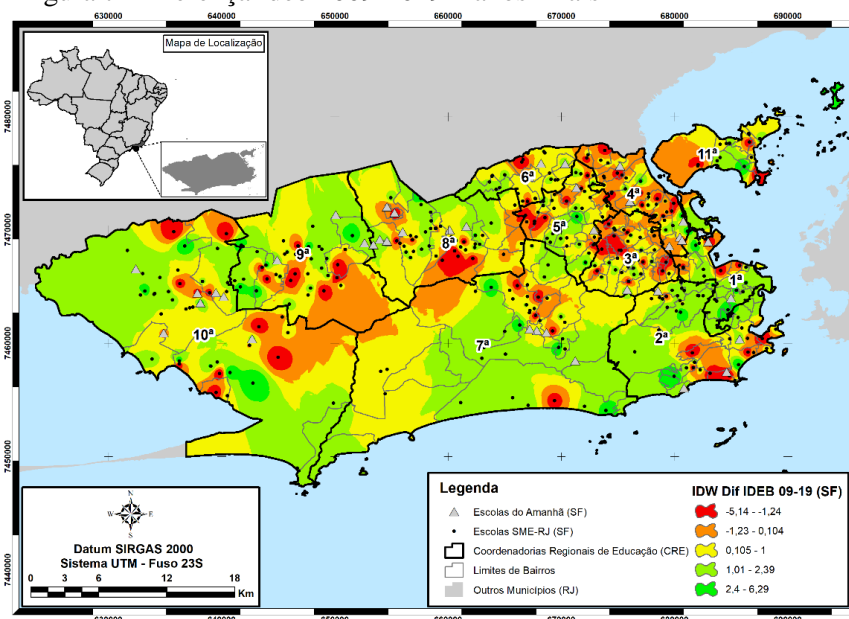


Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

As duas figuras evidenciam também que as curvas do projeto Escolas do Amanhã seguem o mesmo desenho da rede total, processo que pode significar que as intervenções específicas do projeto em estudo não estão conseguindo causar mudanças significativas na transformação dos dados do Ideb, pois, provavelmente, o que eleva ou diminui os dados em estudo são os efeitos em toda a rede, e não o programa em si. Observa-se, assim, o impacto das transformações da rede como um todo, trazendo repercussões para o projeto em específico, e não o contrário, que seria o programa causar mudanças que se espraiariam pelas outras unidades do município – situação que seria a esperada, por se tratar de escolas que recebem investimentos públicos concentrados.

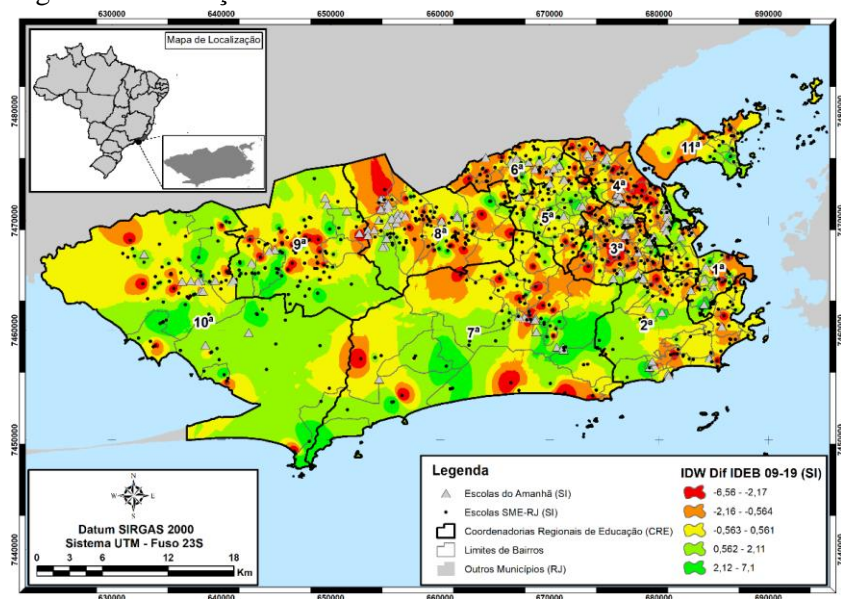
As figuras 7 e 8 ratificam a afirmação de que o projeto não consegue, sozinho, produzir mudanças significativas no Ideb das escolas. Observa-se que o tom próximo ao vermelho subtende queda do valor de Ideb do início do programa (2009) até o último dado disponível. Essas “manchas” que representam queda são escassas pelo espaço urbano, demarcando que quase toda a rede ascendeu no período, fazendo com que o projeto Escolas do Amanhã seguisse o mesmo rumo (como demonstrado nos gráficos anteriores).

Figura 7- Diferença Ideb 2009-2019 – anos finais



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep, Ideb e SME.

Figura 8- Diferença Ideb – 2009-2019 – anos iniciais

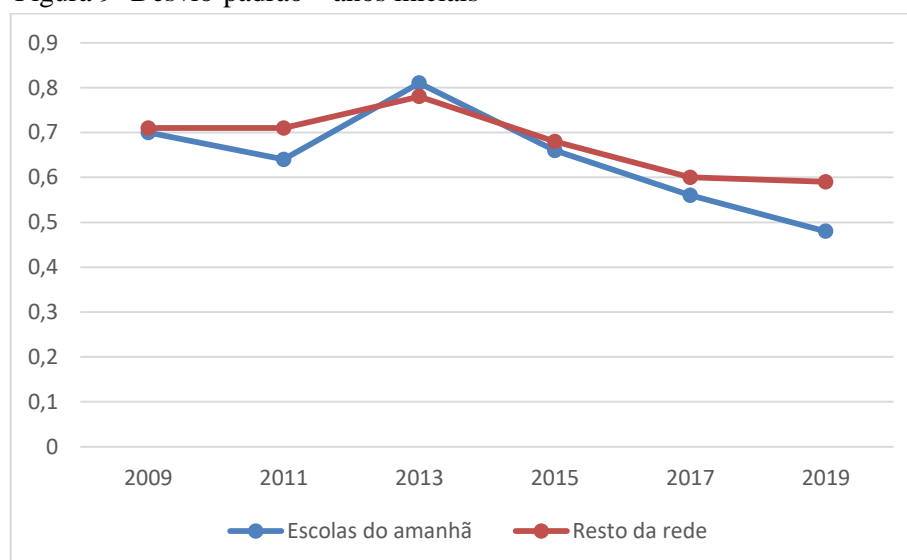


Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep, Ideb e SME.

Observa-se, também, que as manchas verdes (maior aumento de Ideb) possuem uma proximidade espacial das Escolas do Amanhã, permitindo a interpretação de que toda uma fração da cidade subiu no Ideb, não só as Escolas do Amanhã. Isso reafirma a ideia de que o crescimento do Ideb das unidades do projeto apenas segue a inflexão das outras escolas da rede, demonstrando pouca especificidade de avanço do Ideb do programa em análise.

Analisando as figuras 9 e 10, percebe-se a mesma tendência da análise anterior, pois o gráfico da rede acaba criando um desenho parecido com o do projeto, fazendo crer que a rede “controla” os dados do programa. Isso ocorre porque a diminuição do desvio-padrão é algo desejado, pois significa uma queda da desigualdade dentro da rede.

Figura 9- Desvio-padrão – anos iniciais

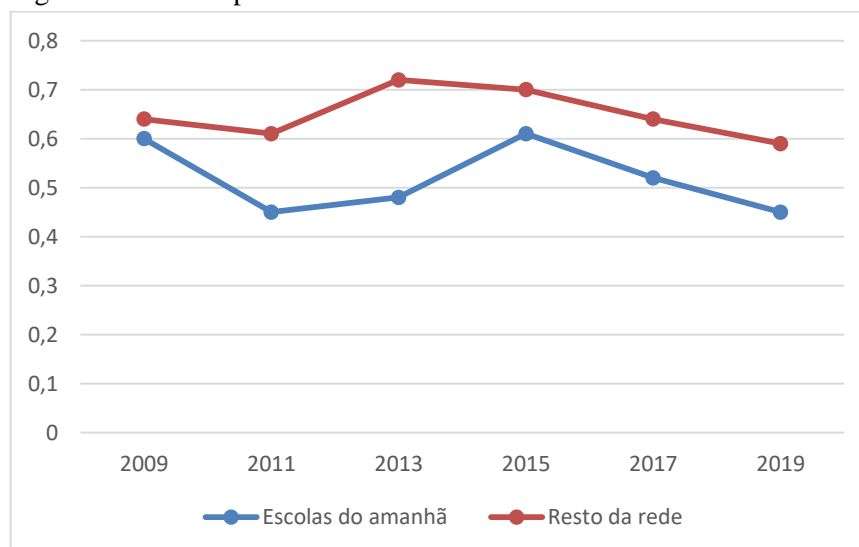


Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

Era de se esperar que o programa apresentasse um menor número por envolver um quantitativo total menor de escolas e unidades com perfil parecido, ou seja, marcado por zonas de conflitos urbanos e precariedade.

No entanto, no caso da Figura 9, os dados da curva são bem próximos, ocorrendo, inclusive, um maior desvio-padrão do projeto no ano de 2013 do que no resto da rede, situação que enfatiza a conclusão de que o programa não tem conseguido aumentar a tendência de diminuição de desigualdade sozinho, sendo controlado pelas ações do “efeito rede”.

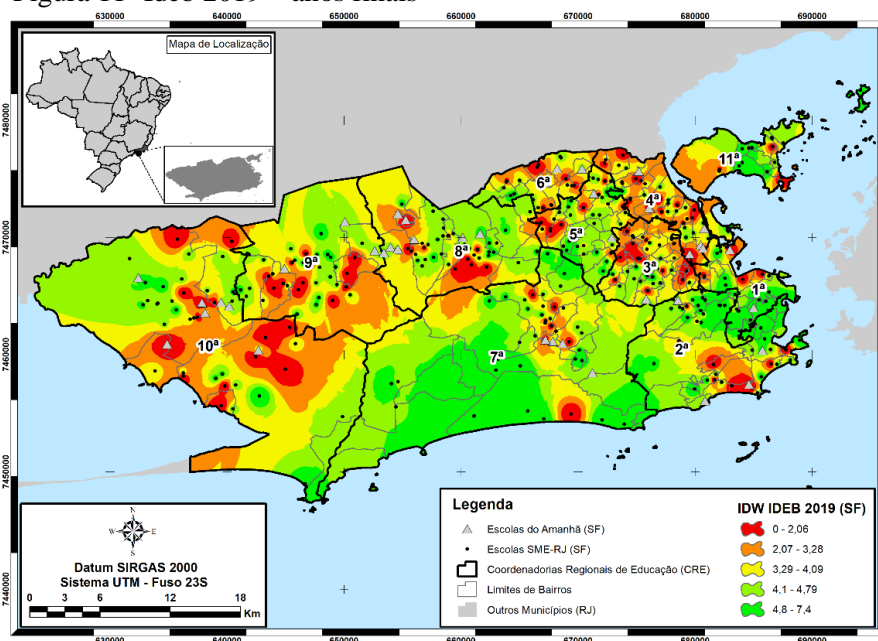
Figura 10- Desvio-padrão – anos finais



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

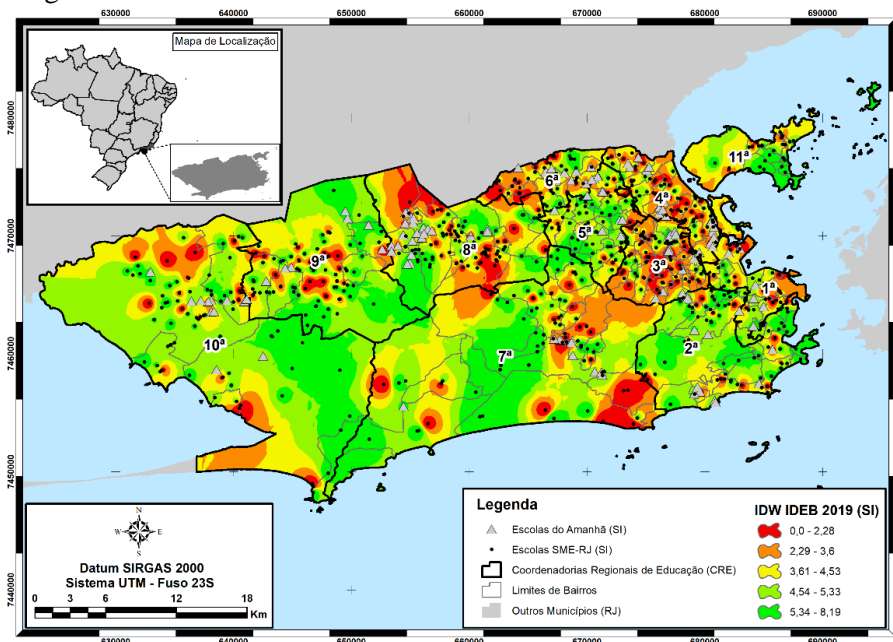
As figuras 11 e 12 demonstram que, apesar da aplicação do projeto, ainda temos uma forte desigualdade espacial no que tange à distribuição do Ideb, visto que, como demonstramos, as zonas próximas às Escolas do Amanhã apresentaram um importante crescimento, mas ainda se configuram como as áreas de menor Ideb no ano de 2019 em relação ao resto da cidade. Demarca-se, assim, que as franjas norte e oeste da urbe carioca apresentam baixos números do índice em estudo, demonstrando, dessa forma, a necessidade de reflexão acerca das características do projeto em estudo, pois ele pode contribuir para o combate a essa desigualdade.

Figura 11- Ideb 2019 – anos finais



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

Figura 12- Ideb 2019 – anos iniciais

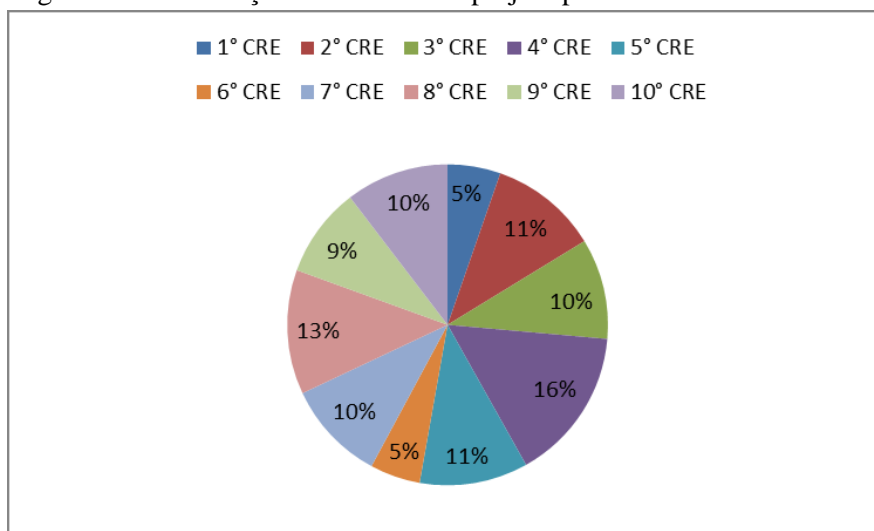


Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep.

Um dos limites ao sucesso do programa pode residir no próprio mecanismo de distribuição espacial das unidades que participariam dessa política pública. Observa-se que, nas figuras 13 e 14, não é possível construir uma relação entre o percentual de escolas totais de anos finais nas CRE e o seu número de participantes no projeto. Existem, assim, delimitações geográficas (CRE) sub-representadas e sobre-representadas no que concerne à participação, o que ajuda a reproduzir a desigualdade espacial no que tange à qualidade educacional das escolas municipais.

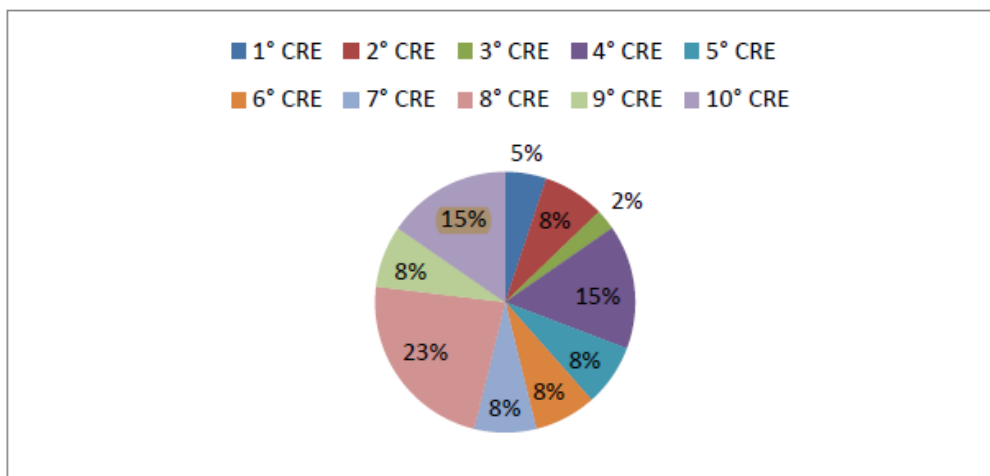
25

Figura 13- Distribuição das escolas do projeto por CRE – anos iniciais



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SME Rio de Janeiro.

Figura 14 - Distribuição das escolas do projeto por CRE – anos finais

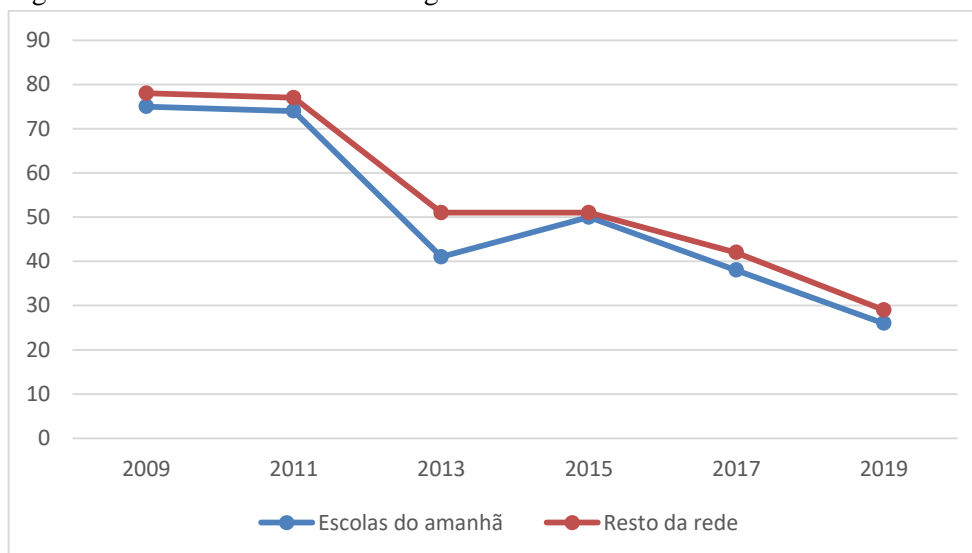


Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SME Rio de Janeiro.

A Figura 15 evidencia o percentual de metas batidas entre o programa e o resto da rede. Observa-se a mesma tendência dos outros dados, em que se percebe um efeito rede carregando as escolas do programa. Além disso, nota-se que, durante todo o período, o programa apresentou um pior rendimento que o resto da rede, a despeito de todo o investimento público que recebeu.

26

Figura 15- Percentual de metas atingidas – anos iniciais



Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Inep.

A Figura 16, por sua vez, evidencia o número de metas batidas no período em toda a rede e, comparando esse dado com a Figura 17 (metas batidas pelas escolas do programa), percebe-se que as áreas espaciais são equivalentes, ou seja, as metas do programa têm mais

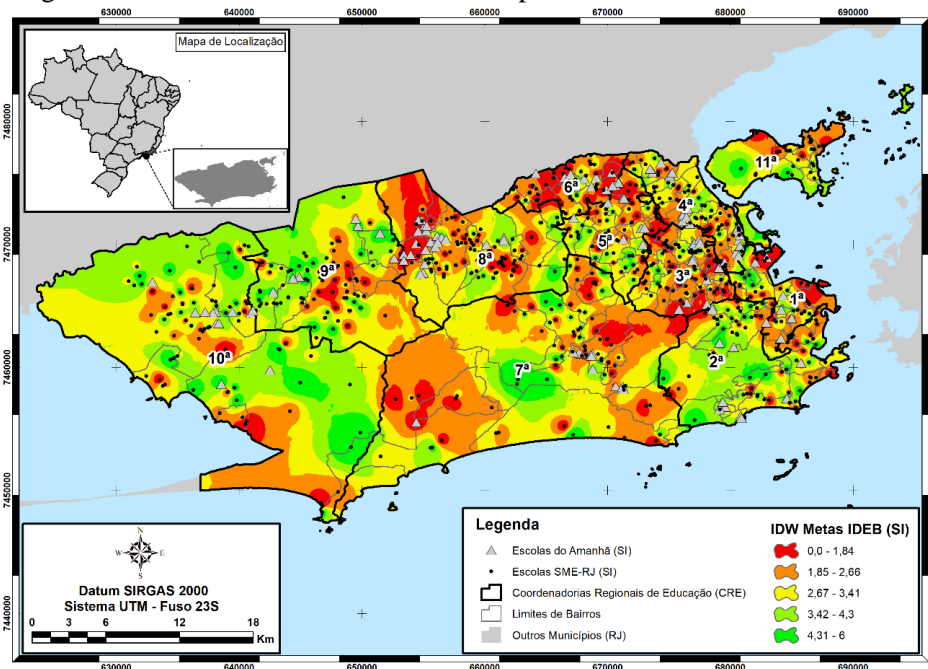
A espacialidade das políticas públicas em Educação: o caso do projeto Escolas do Amanhã...

Rosa, Isaac Gabriel Gayer Fialho da;

Gonçalves, Elton Simões

relação com zonas espaciais da cidade que estão em elevação de Ideb do que com ações específicas do programa.

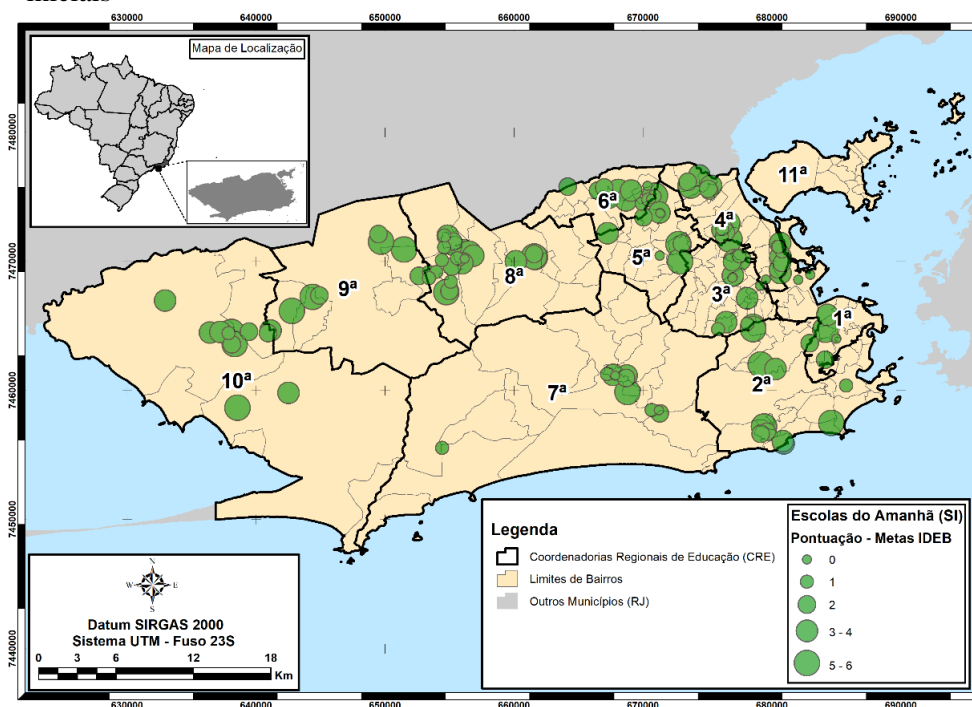
Figura 16- Metas batidas em toda a rede – período 2009-2019 – anos iniciais



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep, Ideb e SME.

27

Figura 17- Metas batidas no programa Escolas do Amanhã – período 2009-2019 – anos iniciais

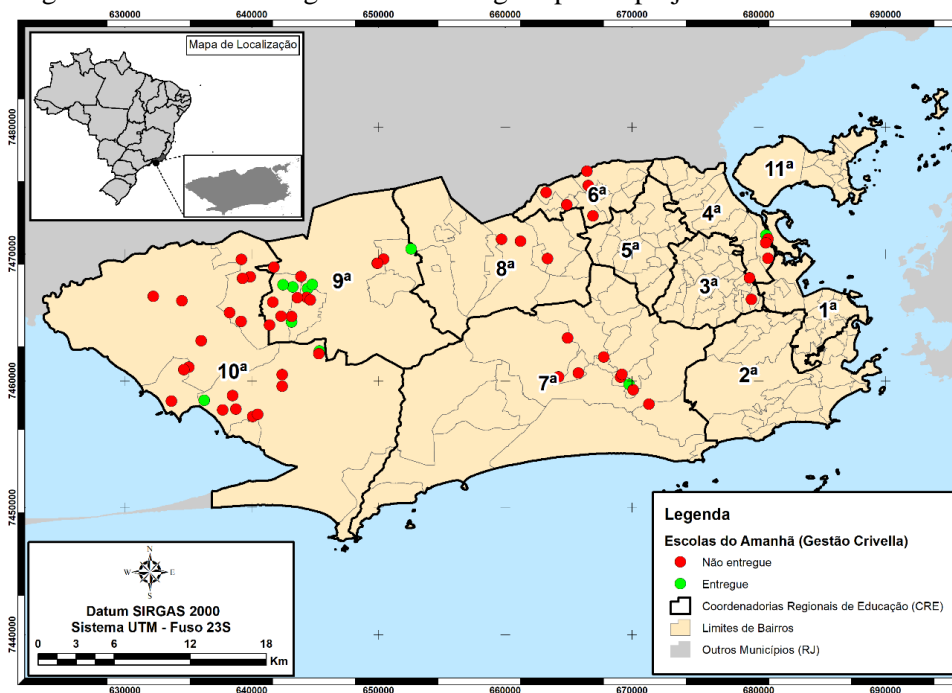


Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep, Ideb e SME.

A atual conformação do programa

Nos últimos anos do penúltimo mandato de Paes, esse prefeito anunciou a construção de escolas próprias para se adequarem ao projeto. Para tanto, firmou uma “fábrica de escolas” para a cidade, prometendo a construção de cerca de 60 novas unidades escolares. A gestão Crivella foi marcada pela diminuição do investimento na Educação. Dessa maneira, podemos notar a fraca execução desse cronograma de obras durante o mandato do penúltimo prefeito carioca. A Figura 18 demonstra a execução das novas escolas do programa — percebe-se que apenas nove escolas foram entregues. Os pontos em vermelho são áreas, em teoria, de obras para a implantação de novas escolas. Por meio do aplicativo *Google Street View*, foram analisadas todas as zonas demarcadas e foram encontrados vestígios de obras de escola em apenas seis unidades. As demais apresentam uma paisagem que em nada se parece com construção de escolas, tais como terrenos vazios, lojas etc. Além disso, observa-se a falta de compromisso com a execução dessas obras pelo próprio cadastro fornecido pela prefeitura dessas “futuras” áreas escolares, pois, segundo tal cadastro, muitas ainda não têm nome ou endereço bem identificado. Cabe destacar que a promessa de construção desses prédios escolares ainda se encontra longe de ser cumprida.

Figura 18- Escolas entregues e não entregues para o projeto Escolas do Amanhã



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SME Rio de Janeiro.

Considerações finais

Sobretudo a partir dos anos 1990, a Educação fundamental passou a ser mais inclusiva no sentido de ampliar e facilitar o acesso, já que esse nível de ensino foi praticamente universalizado. Um projeto fundamental para o alcance da meta em questão foi a política de fundos (Fundef e depois o Fundeb) que incentivou a expansão das redes municipais para a busca da complementação federal de verbas. Além disso, ocorreu a promoção de programas sociais que vinculavam a permanência na escola ao acesso ao benefício (como o Bolsa Família). Devido à referida miríade de ações, a escola passou a receber alunos que outrora seriam excluídos do direito à Educação. Desenrolou-se, assim, a visão da escola pública como espaço ineficaz, suscitando, nesse sentido, a promoção de atitudes governamentais que “consertariam” o “problema”.

O programa Escolas do Amanhã foi um exemplo desse processo, construído para pretensamente melhorar o rendimento de “escolas-problema”. Explorou-se, portanto, o portfólio de entidades privadas para resolver as questões da Educação pública, ocasionando, em muitos casos, um recuo do espaço escolar como produtor de soluções pedagógicas autônomas em favor de pacotes tecnológicos previamente formatados e prontos para uso. A despeito dos gastos públicos dispendidos no programa, não se observou nos dados educacionais um efeito marcante desses, sendo necessária uma reflexão acerca das potencialidades da política pública em execução por parte da sociedade e do Estado.

A seleção de unidades já existentes e a construção de novos estabelecimentos de ensino para o projeto Escolas do Amanhã obedece a um padrão de distribuição espacial fortemente associado ao atendimento de áreas periféricas densamente povoadas, cuja expansão se concentra, atualmente, na Zona Oeste carioca. Os mapas e os gráficos apresentados auxiliam o entendimento de que, durante o período analisado, o desempenho das escolas participantes foi similar e discretamente inferior ao rendimento das demais unidades de entorno e da rede como um todo, cujo encaminhamento feito aqui, de forma alguma, invalida a importância de novos investimentos em infraestruturas educacionais, mas evidencia o mínimo impacto de metodologias *top-down* na realidade escolar, e sugere, portanto, considerar a retomada da autonomia pedagógica no processo ensino–aprendizagem da rede municipal.

Referências

ARES, Nancy; BUENDÍA, Edward; HELFENBEIN, Robert. *Deterritorializing / Reterritorializing: critical geography of education reform*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2017.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

UOL. Crivella é reprovado por 62% no Rio. *Datafolha, Opinião Pública*, 9 out. 2020. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2020/10/1988928-crivella-e-reprovado-por-62-no-rio.shtml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Marcus Vinicius; SERRA, Enio. Por que falar sobre Geografia da Educação? *Giramundo*, v. 6, n. 12, p. 7-21, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2757/1742>. Acesso em: 26 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO, *Decreto n° 30934 de 31 de julho de 2009*. Cria o Programa Bairro-Educador no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3093/30934/decreto-n-30934-2009-cria-o-programa-bairro-educador-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SME n° 1038 de 24 de agosto de 2009*. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009b. Disponível em: https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. *Educação em números*. Secretaria Municipal de Educação (SME), 2021. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 8 set. 2021.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. *A formação continuada de professores de geografia e o uso de geotecnologias: o caso do projeto “Escolas do Amanhã” da rede municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ*. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. Um debate geográfico sobre a relação escola-entorno na periferia. *Giramundo*, v. 6, n. 12, p. 53-64, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2745/1744>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa

Possui graduação em Licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), possui curso de pós-graduação em Educação Básica – modalidade Gestão Escolar pela UERJ (2007), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009), doutorado em Geografia pela UFRJ (2014). Configura-se como professor efetivo do Colégio Pedro II e docente de ensino superior da UVA, e já atuou no ensino superior da FEUC e Cederj. Atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Educação escolar, escravidão, África subsaariana, África e sistema-mundo, geotecnologias e formação de professores.

Endereço profissional: R. Bernardo de Vasconcelos, 941 – Realengo, Rio de Janeiro – RJ, 21710-261.

E-mail: isaacdarosa@yahoo.com.br

Elton Simões Gonçalves

Geógrafo e professor (UFRJ, 2006). Doutor em Geografia (PUC-Rio, 2019) na linha de pesquisa Espaço, Cotidiano e Sustentabilidades. Mestre em Geografia (UFRJ, 2012) na área de concentração Planejamento e Gestão do Território. Especialista em Educação Básica – modalidade Ensino de Geografia (UERJ/FFP, 2007). Docente do quadro permanente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus Nilópolis* (2009). Professor na Fundação de Apoio à Escola Técnica (2014), unidade ETEJK, onde também exerce a função de bolsista preceptor do programa Residência de Pedagogia – Geografia/UERJ desde novembro de 2020. Membro do Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF/UERJ). Tem experiência nas áreas de Geografia Rural, Ensino de Geografia e Geoprocessamento.

Endereço profissional: R. Lúcio Tavares, 1045 – Centro, Nilópolis – RJ, 26530-060.

E-mail: eltongeosg@gmail.com

Recebido para publicação em 13 de dezembro de 2021.

Aprovado para publicação em 25 de fevereiro de 2022.

Publicado em 07 de março de 2022.